



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS  
EXTRANJERAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FES ARAGÓN DE LA  
UNAM**

**TESIS**  
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**  
**DOCTOR EN PEDAGOGÍA**  
**P R E S E N T A:**  
**TATIANA INOZEMTSEVA**

**TUTOR PRINCIPAL**  
**Dr. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**COMITÉ TUTOR**  
**Dr. CARLOS TOPETE BARRERA**  
**PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**  
**Dr. ANTONIO CARRILLO AVELAR**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**  
**Dr. GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA**  
**PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**  
**Dr. JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**MÉXICO, D. F. OCTUBRE DE 2013**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## ÍNDICE

<b>Agradecimientos</b>	4
<b>Introducción</b>	5
<b>1. Ruta metodológica de la investigación</b>	14
1.1 Investigación, intervención y cambio	15
1.2 El proceso de investigación	17
1.3 Sitio y participantes	37
<b>2. Contexto global de la investigación</b>	46
2.1 Análisis de la sociedad multicultural desde la perspectiva educativa en el marco de globalización	47
2.1.1 El nuevo escenario mundial	47
2.1.2 La comunicación entre culturas en el contexto de globalización	49
2.1.3 Tendencias y políticas lingüísticas en enseñanza de lenguas extranjeras	55
2.1.3.1 A nivel internacional	55
2.1.3.2 En el ámbito nacional	61
2.1.3.3 A escala institucional, la UNAM	66
2.2 Problematización y fundamentación de la investigación	70
2.2.1 Antecedentes de indagación sobre el tema	70
2.2.2 Interculturalidad, educación y comunicación intercultural: hacia un marco conceptual	75

2.2.2.1	Una aproximación al concepto de cultura	75
2.2.2.2	Interculturalidad: concepto polisémico	78
2.2.2.3	Hacia un concepto de la educación intercultural	82
2.2.2.3.1	Etapas de la educación intercultural	86
2.2.2.3.2	Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural de Bennett (1993)	87
2.2.2.3.3	La educación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	92
2.2.3	El acercamiento a la definición de un problema en el marco de la interculturalidad	101
2.3	Las prácticas educativas en la enseñanza de las LE. El enfoque intercultural en un marco de la enseñanza de Lenguas Extranjeras	103
2.3.1	La problemática en la enseñanza de lenguas extranjeras en los cuatro Facultades de Estudios Superiores de la UNAM: Aragón, Cuatitlán, Iztacala y Zaragoza	104
2.3.2	Lenguas extranjeras y educación intercultural en los Planes de Estudio de las Licenciaturas de la FES Aragón	144
2.3.3	El componente intercultural en los libros de texto para la enseñanza de LE que se utilizan en el CLE de la FES Aragón	154
2.3.4	Prácticas Educativas en la enseñanza de LE en los aulas del CLE de la FES Aragón	185
2.3.5	Percepciones de los profesores y alumnos del CLE de la FES Aragón sobre la Educación Intercultural	193
<b>3.</b>	<b>Diseño del Programa de comunicación intercultural</b>	<b>211</b>
3.1	Los objetivos del programa	213
3.2	El método de enseñanza	215
3.3	Las actividades del programa	218
3.4	Los contenidos del programa	222

3.5	Métodos de recogida de la información para la evaluación del proceso de aplicación del programa	227
<b>4.</b>	<b>Aplicación del Programa de comunicación intercultural</b>	<b>230</b>
4.1	Los participantes del entrenamiento	231
4.2	El proceso de aplicación del Programa de comunicación intercultural	232
<b>5</b>	<b>Reflexión sobre el proceso de la aplicación del Programa de comunicación intercultural en el aula</b>	<b>255</b>
5.1	La mejora de la competencia comunicativa intercultural: el proceso y los resultados de aprendizaje de los alumnos	258
5.2	Las actividades del entrenamiento: una novedad en el aula de lenguas extranjeras del CLE	264
	<b>Conclusiones</b>	<b>269</b>
	<b>Anexos</b>	<b>279</b>
	Anexo1: Guiones de entrevistas	280
	Anexo2: Lista de entrevistas	286
	<b>Referencias</b>	<b>288</b>
	<b>Lista de abreviaciones</b>	<b>311</b>
	<b>Lista de tablas y figuras</b>	<b>312</b>

## **Agradecimientos:**

A mi tutor y a los miembros  
de mi comité tutor:

*Dr. Juan Bello Domínguez*

*Dr. Carlos Topete Barrera*

*Dr. Gregorio Hernández Zamora*

*Dr. Antonio Carrillo Avelar*

*Dr. José Luis Romero Hernández*

Por su acertada y oportuna guía. Este trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda y orientación de este magnífico grupo de investigadores. Además de orientarme en esta tarea, les agradezco su paciente espera y respeto hacia mi trabajo. Buena parte de lo que ha aprendido se los debo a sus valiosas observaciones.

## **Introducción**

Actualmente existe una tendencia en el mundo a ampliar y profundizar los contactos internacionales dentro de los diversos campos de la vida económica, social, política y cultural. Por consiguiente, para apoyar eficazmente una variedad de contactos interculturales y formas de comunicación, los interlocutores precisan no sólo del conocimiento de la lengua, sino también del conocimiento de las reglas, normas, tradiciones, costumbres... de otra cultura.

Es así que cada participante de los contactos interculturales se da cuenta rápidamente de que no sólo el dominio de un idioma extranjero resulta suficiente para una comprensión intercultural plena de valor, sino que además es necesario tener el conocimiento de los patrones de comportamiento, la historia, la psicología y la cultura del interlocutor. En otras palabras, las diversas formas de interacción y comunicación entre los representantes de las diferentes culturas presuponen la existencia de conocimientos teóricos necesarios, cualidades psicológicas y habilidades para la interacción eficaz. Por lo que resulta obvio que lo anterior requiere de una preparación especial, esto es, de una educación intercultural (EI).

Mi inquietud por investigar sobre la educación intercultural surgió a raíz de dos situaciones: La primera se refiere a mis propios problemas. Al vivir durante años en un país extranjero, aprendiendo una lengua y cultura ajena, lo que se tradujo en dificultades de comunicación derivadas del desconocimiento de ese nuevo y muchas veces extraño, para mí, mundo. De ahí mi necesidad de una

preparación especial. Imagino a tantas personas que aprenden nuevas lenguas y culturas con problemas similares a los que enfrento cotidianamente.

La segunda situación surge de mi propia práctica docente. Pues desde que empecé (en 2000) a trabajar en el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), me percaté de la existencia de los problemas relacionados con la comunicación intercultural y la educación intercultural. Aun cuando debo decir que los estudiantes muestran un gran interés y deseos de conocer la cultura, historia y tradiciones, es decir, establecer contactos con sus coetáneos en Rusia, a menudo ellos tienen dificultades para comunicarse, tanto por la falta de dominio de la lengua rusa, como también por la escasa familiaridad con las características y comportamiento comunicativo de los rusos, su psicología, su cultura y etc. Considero que la misma problemática es bastante conocida por los profesores de todas las lenguas extranjeras. En ese sentido, la atención a la educación intercultural, es algo que en el CLE no se presta suficiente atención y, como consecuencia, tampoco al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) entre los estudiantes.

Con la finalidad de investigar más sobre mis inquietudes, me puse a consultar y analizar diversas fuentes de información. Entonces descubrí que desde finales de los noventa en diferentes países se presta mucha atención a la educación intercultural. Indagué que se organizan conferencias, seminarios, y coloquios en distintos países en sociedades, organizaciones y centros de investigación en educación intercultural. Cabe destacar que la educación intercultural es obligatoria en muchas universidades de Inglaterra, Francia, EE.UU., Australia y otros países. En múltiples universidades se formaron departamentos especiales de educación intercultural, como los programas de licenciatura, maestría y doctorado en educación intercultural.



A manera de ejemplo, se pueden citar las universidades como la Universidad M. Bela (Eslovaquia), la Universidad de Silesia (República Checa), la Universidad Opolski (Polonia), la Universidad Oxford (Inglaterra), la Universidad L. Maximiliana (Múnich, Alemania), la Universidad de Jena (Alemania), la Universidad de Jyväskylä (Finlandia), la Universidad Estatal de Moscú (Federación de Rusia), la Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos (Federación de Rusia), entre otras. Y otros datos que llaman atención y resultan muy significativos para este trabajo, consiste en que en diversas instituciones de educación superior de varios países la asignatura, Comunicación intercultural, está incluida en los planes y programas de estudios de las licenciaturas en Pedagogía y en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE).

Por supuesto, la educación intercultural no se considera una prerrogativa únicamente de la enseñanza de idiomas extranjeros. Por lo que es claro que, en primer lugar, aprender una lengua extranjera ayuda al desarrollo del conocimiento, el aprendizaje de la vida y el espíritu de otra gente, al asumir cierta familiaridad con las opiniones, valoraciones y experiencias de otra comunidad cultural, en virtud de que detrás de cada lengua se encuentra un estilo de vida con una especificidad nacional-cultural. En palabras de Ter- Minasova (2000, p. 14):

*Cada clase de lengua extranjera es una práctica de la comunicación intercultural, porque cada palabra extranjera refleja un mundo extranjero y una cultura extranjera: detrás de cada palabra se encuentra una representación del mundo relacionada con la conciencia nacional del mundo.*

En virtud de lo expuesto en la cita, una clase de una lengua extranjera debe ser un proceso que brinda la oportunidad a los estudiantes de ampliar su imagen del mundo, a partir de su propia cultura, que además su visión multicultural se extienda y sea más flexible. Precisamente en la lección de lengua extranjera los estudiantes se dan cuenta de que su percepción del mundo es limitada, debido a factores socioculturales y la mentalidad colectiva de su país, puesto que la

comprensión intercultural está relacionada con problemas y malentendidos, hasta llegar al choque cultural.

El proceso de enseñanza de un idioma extranjero, organizado óptimamente, puede preparar a una persona para la percepción tolerante de otras culturas, hacia una empatía, y derrumbar los prejuicios y estereotipos nacionales; esto es, el reconocimiento de la igualdad de derechos y el valor de culturas y valores humanos iguales. Por lo tanto, el propósito de la enseñanza de lenguas extranjeras no es sólo un conjunto de habilidades específicas, sino también tiene que ver con la formación de una persona, para la cual es necesario dominar una lengua extranjera "para la vida", así como para comunicarse en situaciones de la vida real y propiciar una comunicación efectiva con los representantes de otras culturas.

Al realizar una revisión de las investigaciones llevadas a cabo en México<sup>1</sup> y de material bibliográfico, identifiqué que existen profundas investigaciones sobre la interculturalidad y educación intercultural; no obstante, éstas hacen referencia a una parte de la realidad. Dado que la mayoría de los estudios sobre el campo de la lingüística aplicada resaltan la importancia de formación de profesores de lenguas extranjeras. En tanto otros se centran en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los profesores y alumnos, o en el desarrollo de las políticas lingüísticas e interculturales. Los estudios realizados en el ámbito de la pedagogía, aun cuando destacan la importancia de trabajar con minorías indígenas o migrantes, no existen trabajos sobre educación intercultural en toda su complejidad en la esfera de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Es así que el carácter actual y la ausencia de trabajos relacionados con los problemas pedagógicos que se presentan durante la práctica de la educación

---

<sup>1</sup> Véase el capítulo 2.2.1

intercultural en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, fueron, particularmente, los que me llevaron a determinar el tema de la presente investigación.

Con el interés de entender cómo se da la formación intercultural en el proceso de la enseñanza de lenguas extranjeras en la UNAM, este estudio busca saber cómo se realiza ahora la educación intercultural en este espacio académico, qué significa la educación intercultural para los estudiantes y profesores de LE, cuál es el nivel de la preparación del profesorado en el campo de la educación intercultural; si está incluido el aspecto intercultural en los programas de estudio, de qué manera los libros de texto de LE reflejan determinadas cuestiones interculturales y contribuyen a formar al “hablante intercultural”, que demanda el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)<sup>2</sup>.

Por tal motivo, la intención de este estudio tuvo, dentro de sus objetivos principales, indagar y reflexionar sobre la educación intercultural en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de las LE en el CLE de la FES Aragón. Otro propósito consistió en proponer estrategias para la enseñanza del idioma ruso, con carácter intercultural, en el CLE de la FES Aragón. A partir de entonces, la pregunta principal que surgió en este trabajo fue: ¿Cómo se entiende y practica la EI en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior?

Las preguntas específicas que guiaron la investigación son las siguientes:

- ¿Qué significa la EI para los alumnos y profesores del CLE de la FES Aragón?
- ¿Cómo se realiza en las aulas la EI?

---

<sup>2</sup> El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua (véase el capítulo 2, 1.3.1).

- ¿Reciben los profesores de LE la formación necesaria sobre educación intercultural?
- ¿La interculturalidad está considerada en los programas de estudio?
- ¿Qué importancia se da a la LE y EI en las licenciaturas de la FES Aragón?
- ¿De qué manera los libros de texto de LE reflejan la interculturalidad?
- ¿En qué contexto (infraestructura, equipamiento, tipo de cursos y perfil profesional de los docentes) se implementa la EI?
- ¿Cuáles son las tendencias a nivel institucional, nacional e internacional respecto a la EI en la enseñanza de LE en la educación superior?

La investigación corresponde a un estudio de carácter cualitativo, que se ubica dentro del campo de la investigación-acción, puesto que se realiza por la persona implicada en la práctica educativa a investigar, con el objetivo de identificar las situaciones problemáticas: y, posteriormente, analizarlas e interpretarlas para que más adelante haya la posibilidad de cambiar o mejorar dicha práctica (Sandin, 2003). De este modo, el objeto fundamental de la investigación es la educación intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras y los objetos referentes, que en este caso son alumnos y profesores, los planes de estudio, los programas escolares y los libros de texto.

En particular, con este trabajo se pretende cambiar la situación de la educación intercultural en el CLE de la FES Aragón. Espero que esta investigación contribuya a una mejor comprensión de la educación intercultural por parte del profesor de lengua extranjera, al invitarlo a reflexionar sobre ésta y, posteriormente, mejorar los métodos de enseñanza y organización de su trabajo en el aula.

Lo que me propongo demostrar es que el valor práctico de esta investigación consiste en la creación y aprobación de un nuevo modelo de la enseñanza, que integre — a partir de niveles iniciales — los métodos y actividades didácticas, cuyo objetivo tiene que ver con el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural en los estudiantes.

Hay que tener en cuenta que el resultado de este trabajo está basado en las sugerencias y comentarios que se plantearon durante, primeramente, los coloquios internos de Doctorado en Pedagogía y, en seguida, en el examen de candidatura por los miembros de mi Comité Tutor. Vale destacar que las observaciones han sido recogidas y plasmadas a lo largo de esta tesis.

El contenido del presente trabajo está organizado en cinco capítulos. El *primer capítulo* expone y desarrolla los aspectos metodológicos que orientan la presente investigación, así como los instrumentos utilizados para recolección de información y construcción de datos. Aquí también se ubica a la investigación dentro de un enfoque cualitativo y el método de la investigación-acción. Presenta, además, el proceso de la investigación, que comprende cuatro etapas: diagnóstico, planificación, acción, reflexión. También el escenario y los sujetos con los que se trabajó en el proceso de esta indagación.

Por su parte, en el *segundo capítulo* se presenta una característica general de la sociedad multicultural moderna; además se menciona en torno a la importancia de comunicación intercultural en la actualidad. Asimismo se exponen las tendencias y políticas de la enseñanza de LE en los tres niveles: internacional, nacional e institucional. De igual manera se revisan los documentos, cuya finalidad consiste en proporcionar una base teórica común para el trabajo de profesores, autores de materiales, formadores de profesorado y administradores educativos.

Al mismo tiempo, en este apartado se muestra un marco teórico-conceptual sobre la interculturalidad, que ofrece la oportunidad de explicar desde cuáles puntos teóricos se está abordando la educación intercultural, así como se presentan las referencias conceptuales que se consideraron para el estudio. Igualmente, este capítulo da a conocer los resultados de un diagnóstico efectuado con la finalidad de analizar las prácticas educativas en la enseñanza de las LE en el CLE de la FES Aragón. El trabajo buscó analizar los programas de estudio de lenguas extranjeras de cuatro dependencias de la UNAM: planes de estudio de diferentes licenciaturas de la FES Aragón; los libros de texto para la enseñanza de LE; las percepciones de los profesores y alumnos acerca de la educación intercultural, así como las prácticas educativas en la enseñanza de LE en los aulas del CLE.

El *tercer capítulo* trata de la planeación de la intervención educativa, es decir, los objetivos, el método de enseñanza utilizado en el programa, las actividades y los contenidos del programa. Finalmente, se presentan los métodos utilizados para la evaluación del proceso de aplicación del programa de mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural. La aplicación y evaluación del dicha programa es esencial para esta investigación, ya que se puede medir su importancia, influencia y conformidad a los objetivos planteados.

El *capítulo cuarto* considera, a través de un programa, la aplicación de un modelo del desarrollo de competencia comunicativa intercultural.

Mientras que en el *capítulo cinco* se aborda la evaluación del proceso de aplicación del programa. Para eso se prestó atención, en primer lugar, a la participación y motivación de los sujetos de estudio ante el aprendizaje, las actividades y los materiales; en segundo lugar, al logro de objetivos educativos planeados; o sea, sobre las competencias adquiridas: cognitiva, afectiva y comportamental.

Para terminar, *las conclusiones*, que exponen los aspectos más relevantes de la investigación, así como algunas de las limitaciones y perspectivas.

# **CAPÍTULO I**

**Ruta metodológica de la investigación**



## **CAPÍTULO I. Ruta metodológica de la investigación**

En este capítulo se pretende explicar los pasos concretos y los métodos empleados a lo largo de esta investigación. Al principio se presenta el planteamiento metodológico elegido — la investigación-acción—; posteriormente se muestra el proceso de investigación y el escenario, además de los actores con los que se trabajó durante el presente estudio.

### **1.1 Investigación, intervención y cambio**

Al realizar una revisión del material bibliográfico, se identificó que el objetivo principal de la investigación-acción (IA) es la articulación de tres dimensiones: la ciencia; la transformación o mejora de una determinada situación, y el desarrollo profesional de los profesores. Así, la aplicación de esta metodología en la educación brinda la posibilidad de vincular la teoría y la práctica, al mismo tiempo ofrece estrategias, técnicas y procedimientos, a fin de que los profesores sean capaces de analizar y superar sus dificultades, limitaciones y problemas de enseñanza.

La necesidad de unir la enseñanza, la investigación y el desarrollo profesional para, de esa forma, cambiar y mejorar la situación, la mencionan muchos autores como McKernan (2001), Martínez (2000), Fierro et al. (1999), Latorre (2003), entre otros.

Dado que la finalidad de este trabajo, desarrollado bajo un enfoque cualitativo, fue no sólo conocer, describir, analizar e interpretar el proceso educativo, así como los significados, las percepciones y las acciones de los miembros de una comunidad, como el Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón, se buscó también crear un clima de cambio y, asimismo, mejorar la situación de la educación intercultural en el CLE. Para tal fin se eligió el método de la investigación-acción (IA), que Pérez Serrano define:

*[ō ] un proceso de investigación emprendida por los propios participantes en el marco del cual se desarrolla y aceptan la responsabilidad de la reflexión sobre sus propias actuaciones, a fin de diagnosticar situaciones problemáticas dentro de ellas e implementar las acciones necesarias para el cambio. (Pérez Serrano, 1990, p. 53).*

Latorre en su libro: La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (2003), además de otros autores tales como Lewin (1946) y Kemmis (1989), coinciden en que la IA es una espiral de ciclos de investigación y acción, constituidos por las siguientes fases:

1. *Diagnóstico.* Análisis e interpretación de una situación problemática en la práctica.
2. *Planificación* (desarrollo de un plan de acción para mejorar la situación). Cuando ya se sabe lo que está sucediendo (diagnóstico), hay que decidir qué se va a hacer. En el plan de acción se analizan y establecen prioridades en función de las necesidades.
3. *Acción.* Intervención para poner en práctica el plan y la observación de sus efectos en el contexto donde tiene lugar.
4. *Reflexión.* Un análisis crítico sobre los procesos y problemas que se han manifestado. Evaluación de lo realizado.

Más adelante se describirá el modelo del proceso de investigación al que me adherí en este trabajo.

## **1.2 El proceso de investigación**

Como mencionamos, esta investigación se divide en las cuatro fases básicas; Cada una consta, a su vez, de varias etapas. A continuación se presenta la descripción de estas fases.

### *Fase 1. Diagnóstico*

Para tener una visión clara de la situación que se desea transformar, se debe poner especial atención al realizar un diagnóstico que ayude a construir una primera aproximación al campo de estudio, orientando la planificación del futuro programa de mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural.

En este estudio exploratorio se intenta analizar el origen y la evolución de esta realidad problemática. Para dicho objeto, en esta fase se utilizan diversos instrumentos de recopilación de la información que permiten el análisis de múltiples datos obtenidos a lo largo del proceso de indagación. Precisamente se utilizan los siguientes instrumentos:

- *Cuestionario.* En la fase inicial de este estudio se buscó conocer las opiniones de los alumnos de las diferentes carreras que estudian LE, sobre su necesidad de las lenguas extranjeras y educación intercultural. El método que se consideró más idóneo para este punto de la investigación fue el cuestionario, ya que éste permite recoger y analizar en un breve periodo los datos recolectados de 54 alumnos. Los resultados de los cuestionarios ayudaron a formular las preguntas de la entrevista en profundidad para los tres grupos de actores: estudiantes, profesores y

expertos mexicanos en la educación intercultural dentro del ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Otro cuestionario fue aplicado a todos los docentes del CLE para conocer su perfil profesional

- *Análisis de los documentos.* Permite una mayor comprensión de la importancia que se da a la enseñanza de lenguas extranjeras y la educación intercultural en las dependencias de la UNAM. En este sentido se hace referencia a esta información:

1. Los programas de estudio de los distintos idiomas en diferentes centros o departamentos de lenguas extranjeras de las cuatro FES de la UNAM: Aragón, Cuatitlán, Iztacala y Zaragoza.
2. Los planes de estudio de las distintas carreras de la FES Aragón.
3. Los libros de texto para la enseñanza de LE que se utilizan en el CLE de la FES Aragón. Este análisis sirve para ver si está incluido el componente intercultural en los libros de texto y qué atención se presta a este aspecto.

- *Entrevistas en profundidad.* Éstas tienen como objetivo comprender las prácticas y estilos de enseñanza y aprendizaje. Se aplicaron a dos grupos básicos inmersos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, es decir, profesores y alumnos, así como expertos en la educación intercultural en el ámbito de la enseñanza de LE.

Aplicación de la entrevista. Hay que destacar que se consideró que el estudiante es una fuente de información muy valiosa; por lo tanto fue importante analizar su visión en relación con la experiencia del programa de mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural (CCI), a efecto de evaluar el proceso y los resultados. Precisamente por ello, al finalizar la

aplicación del programa del mejoramiento de la CCI, se realizaron las entrevistas en profundidad a los alumnos.

- *Observación participante.* Las observaciones se efectuaron en las aulas ordinarias de las LE, por consiguiente se registraron diversos tipos de prácticas y estilos de enseñanza y aprendizaje.

Dichas técnicas de recopilación de información muestran una especial importancia en los distintos momentos de la indagación. A continuación se detalla un poco más los principales instrumentos utilizados en esta parte diagnóstica:

#### *El análisis de documentos*

Hay que hacer notar que en el transcurso de la investigación, el análisis de documentos fue uno de los principales instrumentos de recopilación y construcción de datos. Díaz de Rada (2007, p. 130) afirma:

*[õ ] con frecuencia los datos proceden de documentos generados por alguna clase de institución. En este sentido, tienen una dimensión referencial, hablan de comportamientos de agentes concretos de carne y hueso. No salen de nuestra imaginación. Pero una tarea habitual [õ ] consiste en trabajar con los datos para ir más allá de su mera función referencial, buscando sus connotaciones y sus relaciones recíprocas.*

Para McKernan (2001:169-170) el análisis de documentos consiste:

*Una rica fuente de datos para el profesional, en ejercicio investigador, en la que se puede encontrar en documentos. [õ ] Los documentos proporcionan al investigador hechos relativos a la materia y sirven para iluminar los propósitos, la fundamentación racional y los antecedentes históricos del asunto, acontecimiento o materia de la investigación. [õ ] El propósito del análisis de documentos es poner al descubierto los hechos de la investigación. [õ ] A menudo se lleva a cabo como preludio para una indagación posterior, como las entrevistas o la observación participante.*

Se coincide por completo con las razones expuestas por estos autores. Por tal motivo, se considera que este método de la recopilación y construcción de datos fue idóneo para el trabajo. Utilizando este instrumento, se analizaron los planes de estudio de LE, elaborados en el CLE de la FES Aragón, así como los libros de texto de diferentes idiomas que se imparten en dicho centro.

### 1. Los Programas de Estudio

En el documento rector para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)<sup>3</sup>, se habla de la interculturalidad e importancia de la conciencia intercultural que se define de la siguiente manera:

*El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (MCER, 2002, p. 101).*

Por lo anterior, la apropiación de todos estos conocimientos interculturales tiene que ir acompañados por las correspondientes destrezas y habilidades interculturales, así como se describe a continuación:

*La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; la capacidad de superar relaciones estereotipadas (MCER, 2002, p. 102).*

---

<sup>3</sup> Véase el capítulo 2

De todo lo dicho, se infiere que en el proceso de la enseñanza de una lengua extranjera, debe prestarse mucha atención al aspecto intercultural. Por eso, en este trabajo se decidió averiguar con qué tipo de programas de estudio de LE se cuenta en la UNAM; además de detectar la presencia o ausencia del aspecto intercultural en dichos programas. Y si este aspecto está presente, saber cuáles contenidos y actividades interculturales se incluyen.

De este modo se efectuó un análisis de los programas de estudios de LE que se imparten en los centros y departamentos de idiomas de las cuatro dependencias de la UNAM: Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón; Centro de Idiomas (CI) de la FES Cuatitlán; Departamento de Idiomas (DI) de la FES Iztacala, y el Departamento de Idiomas (DI) de la FES Zaragoza. Se analizó un conjunto 13 programas de la modalidad Posesión o Plan Global o Plan General<sup>4</sup> que es el 65% de todos los planes existentes en las cuatro dependencias de la UNAM.

Por medio de este análisis se trató de contestar las siguientes preguntas:

- ¿Los programas contemplan el aspecto intercultural?
- ¿Cuánto tiempo se dedica a esa dimensión en los programas?
- ¿Cuáles actividades interculturales están propuestas en los programas de estudio?
- ¿Cuáles temas interculturales se ofrecen en los programas?

Cabe señalar que al terminar el análisis de los programas de estudio, se hizo un informe escrito, en el cual se describió y explicó la situación relacionada

---

<sup>4</sup> Dependiendo de la institución los cursos se llaman: Cuatro habilidades, Dominio, Posesión, Plan Global o General.

con los planes, puesto que se consideró que éste fue un momento muy adecuado para sistematizar y registrar por escrito lo esencial de lo descubierto durante este análisis. También se elaboraron informes escritos luego del análisis de contenido de los planes de estudio y de libros de texto y los registros de observación. Los siguientes pasos correspondieron al análisis del contenido de los planes de estudio y de los libros de texto.

## *2. Los planes de estudio*

Un plan de estudios que incluye la enseñanza de varios idiomas da acceso a un mayor rango de perspectivas; al mismo tiempo el plan incentiva más profundidad de exploración y abre las puertas de una amplia comprensión. Por ello las instituciones de Educación Superior en todo el mundo incrementan la oferta de cursos de idiomas para los estudiantes de todas las disciplinas. Debido a lo anterior, fue importante analizar los contenidos de los planes de estudio, así como los requisitos para la titulación de las diferentes carreras que existen en la FES Aragón (15 licenciaturas en el sistema escolarizado y 3 en el SUA [Sistema de Universidad Abierta]).

En otro orden de ideas, se presentó la ocasión de comparar tanto los PE antiguos como nuevos. Después de examinar los planes de estudio, se reveló que en las jefaturas de carreras en la FES Aragón proporcionan actualmente un poco de más atención al estudio de lenguas extranjeras que prestaron anteriormente. Que los PE no son suficientemente pensados, ya que en todos los planes de estudio predomina el idioma inglés. Mientras que en los documentos importantes para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas extranjeros, se promociona la política de plurilingüismo. Otro momento importante consiste en lo siguiente: ningún plan de estudio supone una materia obligatoria u optativa que tenga como propósito la preparación de los alumnos para vivir en una sociedad multicultural.



### *3. El análisis del contenido de los libros de texto.*

El libro de texto en las aulas es una de las principales herramientas didácticas dado que representa la esencia del currículum, el lugar donde se define qué conocimientos se enseñan. McKernan (2001, p. 167) considera: “El análisis del contenido de los manuales se está convirtiendo en un rico campo para la investigación del currículum”. Por lo tanto, se sostiene la importancia de analizar los contenidos de los manuales. Se optó por examinar los contenidos de los libros de texto de los siguientes idiomas: alemán, francés, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso, de todos los niveles de la modalidad Posesión (un total de 16 libros de texto) que se utilizan en el CLE de la FES Aragón.

Como se vio anteriormente, los autores del MCER así como algunos otros expertos en la enseñanza de LE, por ejemplo, Oliveras (2000), Byram y Fleming (2001), Areizaga (2001), Berdichevsky (2011), afirman que es necesario introducir en el salón de clase ambas culturas: la del idioma extranjero y la del alumno; para que este último y el profesor desarrollen la competencia comunicativa intercultural, propósito de la educación intercultural.

Al respecto, se comparten las opiniones de dichos autores y además se considera que es importante contar con una base de información fiable y suficiente de los materiales empleados en clases. Por ende, en estos datos, para hacer posible la reflexión intercultural, se deben hacer referencia no sólo a la cultura meta, sino también a la cultura nativa de los alumnos. Con la intención de observar si la idea anteriormente mencionada se refleja en este trabajo en los libros de texto, se investigó cuáles materiales interculturales aparecen en esos manuales, de qué manera introducen los datos sobre las culturas meta y de origen, y cuáles actividades relacionadas con la interculturalidad se ofrecen desarrollar.

Con base en lo anterior, el procedimiento del análisis de los manuales ha sido el siguiente: se examinaron los textos, las imágenes, las indicaciones para el profesor y el alumno; asimismo se buscó cualquier actividad relacionada con la interculturalidad: ejercicios que invitan a los alumnos a analizar, comparar e interpretar las culturas. Después de examinar los libros de texto, se descubrió que la mayoría de los manuales de LE carecen del componente intercultural. Al terminar este trabajo analítico se continuó con la ruta metodológica a través de la observación participante.

### *La observación participante*

El siguiente instrumento para recopilar la información utilizada fue la observación participativa (combinada siempre con pláticas informales con los participantes en estudio) que ha permitido ver y, posteriormente, analizar el trabajo de los profesores, las interacciones entre los alumnos, entre el profesor y los alumnos, sus conductas, las estrategias de enseñanza aplicadas, la participación del alumnado en las actividades; valorar el clima del aula y además documentar de modo detallado y sistemático lo que sucede en el espacio y momento observado (Bertely, 2000).

Durante las observaciones, se hicieron los registros (grabaciones de estas clases) en los que se buscó describir las actividades realizadas, las instrucciones dadas, los movimientos del profesor y de los estudiantes, la comunicación verbal y no verbal. En el proceso de la observación se trató de “no tomar la actitud evaluativa del que juzga, sino una actitud interpretativa, que explique lo sucedido”, Fierro et al. (1999: 193).

Hay que tener en cuenta que en el momento de la observación de las clases se seleccionaron algunos alumnos con los que queríamos realizar las entrevistas. Se eligieron a partir de diversos criterios: personas activas, reflexivas,

intelectuales y con predisposición a proporcionar información. Después de las clases, se les invitó a participar en el estudio y se aprovechó su asistencia para elegir a los informantes que estuvieran interesados y dispuestos a participar en este estudio.

Basándose en el trabajo realizado, se redactó un informe escrito donde se presentaron 3 de los 12 registros de observación significativos para este trabajo. Se seleccionó esta cantidad de registros debido a que se quería mostrar las clases de diferentes idiomas, de diferentes modalidades (Posesión y CL) y tipos de cursos (regular e intensivo), así como el trabajo de los profesores con distinto temperamento y la actitud hacia los estudiantes. Lo importante de este informe es que no tiene un carácter teórico, sino que sólo se trata describir y (lo que es más valioso) explicar la práctica en el aula. El siguiente instrumento utilizado fue la entrevista en profundidad.

#### *La entrevista en profundidad*

Vale la pena decir que para recopilar los discursos y construir los datos, se recurrió a las entrevistas en profundidad. A éstas, Fierro las define como “diálogos dirigidos a obtener información relevante y detallada sobre determinados aspectos de la realidad educativa. Esta información proviene de agentes que conocen la realidad, ya sea porque la viven o porque han reflexionado sobre ella” (Fierro et al., 1999, p. 191).

En las entrevistas se intentaba conocer qué entienden los alumnos y profesores del CLE y expertos en la educación intercultural, en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Considerando la interculturalidad en los programas de estudios de LE, se pretendía saber cómo se realiza la EI en las aulas, si los profesores de LE tienen formación en el campo de la EI, sus

experiencias con cursos, talleres y diplomados relacionados con la interculturalidad y otras preguntas<sup>5</sup>.

El guión de la entrevista se fue adaptando a medida que avanzaba la realización y análisis de las entrevistas, profundizando sobre algunos temas.

Las preguntas del guión eran abiertas, el objetivo con ellas consistía en obtener la descripción de su propia realidad: “Su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 2000, p. 101).

Se realizaron las entrevistas en profundidad con los tres grupos de actores: estudiantes, profesores y expertos mexicanos en el tema de la interculturalidad en el ámbito de la enseñanza de las LE. Esta actividad tuvo como tarea obtener más información acerca de la educación intercultural desde varios puntos de vista.

Se trabajó con dos grupos de estudiantes: el primero, estudiantes que tienen experiencias directas con o en el extranjero (amigos, parientes, chat, viajes), y el otro, estudiantes que no tienen estas experiencias. De ese modo, se quería conocer y comparar sus experiencias interculturales y actitudes hacia la dimensión intercultural.

También se trabajó con los profesores que, según lo observado, hacen la política del CLE y los docentes con interés hacia la educación intercultural, y el tiempo y buena voluntad de colaborar con esta investigación. Así, se realizaron las entrevistas con la coordinadora del CLE de la FES Aragón, con la representante del CLE en el H. Consejo Técnico de la FES Aragón, con un profesor del CLE que

---

<sup>5</sup> Véase el guión de la entrevista en el grupo de anexos.

es el miembro de la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE)<sup>6</sup> de la UNAM, con los seis jefes de departamentos y dos profesores de los departamentos inglés y japonés.

Por último, se trabajó con expertos en la educación intercultural, en el área de la enseñanza de LE. Se decidió trabajar con los expertos por las siguientes razones:

- Saber qué es para ellos la educación intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras.
- Conocer qué problemas enfrentan con la educación intercultural en su contexto y cómo los solucionan.
- ¿Qué estrategias o acciones son necesarias para emprender la educación intercultural en el contexto de la globalización en México?

Las entrevistas en profundidad se hicieron a un grupo de 25 sujetos clave. Los sujetos se componían de 13 mujeres y 12 hombres, cuyas edades oscilaban entre los 20 y 65 años. Las entrevistas se desarrollaron en un solo encuentro con cada entrevistado, con una duración aproximada de una hora y media. Hay que tener en cuenta que las entrevistas fueron grabadas.

#### *Análisis de contenido*

Para la realización del análisis de datos se utilizó como técnica el análisis de contenido:

*Es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos o videos. El denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que, leído e interpretado adecuadamente,*

---

<sup>6</sup> Véase cap.2.1.3.3

*nos abre las puertas a los conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Andréu, 2001, p. 2).*

Ahora bien, autores como Berelson sostienen que el análisis de contenido es “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (Berelson, 1952, p. 18 en Andréu, 1998, p. 2). Partiendo de que éste centra su análisis en el contenido de las expresiones que refieren los entrevistados, aunque siempre en relación con sus acciones. En este caso lo central fue el lenguaje verbal en las entrevistas y en las observaciones realizadas en sus clases.

En seguida, se describirán los procedimientos en esta etapa de diagnóstico:

- En un primer momento se analizó el contexto histórico (los elementos sociales, económicos y políticos) en el que se inscribe el problema.
- En el segundo momento se recopiló, revisó y analizó la literatura especializada (investigaciones, monografías, tesis de maestría y doctorado) sobre el tema que se deseaba investigar, es decir, la literatura dedicada a la interculturalidad, educación intercultural y competencia comunicativa intercultural, así como metodología de investigación.
- En el tercer momento, a partir de la revisión de la literatura y de la reflexión crítica, se construyeron los referentes conceptuales que posibilitaron la comprensión a nuestro problema específico.
- El objetivo del siguiente paso tuvo que ver con delimitar y formular nuestra problemática específica que guiara la intervención.
- La siguiente actividad se trató de realizar un diagnóstico específico de nuestra problemática.

El primer paso se investigó en el contexto institucional: fueron revisados y analizados los nuevos y antiguos planes de estudios<sup>7</sup> de las 18 licenciaturas que imparten en la FES Aragón (15 licenciaturas en el sistema escolarizado y 3 en el sistema abierto), con la finalidad de conocer la importancia que la academia universitaria concede al estudio de lenguas extranjeras y especialmente a la EI. También fue analizado el contexto del Centro de Lenguas Extranjeras: los cursos que se ofrecen en el centro, su infraestructura, planta docente y nivel de formación de los profesores que imparten los idiomas en CLE de la FES Aragón.

En abril de 2009 se hizo el primer acercamiento al campo con un grupo de estudiantes y otro de profesores del CLE. A todos ellos se les aplicó un cuestionario con el objetivo de conocer su opinión sobre la educación intercultural en la enseñanza de LE. De las preguntas, contestaron 54 alumnos de distintos semestres y carreras, los cuales estudian diferentes idiomas en este centro. Entre los participantes se encontraban 30 mujeres y 24 hombres en la edad de 18 hasta 43 años. El otro cuestionario fue aplicado a 7 profesores de varios departamentos.

Estos cuestionarios dieron pistas para formular las preguntas de la futura entrevista en profundidad, considerando los tres grupos de actores: estudiantes, profesores y expertos mexicanos en la educación intercultural en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Esta fase abarca los semestres 2009-I y 2009-II del calendario del CLE de la FES Aragón.

Durante los semestres 2010-I y 2010-II se conocieron cuál es la posición (conocimientos, experiencias, percepciones, actitudes e intereses) de las personas (profesores y alumnos) involucradas en la investigación ante esta situación problemática; también qué correspondencia o falta de correspondencia

---

<sup>7</sup> Información sobre los Planes de Estudio fue obtenida de la página oficial de la FES Aragón, así como fue proporcionada por las jefaturas de las carreras.

existe entre la teoría y la práctica frente a la situación real en el aula. Se aplicaron diferentes técnicas e instrumentos de indagación.

Se empezó por el análisis de documentos: los planes de estudios de LE que se imparten en centros y departamentos de idiomas en las dependencias de la UNAM y el análisis del contenido de los libros de texto que utilizan en el CLE de la FES Aragón. Después, para iniciar formalmente el trabajo de campo, se observaron algunas clases (con permiso previo de los profesores); se efectuaron entrevistas en profundidad, además se tuvo varias conversaciones informales con estudiantes y profesores.

También se asistió a las jornadas culturales, a las muestras gastronómicas, a los conciertos, a los festejos de fechas conmemorativas; se tomaron fotografías y grabaciones y se recabaron carteles y anuncios. Aunque las fotografías, las conversaciones informales, las jornadas culturales, los festejos de fechas conmemorativas y los carteles y anuncios, no fueron analizados en sí mismos, sirvieron como apoyo para entender mejor el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al procedimiento del análisis de la información, obtenidas de las entrevistas y de los registros de observación, se siguieron las recomendaciones de Bertely (2000), Fierro et al. (1999), Strauss y Corbin (2001) y Martínez (2000).

De manera resumida, el procedimiento fue así:

La primera fase del análisis constó de dos momentos, en el primero se buscaron los fragmentos significativos en cada uno de los registros de entrevistas y las observaciones realizadas en el aula; se compararon las semejanzas y las diferencias, que dieron pie a preguntas y conjeturas. En el segundo momento, a



cada unidad de significado se asignó un código (en el proceso de codificación hemos creado paulatinamente una lista de códigos).

Así, una vez terminado el análisis de primer nivel, cuyo objetivo fue — “nombrar los fenómenos a través de una cuidadosa investigación de datos” (Strauss y Corbin (2001:53)<sup>8</sup>, se tenía información seleccionada (conjunto de fragmentos) que, efectivamente, se relaciona con la temática de la investigación, lo que permitió pasar a la fase siguiente.

La segunda fase del análisis, que T. Muhr (Muhr, 1997 en Voyskunskiy y Skripkin, 2001:12) se nombra “nivel conceptual”, y en contraste con el anterior “nivel textual”, consistió en el agrupamiento de las unidades de significado, elaboradas en el proceso de la reducción y codificación a fin de identificar, entre ellos, los componentes temáticos que permitieran construir las categorías de análisis.

A este proceso Strauss y Corbin lo llaman "codificación abierta", etapa en que, principalmente, se trata de dar un nombre común (código más abstracto o conceptual) a fragmentos. Luego, estas categorías fueron definidas, lo que permitió distinguir subcategorías, operación nombrada "codificación axial" por los mismos autores, quienes afirman que “dado que las codificaciones abiertas no sólo estimulan el descubrimiento de categorías, sino también de sus propiedades y dimensiones, el analista, a partir de una categoría de mayor o menor potencial conceptual, trata de pensar en las propiedades de las categorías”, proceso que proponen sistematizar mediante el “paradigma de la codificación” que incluye: condiciones, interacciones, estrategias/tácticas y consecuencias (Strauss y Corbin, 2001, pp. 81-82).

---

<sup>8</sup> Traducción es nuestra

De esa forma, el texto seleccionado se codificó y seleccionó. Después, estas categorías iniciales se analizaron y redujeron, obteniendo dos categorías axiales. En seguida, se volvió a leer todos los datos para determinar con precisión su importancia y relación entre ellas mismas. En la tabla que se presenta a continuación, se muestran las categorías axiales y las subcategorías:

**Tabla 1 Categorías axiales y sub categorías**

Categorías	Sub categorías
<p><b>Concepto de la EI:</b> La EI es una educación que promueve el dialogo (relacionarse de manera positiva y creativa), igualdad; conocimiento-comprensión – respeto - tolerancia. Una educación que atiende a la diversidad.</p>	<p>-Percepciones prácticas</p> <p>-Implicaciones prácticas</p>
<p><b>Práctica Docente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•La práctica docente es un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que el profesor desarrolla diariamente en condiciones culturales, institucionales y socio históricas.</li> <li>• El proceso que se desarrolla en el aula en el que se pone de manifiesto una relación de los sujetos implicados en el proceso educativo.</li> </ul>	<p>-Sujetos del proceso educativo(el profesor- el alumno): las percepciones y las acciones de los docentes/ alumnos, actividades dentro del aula, las relaciones interpersonales con los alumnos/profesores, las acciones intencionales, necesidades de los profesores</p> <p>-Contenidos (libros, programas, actividades)</p> <p>-Método y técnicas de enseñanza</p> <p>- Las culturas escolares: 1)Cultura del CLE ( claridad de los objetivos, enseñanza planificada, políticas y programas, trabajo colaborativo dentro del CLE, compromiso con el desarrollo profesional, necesidades) 2)Cultura de la Administración: los aspectos políticos y administrativos: apoyo y financiación</p>

Fuente: Elaboración propia

Durante el análisis, se utilizó la triangulación, a la cual Denzin (1970, pp. 26-27) define como “una combinación de dos o más teorías, fuentes de datos y métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular”. Se utilizó la triangulación debido a que “ayuda a aumentar la objetividad de los resultados”<sup>9</sup> (Voyskunskiy y Skripkin, 2001, p. 5), y también “permite analizar una situación desde diversos ángulos” (Elliott, 1977 en McKernan, 2001, p. 206). Al hablar de la triangulación, Díaz de Rada (2010, pp. 222-224) refiere que cuando los investigadores analizan e interpretan sus datos:

*Intentan triangular la información obtenida, contrastándola y localizándola en diversas fuentes. [õ ] La triangulación nos ayuda a conseguir dos propósitos fundamentales: a) Por una parte, responde a un objetivo de validación, pues nos confirma que determinadas acciones o interpretaciones de la realidad forman pautas. Al comprobar que los datos son consistentes cuando diversificamos las fuentes de información, vamos convenciéndonos de que estamos ante un elemento de espacio común, es decir, del espacio público de la cultura, y no ante un hecho aislado, o ante una apreciación enteramente subjetiva del investigador; b) Pero no sólo triangulamos las informaciones con un objetivo de validación y de consistencia, sino también lo hacemos para acceder al espacio público de la cultura, teniendo en cuenta una multiplicidad de perspectivas.*

La triangulación permitió cruzar información a través del empleo de diferentes fuentes e instrumentos de recopilación de datos, que aseguró la fiabilidad de los resultados.

El procedimiento fue de la siguiente manera:

- El primer paso consistió en comparar y agrupar los resultados obtenidos de diferentes registros de las entrevistas y observaciones, a fin de establecer conclusiones provisionales.

---

<sup>9</sup> La traducción es nuestra

- Un segundo paso tuvo que ver con triangular la información de cada uno de los instrumentos aplicados en el trabajo de campo. Esta acción permitió contrastar datos observacionales con datos verbales; por ejemplo, saber si lo que un docente contestó en sus respuestas en una entrevista es coherente o no es coherente con lo que se pudo observar directamente en los salones de clases, en los planes de estudios y en los libros de texto y, de esa manera, profundizar en las categorías de análisis iniciales.
- El tercer paso trató de integrar toda la información triangulada y así tener un corpus coherente de resultados de la investigación.

Finalmente, para validar las categorías analíticas, se compararon con las categorías de los sujetos estudiados y las categorías teóricas producidas por otros investigadores. La ejecución de esta última triangulación dio a la investigación su carácter de estructura integrada y su sentido como conjunto significativo.

En este caso conviene señalar que el proceso de análisis de datos estuvo presente en cada etapa desde el inicio hasta el final de la investigación. Esto permitió construir los datos, seleccionar las unidades de análisis (docentes, alumnos, programas de estudio, libros de texto) y recopilar ciertos documentos. El objetivo principal de esta etapa diagnóstica se basó en “describir, traducir, explicar e interpretar” (Velazco y Díaz de Rada, 1997, p. 42):

*Éstos podrían ser vistos como procesos sucesivos de elaboración de datos, en distintos momentos y grados o niveles de abstracción, pero también son en cierta medida procesos complicados, inseparables. Resulta extremadamente rígido, compartimentalizador, concebir el proceso metodológico como si estuviera dividido en fases discontinuas, como una secuencia de acciones en una cadena de montaje que se llevasen a cabo de distintas dependencias de una factoría (Velazco y Díaz de Rada, 1997, p. 42 citado en Mateos, 2010, p. 59)*

Una vez terminada la etapa diagnóstica, se pasó a la siguiente fase: planificación, que se describe a continuación:

### *Fase 2. Planificación*

El diagnóstico efectuado e interpretado ha expuesto las carencias importantes en el proceso de la educación intercultural y, como consecuencia, en el desarrollo de la competencia comunicativa cultural en los estudiantes del CLE de la FES Aragón. Por esa razón, se plantea una intervención educativa y se elaboró un nuevo programa de comunicación intercultural basado en un nuevo método-training (entrenamiento), propuesto por G. Triandis (1989), el cual considera que con la ayuda de este método sucede el conocimiento de las distinciones interculturales en las relaciones interpersonales de los alumnos y profesores por medio de la ejecución de las situaciones que transcurren de forma diversa en diferentes culturas (Triandis, 1989, citado por Sadojin, 2007).

Esta propuesta educativa se fundamenta desde los constructos teóricos de la competencia comunicativa intercultural, entendida como "el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan el grado de comunicación suficientemente eficaz" (Vilá, 2005, p. 144).

De ahí que intervenir en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural supone la selección de nuevos objetivos, contenidos y nuevos tipos de actividades. Por ello, en el programa de comunicación intercultural, se propone un mayor número de actividades dirigidas a disminuir el desconocimiento, tanto de aspectos de diversidad intercultural, como verbales y no verbales (dimensión cognitiva); disminuir actitudes etnocéntricas y discriminatorias, que a veces conducen al rechazo de la comunicación intercultural (dimensión afectiva), para

dirigirlas al desarrollo de la flexibilidad comportamental, tanto verbal como no verbal (aspecto comportamental).

Con este nuevo método, los nuevos contenidos y los nuevos tipos de actividades propuestos en el programa, favorecen la preparación del alumnado para enfrentarse a una amplia variedad de situaciones interculturales.

### *Fase 3. Acción*

Esta fase corresponde a la acción-observación. Aquí se registra todo el proceso de la acción, las circunstancias en las que éste se realiza, y sus efectos, tanto los planificados como los imprevistos. Posteriormente, los datos se utilizaron en la etapa de reflexión. Las técnicas de recopilación de datos usadas son videograbaciones (de algunas clases), fichas de reflexión de los alumnos, discusiones en grupo, el diario y entrevistas de los estudiantes al finalizar el curso.

### *Fase 4. Reflexión*

Las preguntas que guiaron esta etapa son las siguientes:

- ¿Qué resultados logramos al implementar el plan de acción con respecto a los alumnos?
- ¿Cuáles son los factores que explican dichos resultados?
- ¿Cómo se puede extender el proceso que se efectuó?

Esta fase de reflexión dio una nueva claridad sobre la problemática situación. Se revelaron fallas en la formación; se descubrieron nuevos modos para seguir adelante, se generaron nuevos problemas que dieron paso a un nuevo ciclo de diagnóstico-planificación-acción-reflexión. Fue el momento de extraer

significados relevantes, del análisis, interpretación, conclusiones y elaboración del informe final.

El uso de esta metodología ha permitido acercarse a la práctica educativa, analizarla y detectar un conjunto de problemas: al parecer las actividades interculturales no ocupan un lugar importante en las clases de todas las lenguas extranjeras, puesto que los maestros centran su trabajo en el contenido lingüístico en detrimento de la EI. Además, existe una insuficiente preparación especial de los profesores en el ámbito de la educación intercultural, debido a que en éstos continuamente confunden los aspectos culturales con interculturales; ninguno de los programas de estudio de todas las lenguas impartidas en el CLE incluye el aspecto intercultural; se presenta un desconocimiento hacia la praxis de la educación intercultural y, como resultado, ausencia de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes. Al mismo tiempo permitió sugerir algunas estrategias para la enseñanza del idioma ruso con un carácter intercultural en el CLE de la FES Aragón y así cambiar la situación prevaleciente.

### **1.3 Sitio y participantes**

El propósito del presente apartado consiste en mostrar las principales funciones del CLE de la FES Aragón, así como las condiciones en las cuales ocurre el proceso de la enseñanza-aprendizaje de LE en dicho centro. En este caso se piensa que éstas tienen un impacto directo en la calidad de la educación intercultural de los estudiantes.

La FES Aragón es una de las dependencias de la UNAM, que se crearon ante una creciente demanda de la educación superior en 1976, como una unidad multidisciplinaria externa al campus de la Ciudad Universitaria (entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales [ENEP]) que, con el tiempo (en 2005), se

convirtió en la Facultad de Estudios Superiores (FES). Es una institución pública de enseñanza superior ubicada en la zona norte del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. En un lugar alejado, y económica y socialmente problemático.

El Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) de la en ese entonces ENEP Aragón surgió en noviembre de 1976; esto es, 10 meses después de que se inaugurarse el plantel. El CLE fue creado como una instancia de apoyo en la formación profesional de los alumnos del plantel, puesto que uno de los requisitos de titulación de esta escuela residía en el aprendizaje de un idioma o en la comprensión de lectura.

Anualmente, el CLE atiende un promedio de 14 000 alumnos de 18 licenciaturas, de Posgrado, así como académicos y trabajadores administrativos de la FES Aragón, es decir, a la comunidad universitaria y la comunidad externa<sup>10</sup>.

Para contestar a una de las preguntas de esta investigación (¿En qué contexto se implementa la EI?) se llevó a cabo un inventario de infraestructura y equipo de CLE, y se realizó un análisis de perfil profesional de los docentes y qué tipo de cursos se ofrecen en el CLE.

A continuación, se exponen los resultados del inventario, el análisis de perfil profesional de los docentes, y se describen las clases de cursos que se imparten en el CLE.

#### *Infraestructura y equipamiento del CLE*

Acerca de la infraestructura y equipo didáctico se puede proporcionar la siguiente información: en la actualidad el CLE cuenta con 9 cubículos y a cada

---

<sup>10</sup> Véase Rivas, R. y Sánchez, H. (1997) y Cazés, D., Ibarra, E. y Porter, L. (2003).



idioma se le asignan los siguientes que se verán en la tabla que se muestra a continuación.

**Tabla 2. Infraestructura del CLE**

<b>Idioma</b>	<b>Cubiculos</b>	<b>No. de Profesores</b>
Inglés	2	29
Francés	1	14
Italiano	1	10
Portugués	1	4
Japonés	1	2
Alemán	1	4
Ruso	1	2
Latín	0	5
Servicios Escolares	1	1
TOTAL = 8	9	70

Fuente: "Informe de la Situación Actual de la Infraestructura del CLE de la FES Aragón", (2009). p. 2.

Analizando el cuadro de arriba, se puede observar que el mismo CLE:

- No cuenta con un edificio o salón de clase propios para el área de lenguas extranjeras.
- Sólo tiene 60 grabadoras, 1 televisor y 1 cañón; 10 impresoras y 2 scanners.
- Resguarda 10 computadoras, con modelos que se remontan a más de 6 años de antigüedad.

Es menester hacer notar que los maestros del CLE han señalado la carencia de las nuevas tecnologías en las aulas y la necesidad de contar con ellas, así como sus propios espacios áulicos. En suma, la opinión general de los profesores de LE del CLE se refleja en la siguiente cita:

*[õ ] a mí me gustaría mucho que mis alumnos tuvieran en las aulas la posibilidad de tener televisor y DVD; esto para poder proyectar videos, porque aun cuando la FES tiene aulas de audiovisual, se tiene el problema con la llave o con el técnico y se pierde siempre tiempo de la clase en cuestiones burocráticas. [õ ] Si se tuviera*

*Internet en las aulas, que la grabadora estuviera allí, el equipo de DVD y no sé, quizás sería mucho pedir tener Internet en las aulas. Sí, es mucho pedir, yo creo, pero sería muy útil tener Internet en el aula. Por ejemplo, para los niveles 5 y 6 quisiera usar Internet y dar a los muchachos algunas páginas italianas que hay en Internet y no puedo. (E- C, 2010)<sup>11</sup>.*

Tal situación existe en el CLE no obstante que en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 de la SEP destaca claramente la importancia y necesidad de “impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” y “la modernización y el mantenimiento de la infraestructura de educación” (Programa Sectorial de Educación 2007-2012, 2007, p. 11). Sin embargo, la propia FES Aragón mantiene el silencio sobre el problema.

Así pues, desde la información arriba proporcionada se puede deducir que el CLE carece de infraestructura para atender a sus alumnos. La escasez de espacio físico y equipo adecuado y la imposibilidad de la utilización de las Nuevas Tecnologías de Información (TIC) llevan a una situación en la que los estudiantes no reciben una educación adecuada ante las nuevas circunstancias sociales y culturales.

### *Planta docente y perfil profesional de los profesores*

Los aspirantes a ingresar a la planta docente del CLE de la FES Aragón desde el año 1981<sup>12</sup> deben presentar los siguientes requisitos:

- Nivel académico de licenciatura en el idioma que vayan a impartir.

---

<sup>11</sup> Para cumplir con el protocolo de ética de la investigación y asegurar la confidencialidad de la información se omiten los nombres completos de los entrevistados. Códigos utilizados en las entrevistas: E= entrevista, e= primera letra del nombre del entrevistado - año

<sup>12</sup> 12 En la Coordinación del CLE de la FES Aragón no nos proporcionaron la información acerca de cómo se contrataron los aspirantes antes de esa fecha.

- Diploma del Curso de formación de profesores del CELE de la UNAM.
- Aprobación del examen de la COELE (anteriormente Comisión Técnica de Idiomas) de la UNAM.

Hoy el CLE de la FES Aragón cuenta con una planta académica conformada por 70 profesores que atienden en promedio por semestre entre 5 000 y 6 000 estudiantes formalmente inscritos y distribuidos en las 15 licenciaturas del sistema escolarizado y 3 en el sistema abierto. El 100% de docentes que en el presente conforman la planta docente son profesores de asignatura contratados por hora clase. De esta totalidad 33 profesores (47.14%) son de asignatura “A” interinos; 3 profesores trabajan por honorarios; 1 profesor tiene 18 horas definitivas, mientras que los 33 restantes (47.14%) son profesores de asignatura “A” y “B” con 5 horas definitivas. Esta situación laboral ocasiona la impartición de clases en otras escuelas para completar su salario. Se puede complementar esta información con la tabla abajo presentada.

**Tabla 3. Perfil profesional, por departamento, de los profesores que imparten los idiomas en CLE de la FES Aragón**

Departamento	Licenciado/a en el área	Pasante en el área con el diplomado	Pasante en el área con el examen de Comisión Técnica	Licenciado en otros áreas con el diplomado	Licenciado/a en otros áreas con el examen de Comisión Técnica	Pasante en otros áreas con diplomado	Pasante en otros áreas con el examen de Comisión Técnica	Diplomado	Examen de Comisión Técnica
Alemán	1	-	1	-	-	-	2	-	-
Francés	2	1	3	1	5	-	-	2	-
Inglés	11	-	3	-	4	-	-4	1	1
Italiano	2	-	5	-	2	-	-	-	1
Japonés	-	-	-	-	-	-	-	2	-
Latín	5	-	-	-	-	-	-	-	-
Portugués	-	-	-1	1	2	-	-	-	-
Ruso	1	-	-	-	1	-	-	-	-
Total	22	1	13	2	14	-	6	5	2

Fuente: Elaboración propia. Datos recogidos en la encuesta de los profesores en el año 2009.

Utilizando los datos citados en la tabla se puede constatar que:

- El 31.42% del total de maestros en servicio cuentan con una licenciatura en el área.
- El 20% son aquellos que no concluyeron la licenciatura en el área.
- El 22.85% de los maestros tienen licenciaturas en otras áreas.
- El 8.57% son aquellos que no concluyeron la licenciatura en otras áreas.
- El 7.14% de los maestros tienen un diplomado en el área.
- El 2.85% no cuentan con elementos de una formación docente y sólo aprobaron el examen de la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM.

- En la actualidad en el CLE de la FES Aragón, un profesor tiene grado de Doctor, siete tienen grado de Maestro, un profesor está estudiando en Maestría y cinco profesores están estudiando el Doctorado (Programas de Pedagogía-2, Antropología-1, Economía-1, Estudios Mesoamericanos-1).

A partir de los datos mostrados, se infiere que, a pesar de que en el CLE existen docentes con el grado de Doctor o Maestro, la mayoría no son especialistas en la enseñanza de LE ni han recibido la formación inicial necesaria en el campo de la educación intercultural; por lo cual tienen únicamente una idea aproximada de lo que deben enseñar. Este problema ya lo mencionaron autores tales como Muñoz Sedano (1997), Byram (1991) y Sercu (2001). Señalaron que la carencia de una preparación adecuada en el campo de la educación intercultural y la confusión del profesorado en cuanto a los métodos, da lugar a acciones improvisadas que no producen los resultados deseados.

De ahí que surjan muchas dudas sobre cómo plantear en este ámbito la enseñanza. Los profesores introducen algunas actividades culturales (por ejemplo, unas jornadas culturales, las exposiciones, los ciclos de cine, muestras gastronómicas, teatro, conciertos, y festejo de fechas conmemorativas al final del semestre), pensando que practican una cierta educación intercultural. Por supuesto, es muy importante familiarizar a los estudiantes con la cultura de la lengua que estudian, pero resulta insuficiente para desarrollar en los estudiantes una competencia comunicativa intercultural. En este sentido, es necesario tener una cierta formación en el campo de la educación intercultural, dado que las tendencias actuales demandan un docente cada vez más preparado para enseñar a sus alumnos a entrar en contacto con diferentes culturas.

## *Cursos impartidos*

Actualmente el CLE de la FES Aragón es una instancia académica encargada de impartir cursos de modalidad Posesión de alemán, francés, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso; y la modalidad de Comprensión de Lectura de francés, inglés, italiano, latín y portugués. El CLE es responsable de la evaluación de conocimientos en LE, aplicando exámenes de colocación y exámenes de requisito de titulación en las licenciaturas y posgrados.

Cabe señalar que, a pesar de las complejidades y dificultades, el CLE tiene ciertos logros: uno es la creación del curso B-Learning de comprensión de lectura en inglés y en italiano y la ejecución de los cursos intersemestrales para todos los idiomas.

Según los objetivos del curso B-Learning de comprensión de lectura: “Los alumnos extraerán la información contenida en un texto de interés general escrito en inglés, haciendo uso de diversas estrategias de lectura para satisfacer sus necesidades académicas con una actitud crítica (El Comité NetLearning, CLE de la FES Aragón, UNAM<sup>13</sup>). El curso B-Learning propicia que los estudiantes enfrenten de manera efectiva los problemas clásicos de la educación formal, como asistencia a clases, sincronización de horarios con el trabajo, etc. Los alumnos, con la ayuda de este curso, logran acreditar el examen global de comprensión de lectura en el idioma elegido (inglés o italiano) del CLE de la FES Aragón.

Por otro lado, este curso les brinda a los profesores más posibilidades para el diseño, entrega, gestión y extensión de la educación. Por supuesto, este curso proporciona múltiples ventajas tanto a los estudiantes como a los profesores; sin embargo, desarrolla sólo ciertas estrategias de lectura, habilidades para

---

<sup>13</sup> Véase en <https://sites.google.com/site/clefesarnetlearning/about-me>

comprender la información de textos escritos en la lengua extranjera, aspectos léxicos, lingüísticos y gramaticales, pero no provee las suficientes herramientas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Respecto a los cursos intersemestrales, éstos ayudan a los estudiantes y profesores a resolver algunos problemas de quienes, a menudo, carecen del tiempo durante el semestre. Después de haber estudiado los temas y objetivos de los cursos, se encontró que la mayoría de ellos privilegian sólo el aspecto lingüístico. Sólo se hallaron unos cuantos cursos en que los profesores intentan practicar una educación intercultural. Así que los temas manejados en estos cursos son siguientes:

- Interculturalidad en el aprendizaje de idiomas (inglés)
- Rusia, país y cultura (ruso)
- Interculturalidad: ciclo de conferencias y debate de películas rusas (ruso)

En el siguiente capítulo (II), que a continuación se presenta, se hará un estudio detallado sobre lo que se ha denominado primera etapa: el diagnóstico.

# **CAPÍTULO II**

**Contexto global de la investigación**



## **CAPÍTULO II. Contexto global de la investigación**

### **2.1 Análisis de la sociedad multicultural en el marco de globalización desde la perspectiva educativa**

#### *2.1.1 El nuevo escenario mundial*

La sociedad actualmente globalizada está pasando por una etapa difícil que abarca los ámbitos económicos, políticos y culturales. ¿Cómo explicar qué es hoy la globalización? Algunos autores han definido varias concepciones sobre el tema, en el que destacan: el globalismo, la globalidad y la globalización. Por ejemplo, Ulrich Beck afirma que el globalismo es una ideología según la cual el mercado mundial sustituye al trabajo político. En otras palabras, consiste en limitar la globalización al aspecto económico; la globalidad refiere los procesos desarrollados en el marco de una sociedad mundial y las formas en que se relacionan y entremezclan las economías, culturas y políticas.

Una sociedad mundial plural sin unidad, es como un estado de cosas fijo en el tiempo. Aun cuando la globalidad es dinámica, se ubica como una etapa a la que ha llegado la globalización. Así pues, la globalización es un proceso en virtud del cual los estados nacionales se relacionan, se entremezclan y generan interdependencia (Beck, 1998). La globalización contemporánea tiene raíces históricas y, actualmente actúa como una tendencia en la integración de los procesos sociales, como un producto de la conciencia de la interdependencia, la

integridad y la unidad. Por lo tanto, la globalización es un proceso objetivo, que dirigirá un conjunto fundamentalmente diferente de las prioridades y valores.

Ante la influencia de la globalización se forma una sociedad universal, donde se puede encontrar, en el desarrollo de la sociedad, las nuevas tendencias o lo que ya ha sido mucho tiempo, pero adquirió otra dinámica, dimensiones y ritmos de desarrollo. Al respecto, Anthony Giddens (2000) concibe la globalización como un proceso que crea vínculos al generalizar la intercomunicación entre economías, sociedades y culturas. Hace posible todo tipo de intercambios de bienes y mensajes, entre los que han destacado los de tipo económico, que incluyen valores, idiosincrasias, ideologías, identidades, etcétera.

De acuerdo con lo anterior, aparece un espacio transnacional, social y público, donde se revaloran las culturas locales, regionales, trayendo a un primer plano a terceras culturas. Según Fredrik Barth (1997), la noción de globalización ha tenido que ser delimitada y definida como perspectiva de desarrollo, esto es, como proyecto de modernización, como política y como forma de constituir redes sociales y educativas.

Se observa que el mundo actual ya no es más el conjunto de naciones relacionadas e interdependientes, hoy, las relaciones se han mundializado, y en consecuencia las nociones que permitían explicar los fenómenos sociales, tales como nación, Estado-nación, sociedad nacional, soberanía, pueblo, etnia, cultura, etc., permanecen, aunque su connotación ha cambiado con relación al proceso actual de globalización (Petras, 2002; Gigante, 2000; Rodríguez, 2002). La nueva estrategia mundial permitió a los países industrializados la expansión económica más prolongada, aceleración de sus procesos de modernización de su industria y sus sistemas educativos.

En cambio, los países emergentes se vieron sumidos en una profunda crisis, en una caída estrepitosa de la producción y del empleo, con tremendas secuelas de deterioro y rezago social, cultural y educativo que atizaron los conflictos internos existentes (Vilas, 2000). En los países emergentes, se orientaron reformas estructurales para globalizar sus economías, aligerar el paso a la entrada masiva de las empresas transnacionales, liberar el comercio, dar libre apertura al capital financiero especulativo y a la privatización de las empresas, en detrimento del patrimonio nacional, del empleo y del salario de los trabajadores y por supuesto, de los sistemas educativos.

La apertura comercial hace caer las barreras aduaneras, vulnera la producción local y favorece la circulación de capitales transnacionales. La dimensión cultural y educativa resulta fundamental en esta transición, dado que es precisamente el arraigo de la hegemonía en la vida cotidiana y en la formación y preparación de los sujetos, lo que posibilita el consentimiento a los programas de ajuste, incluso en contra de vivencias desfavorables de los sujetos sociales (González, 2002).

La apertura económica y la globalización, como procesos que en su conjunto recomponen y modernizan los sistemas, promueven nuevos parámetros estatales, institucionales y sociales, como requisito indispensable para implementar las medidas marcadas dentro de la planeación económica e impuestas por los organismos multinacionales; de esta forma, éstos generan el —marco favorablell para la realización y ejecución de metas propuestas en el plan económico, político, social, cultural y educativo.

### *2.1.2 La comunicación entre culturas en el contexto de globalización*

Actualmente, con el aumento de conflictos interétnicos, guerras locales, emigración de los pueblos y la amenaza de una nueva guerra mundial, hacen más

relevantes las cuestiones de convivencia de las diferentes culturas; así como la comprensión y cooperación de las personas de diferentes nacionalidades, además de la educación para la tolerancia y empatía. Al mismo tiempo, como resultado de la globalización y el desarrollo de avanzadas tecnologías, ha aumentado considerablemente el interés por estudiar las culturas nacionales, al igual que el deseo de preservar su identidad nacional.

Ante estas circunstancias, para que las interacciones entre los representantes de diferentes culturas sean eficaces, éstas (interacciones) deben organizarse sobre la base de conocimiento de los principios y mecanismos de comunicación intercultural.

La expresión "comunicación intercultural", se utilizó por primera vez en 1954 en el trabajo de G. Trager y E. Hall —Cultura y comunicación. Modelo del análisisll (citado en Grushevitskaya, Popkov y Sadojin, 2002). En él, la comunicación intercultural fue entendida como una meta ideal hacia la cual el hombre debe aspirar en su deseo de adaptarse eficientemente al mundo circundante.

Tal como explica Miguel Rodrigo (1999), la comunicación intercultural no siempre ha tenido a lo largo de la historia las mismas características. Actualmente está basada en la experiencia de investigación y las actividades prácticas en este ámbito. La comunicación intercultural es considerada como un conjunto de variedades, de formas y relaciones entre individuos y grupos pertenecientes a diferentes culturas. Al respecto, M.T. Aguado (2003) sostiene que justamente esta comunicación intercultural permite conocer a las demás personas.

El objeto de la comunicación intercultural se enfoca a los contactos, relaciones entre los representantes de diversas culturas, así como grupos y comunidades pertenecientes a diferentes culturas, así como a una perspectiva global entre las distintas culturas en la totalidad de su presentación. Entonces, la

comunicación intercultural se caracteriza tanto que al reunirse los representantes de culturas diferentes, cada uno actúa de conformidad con sus normas culturales. En mi opinión, su definición universal se da en el libro: *Lengua y cultura* de Vereshchagin y Kostomarov (2005), en donde la comunicación intercultural es comprendida como un entendimiento mutuo de dos participantes del acto comunicativo, pertenecientes a diferentes culturas.

De esa forma, numerosos estudios (Trager y Hall, 1954; Hall, 1989; Aguado, 2003; Rodrigo, 1999; Samovar et al, 1998), en el campo de la comunicación intercultural, revelaron que el problema de la comunicación intercultural no se reduce meramente al problema del dominio del idioma. El dominio de la lengua del portavoz de la otra cultura es necesario, aunque insuficiente para la adecuada comprensión. Por ejemplo, Rodrigo opina al respecto:

*Para una eficaz comunicación intercultural es necesario [o] un cierto conocimiento de la otra cultura. La comunicación interpersonal no es simplemente una comunicación verbal, la comunicación no verbal (espacial, táctil, etc.) tiene una gran importancia. Es decir, que no es suficiente conocer un idioma, hay que saber también, por ejemplo, el significado de la comunicación gestual del interlocutor. Además hay que recordar que la comunicación no es un simple intercambio de mensajes que tienen un sentido incuestionable. Un mismo discurso puede tener distintos niveles de lectura que sólo las personas que conozcan bien la cultura pueden alcanzar (Rodrigo, 1999, p. 173).*

De este modo, la comunicación intercultural presupone la existencia no sólo de las diferencias entre dos lenguas distintas, sino también diferencias cuando se utiliza sólo un idioma. La comunicación entre las culturas que excluye la violenta represión de una cultura a otra, únicamente puede llevarse a cabo como un diálogo de culturas.

El problema del diálogo es uno de los obstáculos centrales del pensamiento humano. En la Grecia Antigua el diálogo era considerado como un proceso de conversación entre personas que defienden posiblemente puntos de vista opuestos, pero que en el transcurso de esta conversación surge la verdad.

Por lo tanto, se cree que en actualidad las nociones científicas fundamentales del diálogo se basan en las ideas de destacados pensadores europeos y fundadores de la filosofía del diálogo, tales como M. Buber, M. Bajtin y V. Bibler. La noción de diálogo para estos filósofos se opone al monólogo. Entienden diálogo como una propiedad inherente de todas las personas (Buber, 1995) y, asimismo, argumentan que la vida por su naturaleza es dialógica (Bajtin, 1972, 1994, 1999 y Bibler, 1989).

Desde un particular punto de vista, sus teorías del diálogo cultural sirven como un fundamento del modelo de la competencia intercultural de M. Byram, que es de gran valor en la enseñanza de lenguas extranjeras. De este modelo se hablará más adelante<sup>14</sup>.

M. Buber, filósofo y escritor del siglo XX, consideraba que el diálogo no es únicamente un medio de comunicación entre las personas, sino, sobre todo, una actitud de una persona hacia otra. La relación inmediata “yo”-“tú” es la característica básica del diálogo. El propósito y la naturaleza de la relación es un interés hacia otra persona, la búsqueda de un contacto, la identificación y unión con otra persona. Buber creía que en el diálogo surge no sólo un consenso, sino la aspiración de defender su propio diálogo ante la influencia de otra cultura. Sin embargo, el diálogo hace posible trasladar el conflicto en el ámbito intelectual y por lo tanto es una alternativa a la guerra y la violencia. (Buber, 1995; Lifintseva,

---

<sup>14</sup> Véase el capítulo 2.2.2.3.3

1999). M. Buber se solidarizaba con M. Bajtin en cuanto a que el atributo importante e inherente de la relación es su reciprocidad, interés y comprensión.

El filósofo y filólogo ruso M. Bajtin en su teoría del dialogismo entendía el diálogo como esencia de la comprensión humana, que refleja la naturaleza dialógica de la cultura y su capacidad constante de hibridizarse transitando a lo largo del diálogo hacia una tercera cultura. Es así que el diálogo da a ambas culturas la posibilidad de reflejarse mutuamente en los rayos y revelar sus nuevas facetas, que no habría sido posible sin esta reunión. Por ejemplo, algunos poetas, escritores, artistas, filósofos occidentales han sido influenciados por las culturas orientales, tratando de entender esas culturas y reflejar esa comprensión en sus obras.

Los impresionistas europeos fueron influenciados por el grabado japonés; en las obras de los románticos europeos hay fuertes motivos del budismo; el escritor y pensador ruso Leon Tolstoy fue influenciado por la cultura de India. En los versos de los poetas rusos A. Pushkin y M. Lermontov se puede encontrar muchos temas y estados de ánimo que reflejan la cultura del Cáucaso. Esto no es un ejemplo de la destrucción de una cultura por otra, sino es un diálogo entre culturas, que preserva la identidad cultural de cada una de las partes.

Investigaciones en el campo de interpretación filosófica del principio de diálogo intercultural de M. Bajtin (1994) y de un filósofo contemporáneo V. Bibler (1989) muestran que para comprender más la cultura extranjera es necesario explorar simultáneamente la cultura nativa, puesto que la adecuada comprensión de los demás no es posible sin la comprensión de sí mismo. Con esta visión se debe señalar que esta idea se refleja en los métodos modernos de enseñanza de lenguas extranjeras.

En cuanto al nivel micro, el problema de la comprensión mutua entre culturas consiste en que al momento de que los representantes de diferentes culturas se encuentran, están inconscientes, en su mayor parte, de sus estereotipos culturales, así que inconscientemente creen que sus propias opiniones son normales, pensando que otros ven el mundo de manera similar. Si no se reconocen estas premisas culturales, no sería posible la comprensión mutua entre culturas.

La comprensión de otra cultura en el nivel macro tiene que ver con su percepción y cognición integral, multidimensional y multilateral. Esta comprensión holística de otra cultura es posible a través de los contactos interculturales con el arte de otra cultura (literatura, música, cine y etc.), en una estancia prolongada en otro entorno cultural y, por supuesto, con excelente dominio de la lengua extranjera. El diálogo de culturas en los diferentes niveles implica el principio de la tolerancia hacia otro punto de vista, otro comportamiento y forma de vida

De ahí que las actividades vitales y relaciones entre personas son definidas por normas que rigen las esferas del pensamiento humano y el comportamiento; éstas influyen sobremanera en la naturaleza de la percepción, evaluación y relaciones interpersonales. Es así que la educación y crianza, memoria histórica, tradiciones y costumbres, normas dictadas por la sociedad, la lengua en la que las personas se comunican, generan un sistema de orientación que les ayuda a enfrentar situaciones de vida diferentes.

En tal caso, los problemas de comunicación intercultural se manifiestan de forma notoria en un contexto multinacional. Sobre lo anterior, se puede señalar que las similitudes y diferencias culturales se presentan tanto dentro como fuera del país; por ello es importante reconocer que todas las culturas tienen derecho a existir, todos los grupos culturales tienen iguales derechos a ser reconocibles.



En definitiva, se puede concluir sobre la importancia de desarrollar en las personas las capacidades de posibiliten el éxito en los encuentros interculturales a través de la educación intercultural.

El siguiente punto abordará las tendencias y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque el principal objetivo de esta investigación es EI, resulta imprescindible ofrecer un panorama sobre las tendencias a nivel institucional, nacional e internacional, la enseñanza de lenguas extranjeras y los documentos rectores de políticas educativas.

### *2.1.3 Tendencias y políticas lingüísticas en enseñanza de lenguas extranjeras*

En las condiciones socioculturales actuales, son convencionales los contactos con las personas de las diferentes culturas y lenguas. Por lo mismo, en todo el mundo se observa una necesidad de conocer las lenguas y culturas extranjeras. De ahí que, en muchos países del mundo se aparecen nuevas tendencias y se desarrollan nuevas políticas lingüísticas. En el presente segmento se profundiza en algunas de estas tendencias y políticas.

#### *2.1.3.1 A nivel internacional*

Hoy, las autoridades europeas, luego de comprender la compleja realidad lingüística y el papel que desempeña el aprendizaje y uso de lenguas extranjeras durante varios años, ejecutan políticas lingüísticas destinadas al desarrollo del plurilingüismo<sup>15</sup> (la política de la Unión Europea es alentar a todos los ciudadanos

---

<sup>15</sup> El MCER (2002:4-5) aclara los términos “multi” y “pluri”. El concepto de multilingüismo se aborda como hecho social y plurilingüismo como un hecho personal individual. El concepto de plurilingüismo es diferente de multilingüismo. El multilingüismo sería la coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito y a un mismo nivel, mientras que el plurilingüismo el conocimiento de varias lenguas por parte de un mismo individuo o grupo de individuos.

a hablar dos lenguas, aparte de su lengua materna) en los países europeos. En particular, organizan y financian una variedad de proyectos en el ámbito de las lenguas extranjeras. El objetivo es ayudar a los países participantes al desarrollo y reforma de sus programas nacionales de educación en la enseñanza de lenguas extranjeras; al intercambio de experiencias y enseñanza de la tecnología; al desarrollo de modernos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, así como en la adecuación del sistema educativo a los nuevos cambios, etcétera.

El interés de Europa sobre la enseñanza extranjera se manifiesta desde la Declaración de Bolonia (1999) y la propuesta de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), principales iniciativas y manifestaciones europeas para el desarrollo de una formación universitaria plurilingüe. A éstas se unen: el Portfolio Europeo de Lenguas (PEL) "European Language Portfolio" de 2000; el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas 'Common European Framework of Reference for Languages' de 2001, y la creación de la red ENLU "European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates" de 2003.

El resultado de dichas actividades europeas, realizadas en el proyecto de la red ENLU y el Consejo Europeo para las Lenguas (European Language Council, CEL/ELC), es la Declaración de Nancy<sup>16</sup> con el subtítulo "Universidades multilingües para una Europa multilingüe abierta al mundo del 2006", que destaca la importancia de creación y aplicación en las universidades europeas de la política lingüística, enfocada en la promoción de las lenguas extranjeras, para propósitos de actualización y difusión del conocimiento y movilidad académica.

---

<sup>16</sup> El documento original en inglés, Nancy Declaration: Multilingual Universities for a Multilingual Europe Open to the World, ha sido traducido al español en la Universidad Politécnica de Valencia por el Área de Apoyo Lingüístico a la IDi del Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación

Cabe señalar que el interés por la potenciación de los idiomas no se limita al ámbito europeo; así por ejemplo, en Estados Unidos, bajo el patrocinio de la Secretaría de Educación y de la Fundación Nacional para las Humanidades, fue elaborado un documento de nombre “Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” “Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century” del 1996. La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas declaró al 2008 como el “Año Internacional de las Lenguas”, solicitando a todos los países miembros la promoción, protección y preservación de la diversidad lingüística y cultural del mundo.

Como se mira, existen dos documentos de suma importancia para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas extranjeros, los cuales ofrecen una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y libros de texto. Además describen de forma integrada lo que deben aprender los estudiantes para así utilizar la lengua con fines comunicativos. Estos documentos son el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER)<sup>17</sup> o en inglés “Common European Framework of Reference for Languages” y Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras: Preparándose para el Siglo XXI<sup>18</sup>, en inglés “Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century”.

El MCER es el resultado del trabajo de más de 10 años por parte del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa. Dicho documento establece, como objetivos principales, “la intensificación de la enseñanza-

---

<sup>17</sup> Del documento existen dos versiones: una primera de 1996-97, aparecida en formato electrónico en la página de Internet del Consejo de Europa, disponible en inglés y francés. Y una segunda, publicada en 2001 por la Universidad de Cambridge en inglés y por editorial Haitier-Didier en francés. De esta segunda versión, que presenta algunas modificaciones con respeto a la primera, se realizaron en 2002 las traducciones al castellano por el Instituto Cervantes de Madrid, y al italiano por la editorial La Nuova Italia. Para los fines del presente trabajo se empleó la edición española.

<sup>18</sup> Actualmente, existen tres ediciones de este documento, por primera vez fue publicado en 1996 y última tercera versión en 2006. Para los fines de la presente investigación se apoyó en la tercera edición.

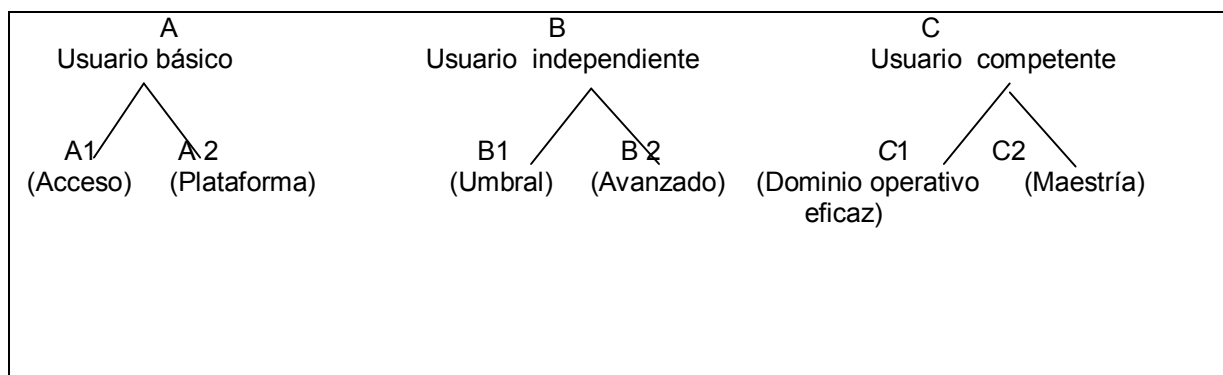
aprendizaje de lenguas en los países miembros en áreas con mayor movilidad; sumado a una comunicación internacional más eficaz, combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa” (MCER, 2002, p. 5).

Además en este documento, se presentan los propósitos del plurilingüismo, al asegurar que gracias a éste...

*Enfatiza el hecho de que conforme se expanda la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa) , éste no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas, en que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto (MCER, 2002, p. 4).*

Otro propósito del MCER es proveer un fundamento para la elaboración de programas de lengua, orientaciones curriculares y evaluaciones que se apliquen a todas las lenguas de Europa; por ese motivo se han desarrollado, para la mayoría de las lenguas europeas, niveles de referencia. El documento establece tres niveles amplios de manejo de la lengua: Utilizador elemental (nivel A), Utilizador independiente (nivel B) y Utilizador experimentado (nivel C). Tales niveles se subdividen en los siguientes perfiles de desempeño: acceso (A1); plataforma (A2); umbral (B1); avanzado (B2); dominio operativo eficaz (C1) y maestría (C2). Para cada uno de estos niveles de competencia aparece una serie de descriptores. Los niveles generales del MCERL se resumen en la figura de abajo.

**Figura 1 Niveles comunes de referencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**



Fuente: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002: 25

Adicionalmente de las competencias lingüísticas, el MCERL integra un conjunto de competencias generales relacionadas con la dimensión del “hablante intercultural”:

- *Conocimiento declarativo* (saber). El conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, la conciencia intercultural.
- *Las destrezas y habilidades* (saber hacer). Las destrezas y habilidades prácticas, así como las destrezas y las habilidades interculturales.
- *La competencia existencial* (saber ser). Las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los factores de personalidad.
- *La capacidad de aprender* (saber aprender). La reflexión sobre el sistema de la lengua y comunicación; la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes; asimismo, las destrezas del estudio y las destrezas heurísticas (MCER, 2002, pp. 99-106)

El segundo documento, “Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras: Preparándose para el Siglo XXI”, es un esfuerzo de colaboración del Consejo Norteamericano para la Enseñanza de LE (ACTEL) y de las Asociaciones Norteamericanas de los Profesores de las lenguas Francés, Alemán, Español y Portugués, Árabe, Italiano, Ruso, Japonés, Lenguas Clásicas y Chino. En este texto se resumen las metas generales para los programas de LE, desde el jardín de niños hasta el cuarto año de la universidad.

Ahora bien, el documento se dirige en particular a las instituciones públicas; hace énfasis en el acceso a la enseñanza de LE a toda la población. Este escrito, como el MCER, establece entre sus principales objetivos: el entendimiento intercultural; el desarrollo de actitudes de reflexión crítica sobre las lenguas y las culturas maternas y extranjeras; la necesidad de los estudiantes de acceso a la información, y la necesidad de movilidad.

Así pues, los Estándares no representan un programa curricular determinado, ni ofrecen una metodología, sino por el contrario ejercen la guía para la elaboración de un programa de LE. Dicho documento establece cinco ejes de contenido: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades.

Cada uno incorpora de dos a tres estándares que describen los que deben saber o saber hacer los estudiantes:

1. Comunicación (bases lingüísticas).
2. Culturas (extranjeras).
3. Conexiones (lengua y cultura meta con otras disciplinas).
4. Comparaciones (lengua materna y LE; cultura materna, y cultura extranjera).
5. Comunidades (aplicación de LE dentro y fuera del ámbito escolar).

En resumen, el documento apunta que, de

*[õ ] acuerdo con el interés por formular estándares integradores, la comunicación se organiza alrededor de un marco de modalidades interpersonales, interpretativas y expositivasõ en vez de circunscribirse a habilidades separadas-escuchas, hablar, leer y escribir. Lo que es más importante, los estándares abordan aspectos [cultura, conexiones, comparaciones y comunidades] que dan legitimidad a muchos elementos importantes de la enseñanza de lenguas extranjeras y que a menudo se han considerado como optativos o suplementarios con el fin de hacer la clase más interesante. Es este enfoque sobre el contenido (es decir, lograr un acceso a la información en una diversidad de áreas de investigación y de actividad humana) lo que habrá de tener un impacto más perdurable en el futuro en nuestros estudiantes (Estándares, 2006, p. 13).*

### *2.1.3.2 En el ámbito nacional*

En el plano nacional, existen esfuerzos por impulsar el aprendizaje de idiomas. Aquí se mencionan los documentos en los que el aprendizaje de lenguas extranjeras se percibe como un elemento fundamental para el desarrollo de la educación superior mexicana y proporcionan las directivas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El primer texto sobre el cual es menester referir se trata del “Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI”. Elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), este documento establece las directrices para la educación en México. También alude la importancia de que los alumnos alcancen un “dominio de lenguas extranjeras, en especial del inglés” (Programa Nacional de Educación, 2001, p. 210) y sobre el gran significado de la incorporación de esta formación como obligatoria en los niveles medio superior y superior.

En tanto, el segundo documento de la SEP, titulado “Estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras, recomienda la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación” (2006) propone, entre otras consideraciones, las siguientes:

1. Niveles meta, idóneos para lograr egresados competentes de cada ciclo educativo del país.
2. Perfiles de dominio de Lengua Extranjera para docentes.
3. Estándares internacionales para la certificación de la competencia en LE.

En este documento la SEP emitió una serie de estándares que regulan la certificación de conocimientos de lenguas extranjeras. Con respecto a los niveles meta de competencia para los años 2010-2012, esta secretaría propuso el nivel aceptable de “usuario competente”<sup>19</sup> (equivale al nivel B2 del MCER) como meta para los estudiantes egresados del nivel de licenciatura.

Sin embargo, en el documento se menciona que esta meta se propone sólo como un “promedio nacional, sin perjuicio de que cada autoridad, institución o educando, se fijen en su desarrollo individual niveles de competencia más elevadas, [...] así como dominar una tercera o cuarta lengua adicional” (Estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras... 2006, p. 20).

**Tabla 4. Estándares de competencia lingüística en LE recomendados por la SEP para 2010-2012.**

MCER	SEP	
B2 (Avanzado)	Nivel educativo	Nivel de competencia
	Licenciatura	Usuario competente

Fuente: Elaboración propia basada en los “Estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras, recomienda la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación” SEP, (2006:20).

<sup>19</sup> Terminología de la SEP



El este documento la SEP emitió 10 recomendaciones generales en materia de enseñanza de lenguas extranjeras. De esta serie de recomendaciones para el presente trabajo son muy importante las siguientes:

*Recomendación 7.*

Formar estudiantes con una visión humanitaria, integradora e intercultural — a través de la diversidad lingüística y cultural —, procurando enseñar no sólo otros idiomas, sino también el contexto general e histórico de las culturas que los utilizan.

*Recomendación 9.*

Establecer en el ámbito de competencia de cada autoridad, institución educativa o agrupación profesional, metas específicas de corto, mediano y largo plazo en materia de niveles de aprendizaje de lenguas extrajeras, capacitación, certificación y otros aspectos relacionados con la materia de este documento (Estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras..., 2006, p. 15).

En otro documento de la Secretaría de Educación Pública titulado “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, en el Objetivo 4.9, se explica que es necesario fomentar en los alumnos universitarios el desarrollo de capacidades y competencias que contribuyan a facilitar su desempeño en los diferentes ámbitos de sus vidas, destacando que se debe “alentar la enseñanza de, al menos, una segunda lengua (principalmente el inglés) como parte de los planes de estudios, y propiciar su inclusión como requisito de egreso de la educación superior” (Programa Sectorial de Educación, 2007-2012, p. 45).

También la SEP desarrolló un proyecto para establecer en México un marco nacional de referencia para la evaluación y certificación de idiomas, orientado a elevar la calidad educativa en la materia. En dicho texto estableció la Certificación

Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), como un documento oficial que permite evaluar, acreditar y certificar conocimientos y aptitudes en materia de lenguas extranjeras.

Así, los programas tratan de vincular y adecuar la enseñanza de lenguas extranjeras a los retos del mundo globalizado. No obstante, cabe señalar que la definición de estándares de la SEP se centra, exclusivamente, en aspectos lingüísticos, tal como lo fue tradicionalmente en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Del mismo modo, la SEP y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa diseñaron un programa de educación a distancia, flexible y de calidad, para el aprendizaje y certificación de la lengua inglesa en un nivel intermedio: SEPA inglés.

Otros proyectos coordinados por la SEP son los realizados en colaboración con la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS). El propósito de estos proyectos es el intercambio de maestros y administradores de inglés, organización de talleres de verano y asesoría de especialistas norteamericanos y académicos visitantes.

Las diferentes universidades del México tratan fortalecer los planes y programas de estudio de licenciatura que preparan a los futuros profesores de idioma. Para ello organizan cursos de actualización y diplomados a fin de procurar una mejor formación de los maestros de idioma en servicio. Las preocupaciones por la falta de calidad con la que se enseñan los idiomas, generaron la creación de la Red Mexicana de Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, cuyo objetivo es:

*Generar y brindar información sustentada para fortalecer puentes de vinculación entre las universidades del país y del mundo, así como a la sociedad, tanto para el bien común, como para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas mediante prácticas en ambientes auténticos y reales (Infoidiomas<sup>20</sup>, 2008).*

El resultado esperado por la creación de la Red Mexicana de Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras consiste:

*Contribuir a la generación innovadora del conocimiento en lenguas extranjeras e investigación, así como a la aplicación para la resolución de problemas que atañen a los centros de lenguas del país. Obtener un alto nivel de habilitación y especialización de sus integrantes y, por supuesto, contribuir a una educación de buena calidad en materia de lenguas extranjeras (Infoidiomas, 2008, p. 2).*

Ahora existe un gran interés de las autoridades educativas mexicanas hacia la articulación de programas de estudio de lenguas extranjeras de la educación básica a la media superior y de la educación media superior a la superior.

Como indica en su artículo Ramírez-Romero (2009) en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se registra el crecimiento en el número de eventos especializados en investigación en el campo: en 2008 hubo al menos tres eventos sobre investigación en enseñanza de LEX en México (el Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras, el Foro Nacional de Estudios en Lenguas, y el Primer Foro de Proyectos de Investigación en Lenguas, organizado por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo) y en este año (2009) se han realizado, como mínimo, otros cuatro (un coloquio sobre investigaciones en LEX en México, organizado por la Universidad Veracruzana; otro sobre el mismo tema, organizado por la Universidad Autónoma de Chiapas; el Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras, y el Foro Nacional de Estudios en Lenguas).

---

<sup>20</sup> Infoidiomas es un Boletín Informativo de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California.

El crecimiento de licenciaturas y maestrías especializadas en la enseñanza de lenguas extranjeras (hoy existen más de 90 licenciaturas y 10 maestrías en el país, en comparación con las 2 licenciaturas que había a finales de los ochenta) y de académicos con posgrados en dicha área, representa un paso a la consolidación y especialización de un campo tradicionalmente absorbido (y desaparecido) por la lingüística aplicada.

De esa manera, se puede finalizar que la política lingüística en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en México aún está en desarrollo, aunque hay señales de crecimiento y consolidación en el futuro. No obstante, se debe referir que en a la fecha no existe una política definitiva sobre educación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en educación superior.

#### 2.1.3.3 A escala institucional, la UNAM

Actualmente, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el estudio de lenguas extranjeras está presente en las facultades y centros de idiomas, en distintas escuelas y centros culturales. Sin embargo, no todas las dependencias cuentan con áreas especializadas en lenguas. Esta circunstancia ha llegado a tal situación que la enseñanza de lenguas extranjeras se da en condiciones distintas, con una diversidad tanto programas de enseñanza de lenguas como de formación de profesores.

Como parte de las políticas lingüísticas institucionales, en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM fue instituido el Curso de Formación de Profesores. Esta actividad tiene como propósito satisfacer la necesidad de preparación de los docentes de lengua extranjera. Uno de los objetivos de este curso es formar, actualizar y certificar a docentes de lenguas en extranjeras.

Para resolver el problema de la certificación y contratación de aquellos profesores que cuentan con conocimientos y habilidades suficientes para enseñar, pero sin certificado o título profesional, en la UNAM pusieron en marcha la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros (CTIE).

Hay que señalar que la formación y certificación de conocimientos en LE en la UNAM no responde a estándares nacionales e internacionales. En virtud de que la enseñanza de LE prevalece el esquema tradicional que concibe a formación en LE sólo como un entrenamiento técnico, enfocado a la transmisión de conocimientos y competencias lingüísticas aisladas.

Para responder más ampliamente a los diferentes problemas que implica la consolidación académica del área de lenguas extranjeras en la UNAM, el Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes fundó, en 2003, la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras de la UNAM (COELE), con la finalidad de “coordinar a las entidades académicas que desarrollen actividades en el campo de las lenguas extranjeras: principalmente enseñanza, investigación, evaluación, formación de profesores, certificación y diseño; así como propiciar y desarrollar vínculos que favorecen el diálogo intercultural” (“La enseñanza de lenguas en la UNAM”, 2007, p. 34).

La COELE efectuó un estudio diagnóstico llamado “La enseñanza de lenguas en la UNAM”. Trata sobre el estado que guarda la enseñanza de los idiomas extranjeros en la UNAM, en cuatro rubros principales:

1. La enseñanza propiamente dicha.
2. Las características principales de la planta docente.
3. El desarrollo de la investigación.
4. El diálogo intercultural.

La COELE formó varias subcomisiones a fin de dar seguimiento a cada uno de los aspectos revisados en su diagnóstico, del cual la comisión hace una conclusión importante para este trabajo:

*Un campo incipiente en el desarrollo del área de lenguas en la UNAM es el del diálogo intercultural. A pesar de ser un eje básico en el aprendizaje de una lengua, en la Universidad, hasta ahora son pocas las dependencias que lo contemplan explícitamente. Una tarea de vital importancia en el campo del diálogo intercultural, que está aún pendiente, es la definición de las necesidades específicas de intercambio de las distintas dependencias. Esto permitirá optimizar tanto los recursos con los que cuenta la Universidad, como los acuerdos generales de intercambio que se han suscrito con distintas instituciones y organismos nacionales y extranjeros (La enseñanza de lenguas en la UNAM, 2007, pp. 66-67).*

El 2 de julio de 2009, el doctor. José Narro Robles, rector de la UNAM, firmó el acuerdo por el que se crea la Coordinación General de Lenguas (CGL) de la UNAM “con la finalidad de coordinar y regular las acciones relativas a la enseñanza de lenguas de la Máxima Casa de Estudios”<sup>21</sup> Dicha Coordinación tiene, entre otras, las siguientes funciones:

1. Diseñar y poner en práctica una política institucional de enseñanza de lenguas en la UNAM.
2. Coordinar y regular las acciones relativas a la enseñanza de lenguas, para establecer en toda la institución un marco de referencia.
3. Asesorar y apoyar las entidades académicas en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos y programas de lenguas.
4. Proponer un perfil de egresado universitario en lo referente a lenguas.
5. Establecer criterios en materia de certificación y de profesores de lenguas de la UNAM, así como definir las entidades certificadoras, y otros.

---

<sup>21</sup> Memoria UNAM 2009

Actualmente la CGL terminó una primera etapa de diagnóstico de la situación de la enseñanza del inglés en diferentes bachilleratos. Como parte de la preparación para la segunda etapa que terminará en 2012, esta coordinación diseñó diversas propuestas de diagnóstico de la situación de la enseñanza del inglés en las licenciaturas de la UNAM. Asimismo, realizó dos coloquios sobre políticas lingüísticas en universidades públicas del país.

Otra iniciativa que propone el doctor José Narro, consiste en que el inglés sea obligatorio en el bachillerato<sup>22</sup>. Debido a que, en ocasiones, por falta del dominio de ese idioma, los egresados de escuelas públicas pierden becas para estudiar en el extranjero.

De lo anterior se puede deducir que el objetivo principal de la política lingüística estatal de México y de la UNAM es la enseñanza sólo del idioma Inglés, mientras que la política lingüística europea se enfoca a la promoción de la diversidad lingüística. Por supuesto, el contexto lingüístico en el continente europeo donde se reconocen en la actualidad 23 lenguas oficiales<sup>23</sup>, 3 alfabetos distintos y "lenguas regionales o minoritarias", es diferente de la situación lingüística en el continente americano donde se reconocen cuatro<sup>24</sup> lenguas oficiales y la mayoría de los habitantes habla español, no existe tan fuerte el problema de comunicación.

También en el continente americano sólo en México se reconocen 62 lenguas indígenas; de ahí que políticas lingüísticas nacionales e institucionales deben ser destinadas al desarrollo del plurilingüismo y no sólo aplicar esfuerzos por impulsar el aprendizaje de único idioma.

---

<sup>22</sup> Véase Plan de reforma para la UNAM; a salvo, gratuidad y pase automático. Periódico La Jornada 31.03. 2011, pág. 39 Disponible en [www.jornada.unam.mx/2011/03/31/sociedad/039n1soc](http://www.jornada.unam.mx/2011/03/31/sociedad/039n1soc)

<sup>23</sup> Alemán, búlgaro, checo, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, finlandés, francés, griego, holandés, húngaro, inglés, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, polaco, portugués, rumano y sueco.

<sup>24</sup> Español, francés, inglés y neerlandés

Ahora bien, aunque en México se han registrado algunos avances en la política lingüística institucional, no es suficiente y, en el caso de la UNAM, aún no existe una política lingüística definida y coherente, que además no presta mucha atención a educación intercultural. Al respecto, la profesora e investigadora del CELE, UNAM Sabine Pflieger afirma que “la falta de lineamientos y políticas lingüísticas e interculturales macro genera en el alumno una situación de desventaja o desigualdad de oportunidades frente a alumnos de la educación superior de otros países que se encuentren mejor preparados para afrontar situaciones académicas y laborales en un mundo cambiante y cada vez interconectado” (Pflieger, 2011, p.10).

## **2.2 Problematización y fundamentación de la investigación**

### *2.2.1 Antecedentes de indagación sobre el tema*

Actualmente, la comunidad mundial se esfuerza por lograr la integración y la cooperación entre países en diversos ámbitos, incluida la educación. La incorporación de México al espacio económico internacional y ampliación de la comunicación multilateral precisan la corrección del proceso de la formación de futuros especialistas (en nivel superior), considerando tendencias mundiales e interculturales para prepararlos a vivir y trabajar en un mundo cada vez más global, móvil y multilingüe.

Ante esta situación aumenta significativamente el papel de la lengua extranjera (LE) como medio de la comunicación. Sin embargo, hoy, el objetivo estratégico del dominio de las lenguas extranjeras no debe ser sólo desarrollo de la habilidad de hablar en idioma extranjero, sino también familiarizar a la persona con otra cultura y permitir su participación en el diálogo de las culturas. Este



objetivo implica fomentar la capacidad de los sujetos en la comunicación intercultural y adquisición de una competencia comunicativa intercultural (CCI).

La competencia en lenguas extranjeras y la competencia comunicativa intercultural (CCI) son, en el presente, cada vez más reconocidas como aspectos fundamentales de la participación en la esfera política, social y económica. En respuesta a esta situación, hay necesidad de investigar sobre la formación de estas competencias en los estudiantes a través de la educación intercultural (EI).

A lo largo de este estudio se ha analizado un número considerable de indagaciones sobre la educación intercultural realizadas en diferentes países. A partir de ello, el análisis mostró que los docentes e investigadores en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras se han centrado principalmente en las siguientes líneas de investigación:

- Políticas lingüísticas e interculturales (Byram y Fleming 2001; Aguado, 2003; Berdichevsky, 2002, 2005).
- Aspectos teóricos y prácticos de enseñanza de las lenguas y culturas extranjeras (Berdichevsky, 2011; Grushevitskaya, Popkov, y Sadojin, 2002; Gudkov, 2003; Roth, y Kopteltseva, 2006).
- Formación de la competencia comunicativa intercultural en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua y cultura extranjera (Byram, 1991, 1997, 2003; Kramsch, 1993, 1998; Bennett, 1993; Oliveras, 2000 Alonso, 2006).
- Formación de profesores de lenguas extranjeras (Jordán, 2005; Sercu, 2001; Berdichevsky, 2002; Berdichevsky y Kolarova, 2006; Hernández y Valdez, 2010; García Benito, 2009; Paricio, 2005; Aguado et al., 2008).

- Análisis del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras (Areizaga, 2002; Areizaga, et al. 2005; González, 2002; Paricio, 2005; Pozzo y Bongaerts, 2011).

Aun cuando se tiene conciencia de la importancia de estas líneas de investigación, parece que hay carencia de investigaciones empíricas acerca de los procesos interculturales en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por esta razón es conveniente referir que ya en 1995 Murillo (citado en Dietz y Segura, 2007, p. 540) señalaba sobre la escasez de investigaciones empíricas sobre los procesos interculturales en el ámbito de la educación. En referencia a este tema escribió lo siguiente: “El debate político, académico y pedagógico en torno a la educación intercultural o multicultural peca de un ostensible desequilibrio: por un lado, proliferan modelos, propuestas y programas destinados a hacer frente a los desafíos y problemas generados por la —supuestamente nueva— diversidad cultural en el aula. Mientras que, por otro lado, se comprueba un llamativa insuficiencia de estudios empíricos acerca de los procesos y las relaciones interculturales, tal como actualmente transcurren en el ámbito educativo”. Con base en el análisis realizado, se puede afirmar que en el ámbito de la enseñanza de LE la situación hasta el momento no ha cambiado significativamente.

Otro punto importante encontrado durante el análisis, es que la gran mayoría de los investigadores prefieren efectuar estudios sobre un problema, en lugar de hacer las indagaciones que ayudan cambiar la situación y resolver este problema. También se confirmó la idea en Martínez (2000, p. 28), quien afirma que “Analizando las investigaciones en educación, como en muchas otras áreas, se puede apreciar que una vasta mayoría de los investigadores prefieren hacer estudios sobre un problema, antes que solucionar dicho problema”.

Del mismo modo, durante el análisis se descubrió que en la teoría y la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras pone de manifiesto la contradicción entre la necesidad objetiva social de los especialistas que hablan en idiomas extranjeros, quienes por un lado son capaces de orientarse en el entorno social y cultural, listos para los contactos profesionales y personales con representantes de otros países, pero con imperfecciones en su formación en las universidades modernas.

En cuanto a lo anterior, Oliveras agrega: "Los modelos de la enseñanza de LE no son suficientes ni adecuados para responder a la demanda real ni solucionar muchos de los malentendidos y dificultades originados por falta de comprensión sociocultural; estos problemas se consideran a menudo fruto de equivocaciones lingüísticas, diferencias de carácter, "rarezas" de los extranjeros, etc."(Oliveras, 2000, p. 28). Existe una gran cantidad de datos acerca de estas dificultades y errores o, como se les llaman de otra manera: "barreras culturales y lingüísticas". Éstas dificultan la comunicación en las relaciones interpersonales y profesionales, tanto en la cooperación internacional como en el comercio.

Todo este conjunto de datos habla de la importancia de desarrollar en los profesionales (en nuestro caso futuros profesionales) las competencias, lingüística e intercultural. Este proceso implica un reto para los profesores de LE, dado que han de planear sus cursos atendiendo la necesidad de proporcionar una adecuada formación intercultural a sus alumnos, que les permita a éstos desarrollarse eficazmente como profesionales.

Respecto a México, se debe resaltar que en el campo de la enseñanza de LE existen estudios sobre la interculturalidad realizados por instituciones tales como el Departamento de Lingüística Aplicada del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM (Ryan,1998; Chasan y Ryan, 1995; Signoret, 1999; Gómez de Más, 1998 Gómez de Más y Ryan, 1999-2000; Canuto y Gómez de Más, 1998; Mallen,2003, 2007; Nagao, 2007; Demeyere, 2005;

Pfleger, 2011; Willkop, 2001), o en la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (Lee, Vivaldo, Flores, y Malváez, 2004; Lee y Vivaldo, 2006; Maldonado y Juárez, 2008; Ortiz. y Aguilar, (2009); Ortiz, 2010; también la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Intercontinental (México, D.F.) y en la Academia de Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (Rizo y Romeu, 2008).

De acuerdo con lo expuesto, en México existe la misma situación que en todo el mundo, esto es, hay estudios dirigidos a la indagación sobre algunos problemas, como las actitudes de los estudiantes hacia las culturas de nativo-hablantes del inglés (Chasan y Ryan, 1995); de estereotipos sobre los Estados Unidos de América (Gómez de Más. y Ryan, 1999-2000); sobre percepciones de estudiantes quebequenses y mexicanos (Canuto y Gómez de Más, 1998); sobre E.U.A. en el imaginario de estudiantes mexicanos (Gómez de Más, 1998) y otros. De todo ello se encuentra un trabajo que no sólo investiga en torno a un problema, sino también busca solucionar este problema (Mallen, 2003). No se hallaron trabajos en los que se indaga, en el aula de la lengua extranjera, el proceso intercultural en toda su complejidad.

Los resultados del proceso de análisis de la información sobre el tema de nuestro estudio permiten hacer las siguientes cuatro conclusiones:

- *Primero*, la mayoría de estos estudios se han abocado al idioma inglés, y muy pocos hacia otros idiomas (encontramos algunos estudios del idioma francés y japonés).
- *Segundo*, las investigaciones mencionadas se realizaron en el campo de la lingüística aplicada, que tiene sus propios intereses y objetos de estudio distintos de los de la investigación en el ámbito de la pedagogía.

- *Tercero*, la mayoría de estos trabajos se centran en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes, soslayando la educación intercultural en toda su complejidad; es decir, se ha perdido de vista al docente, su percepción de la educación intercultural, sus intereses, necesidades y acciones en favor del desarrollo de la CCI en sí mismo y en alumno, así como su formación en este campo. Tampoco se encontraron referencias sobre análisis de manuales y programas para la enseñanza de LE desde una perspectiva intercultural: además de otras interrogantes muy importantes: cómo entienden la EI los alumnos y qué significa ésta para ellos.

- *Cuarto*, existe una contradicción entre la necesidad social en la preparación de los estudiantes de educación superior, como actores en el diálogo de culturas, y la falta del sistema de formación.

Estos hallazgos descubiertos a través de la búsqueda de información, plantean la necesidad de investigar sobre la educación intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras, aunque previamente se tiene que ahondar en los conceptos básicos para este estudio. En ese sentido, desarrollar y profundizar en estos conceptos, es el objetivo del siguiente apartado.

## *2.2.2 Interculturalidad, educación y comunicación intercultural: hacia un marco conceptual*

### *2.2.2.1 Una aproximación al concepto de cultura*

La humanidad es una gran variedad de culturas y la historia de las culturas, el aspecto más significativo de la historia mundial. De ahí que la historia de la humanidad es un proceso de interacción entre las culturas, que puede adoptar distintas formas y efectuarse en distintos niveles: conquista o una migración

masiva de un país a otro; viajes turísticos o exposiciones; negociaciones a nivel internacional o la comunicación interpersonal cotidiana de los representantes de distintas culturas. En la teoría de la comunicación intercultural, el concepto cultura es uno de los términos fundamentales. Por eso a la noción cultura dedicaremos una atención más detallada.

No existe una sola manera de definir la cultura, ya que cada disciplina explora la cultura de acuerdo con sus características y uno u otro aspecto de la misma. La cultura, como fenómeno complejo, puede estudiarse desde distintos ángulos. Ésta es el objeto de estudio en antropología, historia, ciencias políticas, economía y en otras disciplinas.

La palabra "cultura" comenzó a utilizarse como un concepto científico en el pensamiento europeo sociofilosófico en el siglo XVIII. En algunos casos, el concepto de cultura se acerca al de civilización, que también en el siglo XVIII empezó a emplearse en la idea socialfilosófica europea. Así los filósofos de la Ilustración llamaron "civilizada" una sociedad que fue fundada sobre los principios de la razón y, por lo tanto, la ley y la moral. Los conceptos cultura y civilización a veces se identifican y a veces se diferencian. En último caso en la noción de civilización se fija el lado tecnológico de la vida de la sociedad humana, los métodos y las técnicas de trabajo en el ámbito material, social y espiritual.

En el concepto de cultura es parte sustancial de las esferas morales y estéticas; en general, el contenido de la esfera espiritual. Tradicionalmente, el concepto de cultura en la educación intercultural es apropiado para la antropología cultural que ofrece un enfoque amplio de este concepto. En esta postura la cultura es entendida como un sistema de valores, creencias, significados, que se encuentran tanto en el proceso de la vida de las personas (en sus acciones, en los comportamientos), como en los resultados de la vitalidad, en los productos materiales y espirituales.

Uno de los fundadores de antropología moderna Edward Burnett Tylor (1871) entiende “cultura” como un conjunto complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el ser humano como miembro de una sociedad.

Por su parte, el antropólogo estadounidense Clifford Geertz define la cultura como un sistema ordenado de significaciones y símbolos mediante los cuales los individuos perciben su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios. Por medio de este sistema de significaciones y símbolos “los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes frente a la vida” (Geertz, 2001:88). Lingüista y semiólogo ruso, Yuri Lotman (2001) establece que cultura es un mecanismo creado por la humanidad, con la finalidad de desarrollar y almacenar información. Por su lado, Edwin Hutchins, moderno antropólogo, visualiza a la cultura como un proceso y no como...

*Cualquier colección de objetos, tangibles y abstractos. La cultura es un proceso y todas las "cosas" que se mencionan en numerosas definiciones de la cultura, es lo que queda de este proceso. La cultura es el proceso de adaptación, que acumula soluciones parciales a problemas comunes. La cultura también es el proceso de la cognición humana, lo que está ocurriendo dentro de la psique humana, pero que está basado en los artefactos materiales e ideales que se encuentran fuera de él. Es un proceso en que participan nuestras prácticas culturales cotidianas [...] al mismo tiempo (Edwin Hutchins, 1995, p. 356)<sup>25</sup>.*

Con estos ejemplos se puede entender que para la moderna antropología cultural, la cultura es dinámica, cambiante, compleja y multifacética. Esta idea de que toda cultura está en proceso de cambio, indica la hora de abordar las diferencias culturales en el contexto educativo.

---

<sup>25</sup> Traducción es nuestra

En la actualidad, la teoría de la comunicación, con la influencia del constructivismo, el concepto cultura está considerado “dinámico”. En este enfoque, a diferencia del enfoque clásico —donde la cultura es entendida como aislada y estática—, atribuye gran importancia a los símbolos, imágenes e interpretaciones subjetivas. Este enfoque representa la cultura como “bagaje cultural”: en la sociedad moderna un ser humano tiene el conocimiento cultural de su grupo como un “bagaje cultural”, pero apela a este “bagaje”, a su discreción, y, sobre todo, él mismo; dependiendo de la situación, determina qué hacer con su “bagaje cultural”, es decir, constantemente reinterpreta su “bagaje cultural”.

Por lo señalado, esta noción de cultura está más en consonancia con la actualidad, cuando contextos interculturales requieren enfoques que reflejen el dinamismo, la apertura y la variabilidad de la conducta humana. Esta concepción de la cultura remite inmediatamente a otro concepto: interculturalidad.

### *2.2. 2.2 Interculturalidad: concepto polisémico*

La noción intercultural o interculturalidad no es nueva, su creación corresponde a los cambios políticos, económicos y socioculturales en el mundo y su significado puede variar según el contexto. El concepto apareció en los cuarenta del siglo XX en Estados Unidos, y se vinculó con el campo de la comunicación intercultural. Debido a los intereses prácticos de los políticos, empresarios, diplomáticos norteamericanos que sintieron una aguda necesidad de aclarar razones y solucionar problemas suscitados durante la comunicación con los representantes de diferentes culturas, se empezaron investigaciones en el Instituto de Servicio en el Extranjero (Foreign Service Instituto). Estas indagaciones fueron encabezadas por el antropólogo y lingüista Edward T. Hall quien tenía como objetivo analizar la forma en que interactúan las personas de diferentes culturas en un proceso de comunicación. Los resultados del Instituto se



describen en el libro *Lengua Silenciosa (The Silent Language)* que E.T. Hall publicó en 1959 y que marca el inicio de los estudios interculturales (Sadojin, 2004, pp. 9-12).

En el continente europeo el interés hacia la interculturalidad surgió después de que en los EE.UU. (en la década de los setenta), y fue provocado, entre otras razones, por la creación de la Comunidad Europea. En consecuencia, muchos países más abrieron sus fronteras y permitieron el libre traslado de gente, capital y mercancía (Roth, 1991 citado en Sadojin, 2004, p. 13): además, como señalan otros autores, a causa de las actividades de escolarización de niños migrantes (López, 2009, p. 30).

En América latina la interculturalidad, como concepto, surgió con los movimientos indígenas y sociales en los setenta. Este concepto sustituyó al enfoque bicultural, en virtud de que la cultura de muchas comunidades estuvo presente en el ámbito cotidiano, así que no era posible hablar de individuos biculturales. Los organismos como la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), la UNESCO (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la OIT (Organización Internacional para el Trabajo)) y el BM (Banco Mundial), entre otros, a través de sus diferentes actividades y financiamientos otorgados a programas y proyectos educativos, desempeñaron y desempeñan un papel importante en la oficialización de esta noción (López, 2001, 2009).

En México, los primeros usos de la noción de interculturalidad se emplearon en la antropología aplicada y en el campo de la salud; asimismo, en el sistema educativo el concepto interculturalidad se adoptó oficialmente en 1996 (López, 2009). Sistemas educativos oficiales, iniciativas indígenas, diferentes organizaciones e instituciones o los estados, le están otorgando al concepto interculturalidad una presencia en el ámbito político, cultural, económico, educativo y legal.

La interculturalidad se refiere a relaciones complejas, establecidas entre diferentes cultura. Este concepto supone que dichas relaciones sean basadas en el respeto e igualdad, donde ningún grupo cultural esté por encima del otro. Se puede entender a la interculturalidad como el proceso de intercambio construido entre diferentes culturas, que busca desarrollar un sentido nuevo de convivencia de estas culturas en su diferencia (Walsh, 2005)

La interculturalidad establece una relación entre diferentes culturas basada en la valoración y respeto de la diversidad cultural<sup>26</sup> y el enriquecimiento mutuo; con todo eso no es un proceso libre de conflictos (Canclini, 2008), pero éstos se resuelven por medio del respeto, la tolerancia, la escucha mutua y el diálogo. La interculturalidad no se trata nada más de reconocer o tolerar al —otro. [...], se trata de impulsar activamente los procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir el diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (Walsh, 2005, p. 7)

La interculturalidad entendida como “diálogo entre culturas”; es decir, como una cuestión de actitud y “conducta” cultural. De manera que como el desarrollo de capacidades de establecer relaciones con miembros de diferentes culturas, es concebida como algo que se puede aprender en la escuela, base de la formación humana. Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo, implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social; esto es, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros.

---

<sup>26</sup> La diversidad es una noción que hace la referencia a la diferencia, la variedad, la abundancia de cosas distintas o la de semejanza. La diversidad cultural refiere a la convivencia e interacción entre distintas culturas. La existencia de múltiples culturas está considerada como un activo importante de la humanidad, ya que contribuye al conocimiento. Cada persona, por otra parte, tiene derecho a que su cultura sea respetada tanto por otras personas como por las autoridades. En muchas ocasiones, la supervivencia de una cultura se ve amenazada por el avance de otra cultura con vocación hegemónica. En estos casos, el gobierno y las instituciones deben proteger a la cultura que tiene menos poder para garantizar su subsistencia y de esta manera asegurar la diversidad cultural.

De acuerdo con Sylvia Schmelkes (2005) la interculturalidad no existe aún, pues es “una aspiración”. En otras palabras, se trata de un proceso que se alcanza mediante prácticas y acciones sociales concretas y conscientes. Aquí conviene distinguir entre interculturalidad, por un lado, y multiculturalidad, por otro. Pero más bien entre sociedades multiculturales e interculturales.

Tanto en sociedades multiculturales como en las interculturales (que se ha tratado de construir), existen grupos variados de personas —sea por su nacionalidad, etnia, cultura, idioma, etc.— que comparten un mismo espacio. La discrepancia aparece en el tipo de relaciones que sus miembros establecen, claro que si establecen alguno. Las características peculiares de las sociedades multiculturales e interculturales se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 5 Características de las sociedades multiculturales y interculturales.**

<b>Sociedad multicultural</b>	<b>Sociedad intercultural</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existe dialogo, interacciones</li> <li>• Diferencias consideradas como negativas</li> <li>• Coexistencia</li> <li>• Desigualdad</li> <li>• Discriminación</li> <li>• Tolerancia pasiva (las minorías no aceptadas, no valoradas)</li> <li>• Dominación de una cultura sobre otra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe dialogo (conflicto→ negociación→ diálogo) interacciones, intercambio, reconocimiento</li> <li>• Diferencias consideradas como positivas</li> <li>• Convivencia</li> <li>• Igualdad</li> <li>• No existe discriminación</li> <li>• Tolerancia activa (conocimiento→ comprensión→ tolerancia)</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base a Walsh, 2005; Canclini, 2008; Schmelkes 2005; Bartolomé, 2002; Dietz y Segura, 2006; Klesing-Rempel, 1996, 2000.

Justamente por los problemas existentes en las sociedades multiculturales, en los sesenta aparece la educación intercultural (Inglaterra fue la primera). La educación intercultural surgió para formar las personas en el conocimiento, la

comprensión y el respeto a las diversas culturas; dicho de otra forma, conocer a otras culturas generando actitudes de la apertura y el diálogo; además de promover la capacidad de convivencia y tolerancia; también enseñar apreciar lo que distingue a las personas entre sí y, finalmente, demostrar la atención hacia los representantes de otras culturas.

### *2.2.2.3 Hacia un concepto de la educación intercultural*

El desarrollo de la educación intercultural se asocia esencialmente con nuevos procesos que caracterizan a las principales direcciones del desarrollo socioeconómico. Como consecuencia de la internacionalización de la vida humana (el desarrollo intenso de los procesos de migración), el movimiento de la mano de obra, así como de muchos representantes de diferentes grupos étnicos y el desarrollo de procesos de negocios internacionales, generan una demanda de personal profesional capaz de interactuar y participar activamente en una situación de contacto directo con los representantes de otras culturas, considerando las peculiaridades de las culturas nacionales. Todo esto ha estimulado el desarrollo en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, la educación intercultural, que fue una respuesta al desafío del próximo período de la multiculturalidad que representa a la sociedad moderna.

Hoy, el aprendizaje intercultural es cada vez más relevante para diferentes grupos de personas, ya que se conecta con los cambios objetivos socioeconómicos en el mundo. El desarrollo y la internacionalización de los negocios a nivel global fomentan la participación de los empresarios a entrar en nuevos mercados, establecer nuevas relaciones comerciales multilaterales en todo el mundo; con ello, el desarrollo y la internacionalización de la educación, el desarrollo del turismo internacional, y finalmente, con las últimas tecnologías de información y equipos, el mundo se haya sumergido en el espacio virtual multicultural casi ilimitado, accesible a muchos, en cual existe un libre intercambio

de información que establece nuevos parámetros de pensamiento global de "nuevos ciudadanos del mundo". Ante estas circunstancias, el problema de la interacción de las culturas pasa a primer plano. Una solución a este problema radica en el desarrollo de la educación intercultural.

La oportunidad de aprender las culturas ajenas desde el principio fue el foco de la comunicación intercultural, porque la disciplina misma apareció como el resultado de los intentos de crear una metodología para el estudio tanto de la cultura propia como de las culturas ajenas. E. Hall (1953,1989) consideraba la educación intercultural como una de las formas deliberadas y organizadas de educación, que se realiza formalmente; es decir, con la ayuda de los métodos y procesos pertinentes. Esta visión sobre "la enseñanza de la cultura" va más allá del aprendizaje natural, intuitivo, al llevar al contacto directo con otras culturas.

El proceso de aprendizaje es visto como una de las formas para que los alumnos conscientemente amplíen y cambien los patrones habituales de percepción y comportamiento; en tanto para los profesores, como una manera de crear conscientemente las condiciones para cambiar dichos patrones. La educación intercultural está encaminada a fomentar la competencia intercultural, entendida como una serie de habilidades sociales con las cuales el individuo logra comunicación con representantes de otras culturas, tanto en el contexto cotidiano como en el contexto profesional.

Roth y Koptelzeva (2006, p. 40) piensan la educación intercultural como "un proceso individual de desarrollo personal, que conduce a un cambio en el comportamiento de los individuos asociados con la comprensión y aceptación de comportamientos culturales específicos de otras culturas". Así, se otorga especial importancia a la adquisición de experiencia subjetiva en el proceso de aprendizaje: las diferencias entre las culturas son visualizadas como aspectos separados de la percepción, sentimiento, pensamiento y comportamiento humano.

En cuanto al ámbito educativo ha nombrado educación intercultural a una tendencia innovadora en la práctica educativa, que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales. La antropología, la psicología social, la sociología y la pedagogía son las ciencias que han aportado al avance en la teoría hacia una educación intercultural.

- La antropología ha elaborado términos como cultura, minoría, identidad cultural. Las ofertas antropológicas nacen de enfoques interaccionistas y constructivistas que ponen énfasis en el dinamismo e intercambio entre culturas (Aguado, 2003).
- Los estudios de sociología explican las relaciones sociales a través de modelos basados en el conflicto, en estructuras sistémicas o en procesos psicosociales (Aguado, 2003).
- La psicología social describe las interacciones sociales como construcciones e interacciones entre personas e individuos. Mientras que la psicología educativa, desde el paradigma histórico-cultural, define el aprendizaje significativo y los contextos de actividad y aprendizaje (Aguado, 2003).

Desde la pedagogía, los modelos diferenciales superan el enfoque limitado y marginador de las diferencias humanas. El discurso educativo construido a partir de las propuestas de la pedagogía crítica, exige considerar las relaciones de poder según las cuales se definen los contextos educativos.

Se plantea la búsqueda de espacios educativos centrados en la creación unida del conocimiento (Aguado, 2003; Giroux, 1991). Así se puede decir que éstas son las bases en qué se sostiene una teoría de la educación intercultural.

Toda la información anterior ayuda a comprender los enfoques educativos derivados del multiculturalismo y del interculturalismo, que se encuentran en la siguiente tabla:

**Tabla 6. Significados característicos de las propuestas multiculturales e interculturales.**

<b>Educación multicultural</b>	<b>Educación intercultural</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene una dimensión fundamentalmente estática.</li> <li>• Solo plantea la intervención educativa cuando hay alumnos de diferentes etnias (solo si los otros no necesitan intervención alguna).</li> <li>• Plantea una visión atomizada, no globalizadora</li> <li>• Se centra en las diferencias</li> <li>• Promueve un enfoque más descriptivo que valorativo</li> <li>• Realiza un enfoque aditivo, de superposición, tipo “mosaico”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene una visión esencialmente dinámica.</li> <li>• Plantea ocasiones educativas cuando no hay en la escuela alumnos de diferentes etnias.</li> <li>• Hace un enfoque globalizador</li> <li>• Se centra preferentemente en las relaciones igualitarias entre las culturas.</li> <li>• Facilita y promueve proceso de intercambio, de interacción y cooperación entre las culturas.</li> <li>• Pone el acento no tanto en las diferencias cuanto en las similitudes</li> <li>• Realiza una aproximación crítica, valorando y analizando culturas.</li> <li>• Contempla el proceso educativo no como elemento segregador sino aglutinador.</li> <li>• Hace un enfoque interactivo, de interrelación, tipo “tapiz”.</li> </ul>

Fuente: Gairín, 2000 citado en Guía de conocimiento sobre educación intercultural I.

Como se observa en la Tabla 6, estas dos orientaciones reflejan posturas específicas a la hora de abordar las diferencias culturales en la educación. Sin embargo, las prácticas que se encuentran tradicionalmente en las aulas proceden más del enfoque educativo derivado del multiculturalismo.

### *2.2.2.3.1 Etapas de la educación intercultural*

En la literatura especializada, la educación intercultural suele presentarse como un proceso que consta de varios pasos para adquirir las siguientes habilidades:

- La conciencia de la especificidad cultural de la conducta humana en general (cultural awareness).
- La conciencia de las características del sistema de orientación de la cultura nativa (self awareness).
- La conciencia de la importancia de los factores culturales en el proceso de la interacción comunicativa (cross-cultural awareness).

La esencia de la educación intercultural no estaría debidamente descrita, si no se mencionaran dos conceptos importantes, como son otredad y etnocentrismo, ya que en cualquier encuentro con representantes de otras culturas existe el motivo de extrañeza cultural (Maletzke, 1996). Por lo que se refiere a “ajeno” no significa algo aislado, sino las relaciones entre dos personas que se sienten "extraños" entre sí. En tanto nunca se produce por sí mismo, mientras que siempre implica la presencia de un interlocutor, el cual, por sus propias características específicas, se percibe como un extraño.

Con más precisión, “ajeno o extraño” obliga a percibir “propio” como algo especial, así se puede concluir que el sentimiento de “extrañeza” dirige la persona hacia dos puntos: el estudio de “otro” y el "descubrimiento" de su propia cultura. Este último proceso abarca la complejidad especial, ya que cada persona se acostumbra a percibir su propia cultura como algo natural y a veces como superior a todo lo demás. De manera más explícita, tales cualidades del etnocentrismo se ven como una sensación de normalidad y naturalidad de su propia cultura, pero conducen a equivocaciones frecuentes en encuentros interculturales.



Estos dos conceptos, otredad y etnocentrismo, se constituyen como un factor decisivo para determinar el éxito del aprendizaje intercultural (Maletzke, 1996; Bennett y Castiglioni, 2004). La confrontación de lo propio y lo ajeno se convierte en un motivo de estudio de otros modelos de pensamiento y comportamiento. La inclusión del fenómeno de la otredad en el proceso del aprendizaje intercultural, es también importante para entender su propia cultura y, por lo mismo, se considera un requisito previo para revelar la identidad de una persona (Gudykunst, 1993, citado en Roth y Koptelzeva).

#### *2.2.2.3.2 Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural de Bennett (1993)*

Como se refirió anteriormente, la educación intercultural es un proceso que consiste en diversos pasos o etapas. Existen variados modelos que describen este proceso y distinguen diferentes etapas (Gudykunst, 1993; Mayer, 1991; Cegala, 1981; McCroskey y Neuliep, 1997; Chen y Starosta, 2000); sin embargo, se cree que para este estudio es de gran relevancia el modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural que pertenece al interculturalista norteamericano Milton Bennett (Bennett, 1993), puesto que analiza los cambios de las estructuras cognitivas en el progreso actitudinal y de comportamiento ante la diferencia cultural; desde posturas etnocéntricas hacia posiciones etnorrelativas. No se trata de un acercamiento descriptivo a estos cambios actitudinales y comportamentales, sino de un modelo de cambios en la estructura del pensamiento y de la concepción del mundo, donde los cambios actitudinales y comportamentales se observan como indicadores del estado de la visión del mundo de un individuo (Hammer, et al. 2003).

El reconocimiento de las diferencias y su uso como motivación para el aprendizaje intercultural es la base del modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural. Así, se entiende la sensibilidad intercultural como una destreza para

identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes (Hammer et al., 2003). La sensibilidad intercultural, desde esta perspectiva constituye un elemento fundamental para la competencia intercultural.

Sobre esta temática, Bennett considera el proceso de progresiva sensibilización intercultural como una secuencia de varias fases sucesivas. El proceso de desarrollo comienza en un estado del etnocentrismo del estudiante y termina cuando éste tiene plena conciencia de la cultura extranjera y se siente cómodo, es decir, pasa a la posición del etnorrelativismo.

Cada una de las seis fases de formación refleja la actitud cambiante, esto es, la orientación del estudiante a las diferencias entre su propia cultura y otras. El conocimiento de cada etapa de la formación, que debe pasar un individuo, es necesario tanto para el alumno que tiene ante sí la oportunidad de entender la lógica del proceso de formación, como para el profesor que, sobre esta base, puede desarrollar sus propios criterios y métodos de enseñanza. A continuación se presentan las principales características de este modelo.

**Tabla 7. Modelo de Desarrollo de la sensibilidad intercultural basado en M. Bennett (1993)**

Acciones etnocéntricas	Acciones etnorelativistas
<p><u>Etapa 1</u></p> <p>La negación de las diferencias culturales. (Bennett se llama esta etapa "Negación")</p> <p>Es característico para las personas que no tienen ninguna experiencia de comunicación con otras culturas y están familiarizados sólo con el medio ambiente mono-cultural. En esta etapa las personas no reconocen las diferencias entre culturas y estas diferencias pueden reducirse a características formales sacadas de los estereotipos muy generalizados. La propia cultura es considerada como la única manera posible y natural de la vida.</p>	<p><u>Etapa 1</u></p> <p>Aceptación de las diferencias culturales . (Bennett llama esta etapa "Aceptación")</p> <p>La diferencia entre el comportamiento y la concepción del mundo de los representantes de diferentes culturas se reconoce claramente y al mismo tiempo no se produce una evaluación negativa o positiva.</p>
<p><u>Etapa 2</u></p> <p>El rechazo de las diferencias culturales (Bennett se llama esta etapa "Defensa")</p> <p>Las diferencias entre culturas se reconocen pero los valores y las normas adoptadas en la propia cultura, son aceptados como los únicos valores correctos, y los sistemas de comportamiento de las otras culturas son rechazados y despreciados.</p>	<p><u>Etapa 2</u></p> <p>Adaptación a las diferencias culturales (Bennett llama esta etapa "adaptación del comportamiento")</p> <p>En esta etapa el hombre no sólo puede ser consciente a las diferencias culturales, sin juzgarlas, sino también a variar su comportamiento dependiendo de las particularidades culturales de la situación en la que está, interpretar correctamente el comportamiento de un interlocutor de la comunicación, reaccionar a él de tal manera que la comunicación se realice correctamente sin sentir discomfort. Por lo general, esta etapa es la meta de educación intercultural y demuestra la adquisición de</p>

	la competencia intercultural general, esta etapa es la meta de aprendizaje intercultural
--	--



<p><u>Etapa 3</u></p> <p>La minimización de las diferencias interculturales (Bennett se llama esta etapa "Minimización")</p> <p>Esta fase supone que el hombre acepta el derecho de las otras culturas a ciertas diferencias en el comportamiento y la percepción, pero considera que el sistema de valores, es decir, la noción de lo que debería ser buscado en la vida y lo que debe evitar, en todas las culturas coincide y está conforme con sus propias ideas.</p>	<p><u>Etapa 3</u></p> <p>La integración de las diferencias interculturales (Bennett se llama esta etapa "Integración")</p> <p>Esta etapa implica que una persona no sólo tiene la capacidad de adaptarse a una situación de comunicación intercultural y reaccionar adecuadamente al comportamiento de un representante de otra cultura, sino también puede "cambiar" su percepción y el comportamiento entre dos o más culturas y dependiendo de las circunstancias sentirse como un representante de una u otra cultura. Comúnmente, esto significa la identidad bicultural o multicultural de la persona y se logra principalmente por personas que hayan sido sometidas al proceso de socialización e inculturación en la frontera de dos o más culturas.</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia basada en el Modelo del desarrollo de la sensibilidad intercultural de M. Bennett, 1993

Por supuesto, aquí se está hablando de un modelo ideal. Éste no implica que el individuo deba pasar por todas las fases. Cuando la persona llega a la última fase, el mismo Bennett ve la posibilidad de que surjan problemas, ya que supone la relatividad de todos los principios culturales que puede llevar al rompimiento de la identidad del individuo.

El hecho de que en el cualquier encuentro intercultural sea necesario ver y tomar conciencia de lo ajeno de la cultura del interlocutor y la propia posición ethnocentrica, esto tiene implicaciones para la metodología de la educación intercultural. A pesar de que las situaciones en las que pasa el aprendizaje intercultural pueden diferir entre sí, éstas tienen una característica en común: ellas a diferencia de cualquier otro tipo de aprendizaje requieren del estudiante, que él reevalúe su “bagaje cultural”, el cual a su vez es un componente importante de la identidad personal y, por lo tanto, tiene una gran carga afectiva.

La educación intercultural requiere del estudiante cuestionar la naturalidad del comportamiento adoptado en su cultura nativa o, incluso, cambiar este comportamiento de manera radical. Esta confrontación con su “bagaje cultural propio” puede causar angustia emocional severa, que conduzca a falta de deseo de seguir aprendiendo. Sobre el tema, las profesoras-investigadoras Roth y Koptelzeva (2006) informan que su experiencia en el Instituto de Comunicación Intercultural de la Universidad de Ludwig Maximilian de Múnich (Alemania) y en algunas universidades de Rusia, demuestra que el trabajo adecuado en este problema es posible ante todo en el nivel de aprendizaje emocional; además de que los métodos del aprendizaje intelectual aplicados con éxito a otras formas de enseñanza, no son suficientes para apropiarse de los otros sistemas de comportamiento.

El principal objetivo de la educación intercultural debería ser la conciencia de la cultura nativa y otras culturas como los sistemas de la orientación adquiridos, así como su impacto en cada acto de la interacción interpersonal en el proceso de la comunicación. Para lograr este objetivo es necesario cambiar el actual sistema de educación, aunado a sus componentes: contenido, métodos, formas de enseñanza.

### 2.2.2.3.3 La educación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

En la pedagogía de la enseñanza de LE, durante mucho tiempo como un objetivo de aprendizaje fue la formación de una competencia comunicativa de los estudiantes. Con la ésta, el alumno de LE adquiere la destreza de utilizar el conocimiento, es decir, sabe qué hacer y cómo hacerlo. Pero actualmente, cuando la necesidad de relacionarse con personas de otras culturas es más evidente que nunca, queda claro que la metodología comunicativa no cumple los requisitos modernos. En los contactos entre los representantes de diferentes culturas existen problemas de comunicación, pero, a menudo, éstos no son relacionados con el nivel de dominio del idioma, sino con el desconocimiento de aspectos culturales. Por eso en los noventa del siglo pasado hubo una necesidad de crear una metodología, basada en la comprensión mutua en el proceso de comunicación, en una lengua extranjera con hablantes nativos.

Es evidente, que ahora es posible hablar de ampliación de los objetivos de la educación que consiste en el que el resultado debe ser no tanto competencia comunicativa cómo competencia comunicativa intercultural. La formación de la competencia comunicativa intercultural se lleva a cabo en el proceso educativo a través de la educación intercultural que María Teresa Aguado define:

*Un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales (Aguado, 2003, p. 63).*

La transición de un enfoque comunicativo a un enfoque intercultural requiere de la formulación de nuevos objetivos; cambios de todo el sistema educativo por medio de una lengua extranjera. Así se puede cuestionar sobre

¿qué contiene un sistema de educación intercultural en el ámbito de la enseñanza de LE? Compartiendo la opinión de A. Berdichevsky (2011) se cree que el sistema de educación intercultural puede incluir:

- *El objetivo* de la educación intercultural: preparación para el contacto con otras culturas, el comportamiento adecuado en una cultura extranjera, es decir, la formación de la competencia intercultural del individuo, que lleva a la comprensión mutua en el proceso de diálogo intercultural.

- *El contenido* de la educación intercultural: los hechos de la cultura del país de la lengua estudiada en comparación con su propia cultura:

- *El componente lingüístico*: vocabulario (palabras que significan las realidades culturales, valores culturales, etc.); gramática; modelos discursivos y textos, en las cuales están reflejados ejemplos de acto de habla; temas y situaciones interculturales, etcétera.

- *El componente pragmático*: las normas necesarias para la orientación en el país.

- *El componente estético*: diferencias de estilo de vida, ropa, etcétera.

- *El componente ético*: diferencias en las normas de conducta.

- *El componente estereotípico*: los estereotipos respecto de su propia cultura y la cultura de otro país.

- *El componente reflexivo*: cambio personal como consecuencia de la educación intercultural.

- *Unidades de la educación*: para el contacto intercultural son relevantes los textos discursivos, para los cuales es importante “quién”, “a quién”, “cómo”, “sobre qué” y “para qué propósito” dijo. Es decir, el discurso es el diálogo más el contexto de este diálogo. Por el contexto se entiende la tradición, condiciones sociales y temporales en las cuales funciona el texto.

- *Herramientas de la educación*: las versiones nacionales de libros de texto interculturales y recursos multimedia, desarrollados por los representantes de diferentes culturas que están en contacto.

Al seguir hablando de la enseñanza de lenguas extranjeras, se debe comprender la diferencia entre los distintos enfoques y conceptos, así como entender bien qué es la competencia comunicativa intercultural. Acerca de esto se tratará a continuación.

Actualmente en la enseñanza del componente cultural, dentro de la enseñanza de LE existen los enfoques que hay que diferenciar. Éstos son: cultura extranjera e interculturalidad. El primero fue dominante en la enseñanza de LE la mayor parte del siglo XX hasta los años ochenta. Hoy este enfoque es objeto de mucha crítica en la discusión pedagógica porque se basa en el concepto de una única cultura, asociada a una lengua y una nación; se sustenta en un concepto de cultura que no incluye las relaciones existentes entre las diferentes culturas. Este enfoque se halla centrado en el estudio de la cultura del país o países objeto de estudio y no presta la atención a la cultura nativa del estudiante.

Desde los años ochenta en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, es cada vez más influyente la perspectiva intercultural. El enfoque intercultural se fundamenta en el concepto de cultura que acepta que las distintas culturas están en mutua relación entre sí, tienen intentos por conocerse y entenderse. Como en el enfoque cultural, el enfoque intercultural se dirige a los países objeto de estudio, pero también al país del estudiante y las relaciones entre los países objeto de estudio y el de estudiante. Este enfoque permite a los alumnos comparar aspectos de los países objeto de estudio y del país del estudiante, reflexionar, desarrollar una actitud crítica y llegar a entender su propia cultura y país.



El objetivo principal de este enfoque consiste en desarrollar una competencia comunicativa intercultural (CCI) que le permita al estudiante ejecutar el papel de mediador entre las culturas y utilizar la lengua, objeto de estudio, como lengua de contacto con personas. (Byram y Fleming, 2001: 9-17; Risager, 242-253 en Byram y Fleming, 2001; Oliveras, 2000).

Otras dos orientaciones que se están discutiendo activamente en las últimas décadas en la enseñanza de LE, son el enfoque informativo y el enfoque formativo.

El tradicional enfoque informativo trata de ofrecer a los estudiantes la información sobre diversos aspectos de los países donde hablan la lengua meta tales como: geografía, historia, instituciones políticas, obras artísticas de prestigio y del folclore de cada lugar. El problema es que la adquisición de la información sobre la cultura meta no puede mejorar su comprensión, cambiar las actitudes de los alumnos hacia ésta. Como dice E. Areizaga: “Adquirir conocimiento es una mera transmisión e intercambio de información, y no deja lugar a la interpretación. La cultura no sólo se basa en el conocimiento compartido, sino también en reglas compartidas de interpretación. [...] La interpretación es clave para la comprensión de los fenómenos culturales” (Areizaga, 2001, p. 163).

El tradicional enfoque informativo ha recibido numerosas críticas. Esto llevó a la idea de replantear los objetivos educativos que el componente cultura debe buscar. Es por eso que en los últimos años en la enseñanza de LE, las propuestas más relevantes se orientan hacia un enfoque formativo que se niega enseñar cultura como información y propone, como objetivo, la formación de una competencia comunicativa intercultural, necesaria para comunicarse con personas de otra cultura en las sociedades multiculturales y multilingües. Este enfoque no se trata sólo de proporcionar la información, sino además de formar al estudiante

para darle las actitudes y habilidades requeridas para reflexionar sobre otras culturas, evaluar y comprenderlas, investigar y mostrar interés en ellas.

El encuentro de una persona con la cultura extranjera puede crear problemas de carácter intercultural, intolerancia, racismo o choque cultural. Estos problemas se deben a las diferencias entre culturas, como por ejemplo, el sentido de tiempo, la distancia, los gestos, la jerarquía, el uso de la lengua (tono de voz), etc. Así que es necesario formar las personas en este sentido, prepararlas en la adquisición de modelos (formas de pensar, sentir y actuar) de la otra cultura que podrían incidir en una nueva evaluación de los modelos culturales de su propia cultura y acercarlas a la acentuación de las diferencias interculturales y aspectos que unifican ambas culturas.

Lo anterior es fundamental en un proceso formativo, debido a que el conocimiento de las lenguas posibilita este proceso formativo, ayuda orientarse en el entorno social y cultural, en una comunicación profesional y personal; también ayuda a destruir las barreras en la comunicación intercultural. El aprendizaje de lenguas extranjeras debería fomentar la sensibilidad y un mayor entendimiento de la sociedad y la cultura de los hablantes de otros idiomas, y al mismo tiempo, de la sociedad y cultura del estudiante, así como los vínculos entre los dos, esto es un proceso cognitivo de aprendizaje. También el aprendizaje de idiomas conlleva a actitudes positivas y un cambio afectivo hacia los hablantes de otros idiomas.

En palabras de Pilar García (2004), el enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, posibilita el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de un idioma. Asimismo, atiende a factores afectivos, cognitivos y situacionales, a la vez que fomenta la competencia intercultural con la que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales.

Byram y Fleming han propuesto que en el salón de clase los profesores de LE deben enseñar a los estudiantes ser “hablantes interculturales”:

*El %hablante intercultural+ es una persona que tiene conocimientos de una, o preferente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional (Byram y Fleming, 2001, p. 16).*

El “hablante intercultural” necesita, por su experiencia personal, partir de lo conocido, adquirido y aprendido. En el contacto con una nueva cultura requiere también indagar sobre ésta, compararla con la suya, analizarla y establecer conclusiones. Es por ello, que el enfoque intercultural en el aprendizaje de idiomas ha de ofrecer al alumno herramientas interculturales que le permitan hacer ese análisis y correspondiente interpretación, que le ayude a investigar sobre nuevas realidades culturales.

Así, el enfoque intercultural se convierte en objetivo fundamental del desarrollo de la personalidad del alumno y en su sentimiento de identidad. La diversidad ha de dejar de ser un obstáculo para la comunicación, y convertirse en enriquecimiento y comprensión mutua, venciendo con ello prejuicios y actos discriminatorios, al promover entre los hablantes la capacidad de enfrentarse a encuentros interculturales, de reconocimiento de otra realidad y de consenso y respeto entre culturas diferentes.

Además en este trabajo, dedicado al estudio de la educación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, es importante distinguir entre dos conceptos, porque cada uno plantea de diferente manera la cuestión de la cultura y la extrañeza cultural. En relación con la cultura y la interacción intercultural, frecuentemente refieren a dos conceptos muy diferentes entre sí, tanto en su problemática como en la naturaleza de los problemas políticos, éstos son:

internacional y multicultural. (Roth y Köck, 2004 citado en Roth y Kopteltzeva, 2006).

Al contexto internacional pertenecen los ámbitos en los cuales “el derecho a ser extraño” es natural. Por ejemplo, el mundo de la política internacional, diplomacia, turismo e intercambio de estudiantes y también aprendizaje de lenguas extranjeras. La identidad nacional se toma aquí como criterio natural de las diferencias. La cultura nacional es vista como factor decisivo, con el se describe y categoriza las acciones y el comportamiento humano.

Por ejemplo, poca gente nota la diferencia étnica cuando en unos comentarios políticos o periodistas dicen sobre la liberación "de rehenes rusos" o la intoxicación "de turistas rusos". Programas de ayuda a los países en desarrollo y los proyectos de la Unión Europea también están trabajando en el principio de la diferencia por países o grupos de países. En otras palabras, en estos contextos las variedades culturales y la categorización cultural se denominan e incluso se aprueban, ya que tienen una función de orden.

Es completamente diferente el contexto multicultural, que durante mucho tiempo tuvo el flujo de personas de otras culturas. A diferencia del contexto internacional, los "extraños" aquí son parte de la sociedad. Éstos incluyen a los inmigrantes, los miembros de las familias multiculturales, etc. La convivencia social de los pueblos indígenas y los forasteros, suaviza el marco rígido de las diferencias culturales y reduce la precisión de las determinaciones basadas en la nacionalidad.

La realidad cotidiana de los migrantes o miembros de familias multiculturales no se puede determinar con la ayuda de una fórmula reduccionista. Cualquier referencia a la extrañeza en una sociedad multicultural puede ser interpretada como un rechazo de un extraño. En las sociedades donde la

aplicación del principio de igualdad se pone ante todo, la categorización por rasgos culturales es inmoral porque así no se les da la posibilidad a los individuos de determinar su propio lugar en la sociedad.

En el caso del estudio, una clara distinción entre dos contextos: internacional y multicultural, es un importante punto de referencia que permite establecer la correlación entre contenido y concepto de los planes de estudio. Uno de los principales retos que enfrentaron las instituciones de educación superior a inicios del siglo XXI, además del objetivo fundamental de la educación intercultural, consistió en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Con frecuencia, el concepto de competencia intercultural se relaciona con el proceso de la comunicación intercultural que algunos autores consideran como “conjunto de diferentes formas de relación y comunicación entre individuos y grupos pertenecientes a diferentes culturas” (Grushevitskaya, 2002, p. 142).

Por lo tanto es muy importante saber cuáles habilidades son necesarias para desarrollarlas entre los estudiantes durante el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, a fin de manejar constructivamente los elementos clave de la comunicación intercultural. Las cualidades necesarias para lograr una comunicación intercultural se describen en el modelo de competencia intercultural de Michael Byram (1997), quien es profesor de Lenguas Extranjeras e investigador de la Universidad Durham, Inglaterra. En su propuesta Byram hace énfasis en el proceso que debe experimentar el estudiante al emplear un método analítico-crítico que le permita reflexionar tanto sobre la cultura extranjera como sobre la propia. El autor (Byram, 1997, p. 34) considera que la competencia intercultural debe incluir:

- *Cambio de actitud* (savoir être): capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocentristas del otro, así como habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y las extranjeras.
- *Adquisición de nuevos conceptos* (savoirs): un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento implícito y explícito que el aprendiz debe adquirir según sus necesidades específicas de interacción.
- *Aprendizaje a través de la experiencia* (savoir-faire): el aprendizaje de una lengua es el aprendizaje en su uso.
- *Aptitud de aprender* (savoir-apprendre): elaborar y poner en marcha un sistema interpretativo para acercarse a significados, creencias y prácticas culturales hasta el momento desconocidas.

Byram comenta al respecto:

*Cuando una persona aprende una lengua extranjera, se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales. El concepto del tiempo es diferente, los nombres de los días de la semana y también los comportamientos e ideas asociados con ello. Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas supuestas. [õ ] La competencia intercultural es, pues, la habilidad de ponerse a manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias (Byram, 1995, citado en Oliveras 2000, pp. 36-37).*

De lo anterior resulta claro que este enfoque implica un cambio en la actitud no sólo en los estudiantes, sino especialmente en los docentes. En su actitud, métodos de trabajo y formación, ya que además de intentar influir en los conocimientos, también lo hace, principalmente en las actitudes.

### *2.2.3 El acercamiento a la definición de un problema en el marco de la interculturalidad*

Los cambios radicales en la sociedad moderna, los procesos de globalización e integración, la expansión constante de la comunicación internacional e interétnica, muestran con claridad que un mayor desarrollo de la humanidad sólo es posible en condiciones de diálogo entre representantes de diferentes culturas. Pero éstos deber ser capaces de comprender y aceptar otras culturas, como equivalente de la propia. Todo lo anterior ha alentado el desarrollo de la educación intercultural.

Aunque, como se expuso, la educación intercultural ha de realizarse con el conjunto de la sociedad, dado que no cabe duda de que los niños, adolescentes y jóvenes, constituyan el principal sector social destinatario de la educación intercultural. Esta prioridad se justifica porque ellos serán, en gran medida, los ciudadanos de las sociedades multiculturales. Por su parte, los docentes, que se encuentran en el ejercicio de la profesión en la educación superior, deben desarrollar este reto educativo en esta etapa, una etapa de maduración tanto personal como profesional. Esta nueva aptitud, nos hace pensar cómo favorecer una educación intercultural en la universidad.

En cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación superior, se piensa que ésta es uno de los ámbitos donde a través de la educación intercultural es posible favorecer el desarrollo de las competencias necesarias que garantizan relaciones auténticamente interculturales.

En su conjunto, todo esto exige saber cómo se realiza ahora la educación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad; qué significa la educación intercultural para los estudiantes y los profesores de LE; cuál es el nivel de preparación del profesorado en el campo de la educación

intercultural. Si está incluido el aspecto intercultural en los planes de estudio, de qué manera los libros de texto de LE reflejan determinadas cuestiones interculturales y contribuyen a formar al hablante intercultural que demanda el MCER; esto es, hacer un estudio diagnóstico y después, sobre la base de éste, proponer una intervención educativa ajustada a las necesidades detectadas.

En consecuencia, uno de los objetivos del presente trabajo está apoyado en el análisis de la educación intercultural, así como en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de LE en el CLE de la FES Aragón y el otro objetivo estuvo fundado en proponer un programa para el desarrollo y mejoramiento de las competencias comunicativas interculturales.

En su primera parte, el estudio, busca obtener las respuestas a estas interrogantes a través del análisis de los planes y programas de estudio, los libros de texto, registros de las observaciones de clases y entrevistas realizadas a profesores y alumnos del CLE de la FES Aragón.

Con base en la información empírica obtenida durante el diagnóstico realizado en la primera parte de investigación, se identificó la necesidad de mejorar la educación intercultural en el proceso de la enseñanza de LE. Como la respuesta a esta necesidad, se elaboró un nuevo programa que busca mejorar la competencia comunicativa intercultural tanto en los estudiantes como de los docentes.

A continuación se muestran, en primer lugar, la consecuencia de dicho diagnóstico y en segundo lugar, los resultados del diseño, aplicación y evaluación del programa de mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural.



### **2.3. Las prácticas educativas en la enseñanza de las LE. El enfoque intercultural en un marco de la enseñanza de Lenguas Extranjeras**

En el presente tema se muestra el análisis de la información recogida a través de fuentes distintas. En la primera parte, se exponen los planes de estudio de LE que existen en las cuatro FES de la UNAM: Aragón, Cuatitlán, Iztacala y Zaragoza. Se efectúa este análisis de programas con el propósito de detectar la presencia o ausencia de un enfoque intercultural en dichos programas.

En la segunda parte se muestra un breve análisis de los planes de estudio de las diferentes licenciaturas de la FES Aragón, con la finalidad de dar a conocer los cambios que se han producido en los planes de estudio y la importancia que se da a la EI en nuevos PE.

Posteriormente, en la tercera parte, se tratará de los libros de texto para la enseñanza de LE, con el interés de obtener información de cuáles son los contenidos interculturales, en qué forma se ofrecen y cuáles actividades interculturales se proponen.

A continuación, en la cuarta parte, se presentan las observaciones realizadas en los salones de clases de idiomas extranjeros, con el objeto de conocer qué ocurre dentro del salón de clase de LE.

Por último, en la quinta parte, se comentan las entrevistas con una muestra del profesorado y el alumnado del CLE de la FES Aragón, a fin de saber qué significa para éstos la educación intercultural, así como qué estrategias se están implantando para el desarrollo de la competencia intercultural.

### *2.3.1 La problemática en la enseñanza de lenguas extranjeras en los cuatro FES de la UNAM: Aragón, Cuatitlán, Iztacala y Zaragoza*

En el mundo global en que vivimos, formar ciudadanos plurilingües e interculturales constituye un reto prioritario de las universidades. La enseñanza de lenguas extranjeras es una parte integral de este proceso de formación. Así que un programa de enseñanza de lenguas extranjeras debe responder a nuestro nuevo contexto, crear condiciones para el desarrollo de competencias no sólo lingüísticas, sino también comunicativas, interculturales y de pensamiento crítico; ello a fin de garantizar el desarrollo personal, profesional y social del estudiante universitario.

Para saber con qué tipo de educación y programas de estudio de LE se cuenta, en la UNAM se efectuó un análisis de los planes de estudio que usan en diferentes dependencias de la UNAM. Es difícil hacer una revisión total de todos los cursos y modalidades que se ofrecen en los centros, escuelas, facultades o centros culturales universitarios de la Máxima Casa de Estudios. Por la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE)<sup>27</sup> de la UNAM se han considerado sólo 23 sedes (nivel superior) en las cuales existe una mayor estructuración, y son el espacio donde se imparten cursos de manera permanente y en todos ellos existe una mínima evaluación de aprendizaje. Estos elementos permiten caracterizar de modo general el grado de desarrollo de las áreas de lenguas, como una prueba de lo que sucede en la UNAM.

Al comenzar, la meta era estudiar y analizar la situación del proceso de la enseñanza de LE en toda la UNAM, pero teniendo esta ingente cantidad de departamentos, centros, cursos, etc. con diferentes planes y programas de estudio se pudo comprender que esto sería prácticamente imposible de realizar; de ahí

---

<sup>27</sup> Cfr. COELE, (2007). La enseñanza de lenguas en la UNAM, p. 33

que se enfocó en revisar la situación en las cuatro dependencias de la UNAM que se crearon (1976) ante una demanda creciente de educación superior, tales como las unidades multidisciplinarias externas al campus de la Ciudad Universitaria (las entonces Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) que con el tiempo se convertirían en Facultades de Estudios Superiores (FES). En éstas se formaron el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) de la FES Aragón, Centro de Idiomas (CI) de la FES Cuautitlán, Departamento de Idiomas (DI) de la FES Iztacala y Departamento de Idiomas (DI) de la FES Zaragoza.

Dichas dependencias muestran siguientes semejanzas:

1. Sincronía temporal en la apertura.
2. Son unidades multidisciplinarias.
3. Prestan la atención al alumnado en diferentes zonas de la ciudad de México.

Uno de los objetivos principales por los que se decidió analizar la situación en la FES Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza, fue el hecho de que el estudio se lleva a cabo también en una unidad multidisciplinaria como es la FES Aragón. Cabe señalar que en la UNAM hay cinco Facultades de Estudios Superiores, cuatro mencionadas arriba y otra es la FES Acatlán, pero hemos decidido analizar los programas de estudio de LE sólo de las cuatro facultades por la siguiente razón: El Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán (CEI) difiere en sus características de otros cuatro centros y departamentos, primero, en el CEI de la FES Acatlán se imparten 17 lenguas, mientras que en los otros centros, ocho o tres lenguas.

Segundo, se ha dedicado Acatlán no sólo a la enseñanza de LE en diferentes modalidades como el CLE de la FES Aragón, el DI de la FES Iztacala y el DI de la FES Zaragoza, sino también a la formación de profesores de lenguas extranjeras; a la investigación en el área de la lingüística aplicada; además ofrece

el servicio de traducciones; asimismo el CEI es un centro certificador de LE, y mantiene convenios con diferentes instituciones internacionales y nacionales.

Es cierto que el Centro de Idiomas de la FES Cuatitlán también ofrece el Curso de Formación de Profesores, pero sólo en inglés, y servicios de traducción. No obstante, sus funciones parecen más similares a las del CLE de Aragón, del DI de Iztacala y del DI de Zaragoza. Como afirma COELE (2007), en las cuatro dependencias señaladas han establecido formalmente programas de enseñanza de lenguas que tratan de responder a las necesidades de sus estudiantes y les permiten a éstos cubrir los requisitos que marcan los planes de estudio (“La enseñanza de lenguas en la UNAM”, 2007).

Así pues, la mayor parte de los planes y programas del estudio de la UNAM, tanto de licenciatura como de posgrado incluyen, como requisito para la obtención de los distintos grados académicos, conocimientos de alguna lengua extranjera. Generalmente, se pide la comprensión de lectura (CL). Los cursos de la CL tienen como objetivo capacitar a los estudiantes para consultar bibliografía y obtener información de textos no literarios mediante el desarrollo de estrategias de lectura, tales como reconocer el tema general de un texto, recuperar datos específicos, establecer relaciones entre las distintas partes de un documento, etcétera.

Otro aspecto tiene que ver con que se encuentran los cursos llamados Cuatro habilidades, Dominio, Posesión, Plan Global o Plan General<sup>28</sup>. En ellos, el objetivo central es desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, permitiéndoles un contacto con una cultura meta.

---

<sup>28</sup> Véase el capítulo 1.2

Como se refirió arriba, en su mayoría, estos cursos son un requisito de ingreso o egreso; es decir, no están incorporados a los planes de estudio como una materia curricular. En algunos casos como es, por ejemplo la FES Acatlán en la licenciatura Enseñanza de Inglés, se ofrece adquisición de una segunda lengua dentro del currículum como materia optativa en quinto semestre, y en otra licenciatura como es la de Relaciones Internacionales en la FES Aragón, donde el idioma inglés está incluido como una asignatura curricular obligatoria durante los primeros seis semestres.

Para los fines de esta investigación, es importante considerar que un programa de estudio es un instrumento esencial de trabajo de los profesores que orienta el proceso enseñanza-aprendizaje y, que según Breen (2002), debe contener un mínimo elementos básicos tales como objetivos, contenidos, metodología y evaluación (claro que el plan puede incluir otros elementos). Al respecto, Murillo considera que “es recomendable que en las instituciones educativas exista una presentación unificada de los programas” (Murillo, 2000, p. 4). Por supuesto que los creadores de los programas de estudio de lenguas extranjeras deben seguir estas recomendaciones.

Del mismo modo, los momentos más relevantes del programa de estudio de lenguas extranjeras, según la perspectiva de análisis que se han desarrollado en los marcos conceptuales y de análisis de los programas, son siguientes:

1. Los programas de enseñanza de LE deben estar conforme con los estándares internacionales y nacionales de enseñanza de LE, debido a que los programas de enseñanza de LE no se dan en un vacío sociocultural. Por lo mismo, se deben tomar en cuenta las nuevas condiciones de universalización de la educación superior y las políticas lingüísticas internacionales y nacionales.

2. El programa debe incluir un componente lingüístico que permite a los estudiantes adquirir las reglas de la gramática y léxico, además del aspecto cultural que da la posibilidad a los estudiantes de conocer la historia del país, la geografía, la literatura, las tradiciones, costumbres, creencias, sistemas de comunicación verbal y no verbal, forma de pensar y vivir de un pueblo, formas de actuar en las diferentes situaciones que se repiten cotidianamente y que son comunes, sistemas simbólicos, etc. También necesariamente actividades interculturales, las cuales permiten a los alumnos y profesores abrir un diálogo entre las culturas y desarrollar una competencia que apoye el entendimiento mutuo en contacto intercultural.
3. El programa debe proponer un mayor número de actividades dirigidas a disminuir la falta de conocimiento de la cultura meta (por ejemplo, diversidad cultural dentro del país, aspectos comunicativos no verbales, etcétera).
4. En el programa la enseñanza de las culturas meta debe centrarse en su análisis crítico, además en la autorreflexión sobre la cultura materna, en vez de limitarse a datos culturales aislados (Lee, et al. 2006).
5. El programa tiene que proponer una nueva metodología intercultural, es decir, una manera de actuar organizada, con propósitos y pasos que siguen no sólo la adquisición de contenidos, sino también la relación entre personas diferentes, o sea, de su origen social, cultural, percibiendo esto no como conflicto sino riqueza. Igualmente es una nueva forma de preparar las clases, tener en cuenta el trabajo cooperativo y las intervenciones en las clases; esto dado que el conocimiento procede no sólo de los maestros sino también de los alumnos entre sí; del mismo modo plantear los contenidos: seleccionar los textos dado que, a menudo, en ellos se percibe etnocentrismo, o sea, relaciones que promueven la desigualdad y racismo (Moreno, en Glosario Educación Intercultural, 2008).

Es así que para comunicarse eficazmente en encuentros interculturales, las personas deben poseer una competencia comunicativa intercultural. Como señala Singh (2002), esta competencia no se desarrolla espontáneamente, sino que requiere de una planificación. Es por eso que se plantea un programa fundamentado con constructos teóricos de la competencia comunicativa intercultural, tal como fue definida y sustentada en el apartado (2.2.2.3.3).

Se concibe, entonces, que para un programa orientado al mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural, es importante resolver un problema de los enfoques, específico o general, de la cultura. El programa de la enseñanza de LE tradicional se basa en la información sobre una cultura concreta, y en las orientaciones para la interacción con las personas de esa cultura. Con frecuencia, esta aproximación responde a estudios etnográficos en contextos específicos (Bennett, 1998). Dicho de otro modo, se basa en un enfoque específico.

De ahí que el enfoque general haga referencia a aquellas acciones centradas en los factores generales que influyen en la comunicación entre personas de grupos culturales distintos. Este enfoque parte de categorías abstractas y habilidades generalizables para diversos encuentros multiculturales (Bennett, 1998). Se coincide que la aproximación general promueve la comprensión de la diversidad cultural y capacita a los estudiantes a comunicarse eficazmente con personas de otras culturas, sin especificar situaciones culturales concretas.

Es por ello que en el marco del desarrollo de esta investigación los enfoques generales y específicos pueden ser complementarios, al proponer variar las actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y actividades de profundización en algunos aspectos de culturas concretas (Landis y Bhagat, 1996).

Para comprobar si los programas de estudio de LE usados en los centros y departamentos de idiomas de las FES Aragón, Cuatitlán, Iztacala y Zaragoza de la UNAM parten de estas premisas, se realizó un análisis de dichos programas. A continuación se presenta un panorama general en el cual se muestran las lenguas que se imparten en centros y departamentos de idiomas de cuatro dependencias de la UNAM y los planes de estudio elegidos.

La oferta consiste en 10 lenguas distintas de las cuales 9 son propiamente lenguas extranjeras y una lengua nacional mexicana. Se decidió revisar un conjunto de programas de los cursos Posición o Plan Global o General que son representativos, y tendrían elementos confiables para establecer las estructuras y contenidos de los planes de estudios

A partir de esta revisión, se determinó no analizar los programas de los cursos de Comprensión de Lectura, aunque se sabe de la importancia de este tipo de cursos, pero no es posible en un trabajo analizar todo. Además las investigaciones descubren (Política lingüística para la BUAP, Bergamaschi, et al., 2004) que los estudiantes y los profesores consideran que necesitan desarrollar más las cuatro habilidades en lugar de una (habilidad de comprensión de lectura) que sólo les facilita la comprensión de textos en una lengua extranjera, mientras que están más interesados en el desarrollo de la competencia de la producción oral y comprensión auditiva.

La decisión metodológica fue contar con estos planes en las diferentes unidades:

En el CLE de la FES Aragón donde se imparten ocho idiomas, en dos modalidades: comprensión de lectura (cinco idiomas) y posesión (siete idiomas), los idiomas son: alemán, francés, inglés, italiano, japonés, latín, portugués y ruso, fueron revisados todos (siete) programas de modalidad posesión: alemán, francés, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso.



Los programas de estudio de Lenguas Extranjeras en *el Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón* se reformaron por última vez en 2002. El documento en el cual se presentan los programas de todos los idiomas que se imparten en el CLE fue denominado “Proyecto Académico del Centro de Lenguas Extranjeras de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón”, aprobado por el H. Consejo Técnico, en mayo de 2002, para su puesta en marcha en el ciclo escolar 2003-I. Este texto consta de los siguientes partes:

Capítulo I. “Planeación académica y enseñanza de los idiomas extranjeros”. Que está conformado de cinco incisos:

- La importancia de la enseñanza de idiomas extranjeros en la formación profesional.
- Enfoques alternativos en la enseñanza de las lenguas extranjeras
- Perfil del profesor del CLE Aragón
- Perfil de los alumnos del CLE Aragón
- El programa educativo para la enseñanza de idiomas extranjeros.

Capítulo II. “El Centro de Lenguas de la ENEP Aragón”. Este capítulo conforman los siguientes incisos:

- Antecedentes del centro de lenguas extranjeras.
- El estado actual del centro de lenguas extranjeras de la ENEP Aragón.

Capítulo III. “Propuesta curricular de programas educativos para la enseñanza de los idiomas extranjeros en la ENEP Aragón”. Este capítulo está conformado por los programas de todas las lenguas que se imparten en el CLE, iniciando por los de comprensión de lectura y, posteriormente, los de posesión, ambos ordenados por nivel.

Una de las características de los programas de cada idioma es que son unificados y formalizados, es decir: la carátula de cada programa tiene los siguientes datos: modalidad, nivel, carga horaria semanal, fecha de aprobación, nombres de los diseñadores del programa.

Los programas de todos los idiomas tienen una estructura uniforme, o sea elementos básicos:

- Presentación de cada nivel
- Objetivo general de cada nivel
- Unidades temáticas de cada nivel
- Objetivos específicos de cada unidad
- Contenidos curriculares de cada unidad
- Metodología
- Habilidades a desarrollar (hablar, escribir, leer y escuchar)
- Criterios de acreditación
- Bibliografía (salvo los idiomas ruso, italiano posesión e inglés posesión niveles 2, 3, 4, 5).

Por supuesto, existen diferencias en los programas en función de sus particularidades lingüísticas; o también los diseñadores de los programas utilizan los distintos términos, por ejemplo, algunos usan “objetivo general” u otros “objetivo terminal” del curso, “objetivos específicos” y “objetivos de aprendizaje” de cada unidad, “metodología didáctica” y “metodología”, etc. Por ejemplo, algunos programas incluyen bibliografía y otros no. Pero son detalles que no están en contradicción con el concepto general del diseño de los programas.

Con base en el análisis, se puede afirmar que todos los programas son uniformes en su estructura y corresponden a los criterios para los que fueron

elaborados durante el proceso del trabajo conjunto entre los profesores de LE del CLE.

Otra característica de los programas de enseñanza de LE es que los programas fueron elaborados en función de los libros de texto usados en aquellos tiempos, mientras que por el contrario el programa debe servir como guía para la elaboración de un libro de texto. Como ejemplo se pueden citar los programas de los siguientes idiomas: el programa del idioma ruso está basado en el libro de texto *Curso práctico de idioma ruso*; el programa de italiano en el libro *Linea Diretta 1 y Linea Diretta 2*; el programa de portugués en *Curso Ativo de Português 1, 2, 3*; el programa de francés en *Tempo 1 Méthode de Français*; el programa de inglés en *New Interchange 1, 2, 3*, y el de alemán en *Themen neu 1*, etcétera.

Se considera que esto sucedió debido a que en el momento de la elaboración de los programas de enseñanza, los maestros carecían de un marco teórico de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y evaluación de idiomas. Como se refiere en el capítulo 2 de este documento, MCER apareció en español en el 2002, poco después de que los programas ya habían sido elaborados.

Por lo tanto, todos los programas de enseñanza de LE del CLE no están adecuados a los niveles de dominio lingüístico establecidos por MCER, es decir, no están relacionados con los estándares internacionales MCER y nacionales de enseñanza de LE, ya que no identifican ni indican claramente los niveles que deben alcanzar los alumnos.

La siguiente característica de los programas: los programas de todos los idiomas se asocian a los objetivos. No se orienta la enseñanza de la lengua hacia el desarrollo de competencias a las cuales MCER (2002, p. 9) atribuye gran importancia y las determina de la siguiente manera:

- Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a un individuo realizar acciones.
- Las competencias comunicativas posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- Las competencias generales no se relacionan directamente con la lengua, pero se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.

Ahora se examinarán los contenidos de los programas.

En la enseñanza tradicional de las LE ha prevalecido por muchos años la idea de que el aspecto lingüístico es fundamental para la adquisición de una lengua extranjera. Esto evidencia que no se debe perder de vista que cuando hablamos lo hacemos produciendo estructuras gramaticales y tenemos que desarrollar la competencia lingüística. Pero en los últimos años, en la enseñanza de lenguas extranjeras, este enfoque está cambiando y por ello la competencia lingüística por sí sola no se considera suficiente para desenvolverse eficazmente en una lengua extranjera (Oliveras, 2000; Byram y Fleming, 2001). Por lo tanto, la enseñanza de la cultura es un tema actual en la enseñanza de los idiomas extranjeros. En el análisis, se quería comprobar si en todos los programas están incluidos los aspectos culturales e interculturales.

Antes de presentar los resultados del análisis, se debe aclarar que en la pedagogía de la enseñanza de LE existen nociones tales como: “cultura a secas” o “cultura con minúsculas” o “cultura informal”, es decir, cultura como forma de vida y “cultura con mayúsculas” o “cultura formal” son producciones intelectuales y artísticas de prestigio, historia, geografía, instituciones políticas y el folclore<sup>29</sup>. Así se intenta organizar de alguna manera toda la enorme cantidad de información

---

<sup>29</sup> Para mayor información consultar en Gonzales, 2002; Areizaga, 2001

que cabe en el término cultural. En el proceso de la revisión de los programas se trató de conocer qué tipo de información cultural se transmite en éstos.

En el proceso del análisis se establecieron dos tipos de programas en función del modo en que se presenta información cultural:

En el primer grupo, que consiste en los programas de los idiomas ruso, italiano, japonés, inglés y alemán, los autores han definido de manera explícita temas y textos con los cuales van a trabajar durante el curso. Luego, en el segundo grupo, se presentarán algunos ejemplos de estos programas:

#### *El programa del idioma italiano*

Cada nivel de Posesión de Italiano consta de 4 unidades didácticas, las cuales, además de elementos lingüísticos, contienen elementos socioculturales (excepto las unidades 1 y 3 de I nivel; la unidad 4 de III nivel y la unidad 2 de VI nivel).

Por ejemplo, en el programa del primer nivel están incluidas unidades tales como “En el bar” (“Los italianos y el bar”) y “Una reservación”.

En la introducción a la unidad “En el bar” las diseñadoras del programa escriben lo siguiente: “La Unidad 2 parte de una situación (en un bar) y de ahí se salen los dos puntos que rigen la unidad: las intenciones comunicativas y el elemento sociocultural. Se debe comenzar aclarando el concepto de bar y, asimismo, establecer las diferencias que existen entre una cafetería italiana y una mexicana” (Programa del Italiano, nivel I, 2002, pp. 189-190).

Y en la introducción a la unidad “Una reservación”, las autoras señalan que “La situación de la unidad 3 es la reservación en un hotel, albergue, etc.” Se debe

establecer cuál es la diferencia entre los alojamientos de Italia y México. La Unidad 3, a diferencia de las dos unidades anteriores, parte de elementos visuales (iconos de servicios que ofrecen los hoteles en Italia)” (Programa del Italiano, nivel I, 2002, pp. 190 -191).

Ahora queremos reflexionar sobre los siguientes momentos:

El uso del método comparativo que recomiendan emplear las autoras, por sí mismo es bueno. Pero aquí surgen unas preguntas: ¿con qué finalidad los alumnos comparan una cafetería italiana y una mexicana o los alojamientos de Italia y México? ¿Sólo para informar a los estudiantes que existen diferencias en las cafeterías y los alojamientos en Italia y México, o los estudiantes contrastan comportamientos verbales y no verbales entre la cultura propia y ajena?

Al leer esas introducciones se puede inferir que en las clases sólo se presentan unos elementos culturales estáticos, que los estudiantes pueden conocer y aprender sin profundizar en el significado de los signos culturales de dos culturas. Esto a fin de adquirir recursos para evitar situaciones de conflicto en la comunicación.

Parece que “los elementos socioculturales” se usan para practicar las pautas gramaticales y el vocabulario apropiados al tema. Son meros ejemplos o herramientas para los objetivos lingüísticos, porque como objetivos de aprendizaje de las unidades mencionadas, las autoras determinan los siguientes: “Al término de la unidad 2 el alumno formulará una orden de consumo expresando gustos para determinar las características de dicha orden en una cafetería, a través de diálogos enfatizando el registro formal” (Programa del Italiano, nivel I, 2002, pp.189-190) y “Al término de la unidad 3 el alumno hará y confirmará una reservación en un alojamiento en forma oral de persona a persona o mediante el

teléfono en forma oral y escrita en registro formal”. (Programa del Italiano, nivel I, 2002, pp. 190 -191).

A lo largo del curso completo de Posesión de Italiano, los alumnos estudian los temas usuales en todas las lenguas como por ejemplo saludos, ir de compras, pertenencias, preguntas por el camino, consultar un médico, ser invitado, etcétera.

En la situación en la que el estudiante aprende una LE en un país donde no se habla esta lengua con temas de este tipo, él no puede identificarlo, y esto puede causar disgusto, enojo. También durante el curso los alumnos estudian otras unidades y los elementos socioculturales que les corresponden, por ejemplo: ¿Cómo llego a...? (el horario de los negocios en Italia), de compras (la moda), de viaje (spaghetti e treni), en un restaurante (locanda da merzi, comer fuera en Italia, recetas de platillos), una anécdota (una lettera), el currículum (gabriele salvatores, una cantante famosa), la lengua italiana (L'Italiano lingua straniera, Pitagora e il burocrate, Totò, Si fosse n'auciello).

En definitiva, se puede decir que la mayor parte de la información cultural que se ofrece pertenece a la llamada “cultura con minúsculas”,<sup>30</sup> por eso el estudio de la cultura se reduce al estudio de algunos datos sobre la vida cotidiana de los italianos. Claro, que es interesante e importante saber, pero así los estudiantes no tienen posibilidad de familiarizarse con las muestras artísticas e intelectuales de la rica cultura italiana. Sin embargo, cabe señalar que a pesar de la presencia de información sobre la cultura de Italia, los objetivos de todos los programas del italiano, se centran principalmente en el desarrollo de la competencia lingüística.

---

<sup>30</sup> Véanse Gonzales, 2002; Areizaga, 2001

### *El programa del idioma japonés*

Los programas del idioma japonés ofrecen a los estudiantes tantos temas comunes en todos los idiomas (saludos, ir de compras, pertenencias, preguntas por el camino, consultar un médico, ser invitado, etc.), como los temas que familiarizan a los estudiantes con peculiaridades de cultura y sociedad japonesa, los temas son:

- Dinero de Japón, (presentación de billetes y monedas japonesas).
- La familia (conocerá y comentará acerca de las formalidades a seguir antes durante y después de una visita a una familia japonesa).
- Seguir las instrucciones de una receta de cocina, (condicional: “to” y forma básica de adjetivos, sustantivos y verbos). Tomará notas para preparar un platillo japonés).
- “Los estudiantes extranjeros en Japón”, (“tekita”, “no ~ koto”).
- La visita, (“hoogaii”, “nakutemoii”, expresiones de cortesía).
- “Los regalos” (se familiarizará y utilizará las expresiones de cortesía durante un intercambio de regalos. Verbos de dar y recibir “ageru”, “morau” y “kureru”). “El regalo para la Srita. Wan” (“soo (1)”, “hosii”).
- ¿No vas a la alberca? Invitación a nadar. (Expresiones utilizadas por hombres y mujeres en la comunicación coloquial).
- ¿Le puedo ofrecer un poco más? Atender a un invitado en casa, (Expresiones honoríficas “keigo”, “sonkeigo”, y “kenjyoo”).
- Disculpas: Llegar tarde a una cita, (forma causativa).
- Los abusos de mis superiores (causativo pasivo).
- La vivienda y los bienes raíces (comparativos, hará comparaciones acerca de la vivienda entre México y Japón). (Programa del Japonés, 2002, pp. 342-367).

En los programas del idioma japonés sucede algo similar a los programas de italiano; es decir, la información sobre la cultura de Japón casi siempre se usa



para presentar determinados contenidos gramaticales. En los programas no se presta atención suficiente a la historia, geografía, arte de Japón. Se ofrece más información a la “cultura con minúsculas”.

Al estudiar los temas anteriores, los estudiantes de japonés pueden obtener información sobre las personas que hablan la lengua meta pero no tienen propósito de comprenderla e interpretarla. En su artículo Areizaga con una cita confirma esta idea: “Esarte-Sarreis y Byram (1989) mostraron en sus investigaciones que ofrecer información sobre la cultura meta no cambia las actitudes de los aprendices hacia ésta, ni mejora su comprensión” (Areizaga, 2001, p. 161).

#### *El programa del idioma alemán*

El programa del curso completo del idioma alemán consta de tres unidades de estudio, las cuales a su vez se dividen en tres temas. Cada tópico tiene temas comunicativos, temas gramaticales e información cultural. Los objetivos del aprendizaje de todos los temas se centran más al desarrollo de aspectos lingüísticos. Pero como mencionamos arriba, en cada tema aparece alguna información cultural. Los temas culturales que se ofrecen para el estudio son siguientes:

- Alemania y sus estados federales
- Tema actual de la realidad alemana
- La cerveza de Alemania
- Las costumbres en Alemania
- La situación de vivienda en Alemania
- El sistema de seguridad social en Alemania
- Los “autobahnen” en Alemania.
- Berlín, la ciudad dividida- la capital del país
- Dialectos en las diferentes regiones de Alemania, Austria y Suiza.

Cabe señalar que en el programa se ofrece la información cultural, relacionada tanto con la “cultura con minúsculas” como con la “cultura con mayúsculas”. Los temas culturales están tratados en una sección especial llamada “información cultural”. La cultura es estudiada como una decoración para el curso de gramática. Si aportamos la información cultural de este modo, no formamos en los estudiantes las habilidades y actitudes necesarias para comprender y reflexionar sobre las otras culturas.

### *El programa del idioma ruso*

El curso del idioma ruso consta de 6 niveles, los cuales a su vez se dividen en 13 unidades didácticas y 26 lecciones. El programa pone énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa, oral y escrita; se señalan los determinados modelos discursivos y material gramatical para cada lección, y para las primeras 6 lecciones más material fonético.

Cabe señalar que cada nivel contiene alguna información sobre la cultura rusa. La información cultural que se ofrece en los tres primeros niveles pertenece a la llamada “cultura con minúscula”. Los temas que se proponen para el estudio son siguientes: “La familia”, “Mis amigos”, “Mi profesión”. Con estos temas informan a los alumnos sobre los modelos familiares, es decir, el número de hijos o los componentes familiares, o sobre las relaciones entre amigos, profesiones más demandadas en el presente, etc. Y los utilizan para el estudio del vocabulario y de las estructuras gramaticales.

En los programas de los niveles 4, 5 y 6 se ofrecen los siguientes temas y textos:

#### Nivel 4

“Ciencia y los científicos”: “Y. A. Gagarin”, “Universidad de Moscú”.

## Nivel 5

Rusia: “Rusia en el mapa del mundo”, “Anillo de oro”, “Mi viaje por Rusia”, “Leyenda sobre Angara”.

## Nivel 6

“En el mundo de la belleza”: “San Petersburgo- centro cultural de Rusia”, “El Hermitage”, “Literatura Rusa”: “A.S. Pushkin”

Es decir, se ofrece la “cultura con mayúsculas”, ésta se transmite en forma de anexos. En el programa de lengua rusa, al igual que en los programas de otros idiomas mencionados anteriormente, sólo se trata de ofrecer una información sobre la cultura rusa.

Tampoco se propone el estudio de dos culturas: la cultura mexicana y la cultura rusa para hacer análisis comparativo, para reconocer diferencias y similitudes y valorarlas positivamente, y así destruir las barreras en la comprensión de otras formas de ver las cosas.

### *El programa del idioma inglés*

Durante el curso completo del idioma Inglés Posesión se ofrece la información cultural en algunas unidades temáticas, por ejemplo, en la unidad que se llama “Agenda de actividades”: “se pretende explicar las diferencias de la descripción de la hora entre la lengua materna y el L2”<sup>31</sup> (Programa del Inglés, 2002, p. 57).

---

<sup>31</sup> L2 o segunda lengua es cualquier idioma aprendido, además de la lengua materna

En la introducción a la unidad “Mi familia” se dice: “La unidad permitirá ampliar de manera general la visión que se tiene sobre los diferentes tipos de familias, mostrando distintas formas de la vida cotidiana familiar en otros países del mundo” (Programa de Inglés, 2002, p. 59). En el programa no se indican de cuáles países los estudiantes recibirán la información.

Como afirman los autores del programa, al estudiar la unidad “Descripción de una ciudad”: “El alumno será capaz de describir el entorno donde vive, así como diferentes ciudades y países. También podrá pedir y dar información acerca de estos lugares” (Programa de Inglés, 2002, p. 68). Asimismo, en este caso, no se menciona de qué ciudades y países, los estudiantes recibirán la información.

En la unidad “¡Ah, eso es lo que significa!” los estudiantes van a realizar la lectura del artículo “Body Language: What Does It Say” y después platicar sobre el lenguaje corporal, gestos, etcétera.

En la unidad “Cultura, costumbres, turismo” se habla sobre las diferencias culturales y las dificultades que ocurren al vivir en un país extranjero y se establecen las diferencias entre las costumbres del país y otros.

En otras unidades los alumnos aprenden acerca de los “tipos de comida y tipos de platillos”, “edificios y construcciones de distintas localidades”, “lugares famosos y monumentos del mundo”, “actividades que la juventud realiza”, “servicios de transporte de una ciudad”.

Se puede ver que los diseñadores de los programas del idioma Inglés muestran a los alumnos las diferencias entre culturas; ofrecen la información cultural, relacionada con dos tipos de cultura (la “cultura con minúsculas” y la “cultura con mayúsculas”). Es el único programa en el cual tratan de hablar sobre los sistemas de la comunicación no verbal. Pero nuevamente se debe señalar que

sólo la adquisición de la información y la comparación de las diferencias entre distintas culturas, no preparan a los alumnos para una comunicación intercultural eficaz. El programa no especifica cuáles países de habla inglesa se estudiarán durante el curso.

En el segundo grupo de programas, que consta de los programas de francés y portugués, los diseñadores de programas indican, sin una explicación detallada, que los estudiantes durante el curso se familiarizarán con la cultura francesa o portuguesa.

#### *El programa del idioma portugués*

Los diseñadores de los programas de portugués plantean que “en este curso el alumno se apropiará del portugués, como segunda lengua, a través del elemento cultural, eje central de todo proceso de aprendizaje, el cual será enfocado a la cultura de Brasil; sus raíces y las costumbres del pueblo, [...] a las costumbres de Portugal, su gente y sus tradiciones. Profundizará el conocimiento de la cultura portuguesa a través de la música, de la prosa, poesía y de las obras literarias de los artistas y escritores portugueses” (Programa de Portugués, 2002, pp. 256 -268).

Uno de los puntos importantes en ese programa es que los estudiantes van a conocer la utilización de aspectos gramaticales de la lengua portuguesa en los diferentes países lusófonos<sup>32</sup>. Esto les permitirá conocer y comparar diferentes versiones de la lengua portuguesa, su uso en diferentes países. Otro momento muy importante es que los autores del programa incluyeron la gramática contrastiva en las clases de portugués y “al final del curso el alumno se habrá

---

<sup>32</sup> La lusofonía es el conjunto de los países que tienen como lengua oficial la lengua portuguesa. Estos países son Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau (Guinea-Bissau), Moçambique (Mozambique), Portugal, São Tomé y Príncipe, Timor Leste (República Democrática de Timor Oriental) y una región de China Macau (Macao).

familiarizado con las semejanzas del español con el portugués” (Programa de Portugués, 2002). Este método dará la facilidad a los estudiantes de entender mejor cómo funciona la lengua materna y la lengua extranjera, entender las particularidades de estos dos idiomas. En ese programa, como en los anteriores, está desglosado con detalles el aspecto gramatical, el aspecto cultural en términos generales, pero el aspecto intercultural no se menciona en absoluto.

### *El programa del idioma francés*

Los autores del programa de francés planean que durante el curso completo de Posesión de Francés, el alumno se familiarizará con la cultura francesa a través de la música, películas, juegos, programas en francés de radio y televisión, documentos escritos históricos y literarios. Como lo mencionan las diseñadoras del programa “dado que las actividades realizadas en clase generalmente son en equipo o grupales, los alumnos desarrollan aún más habilidades para interrelacionarse: habilidad de compañerismo, de solidaridad, de respeto, de tolerancia, de negociación (al hacer actividades de juegos de roles, por ejemplo, o de escenificación, de elaboración de diálogos o de exposiciones o de mesas redondas, etc., en donde es importante saber escuchar)”.

Por supuesto, es muy significativo desarrollar las habilidades mencionadas en el párrafo anterior. De ahí que se puede decir que la enseñanza del idioma francés puede jugar un papel importante en la educación general. Sin embargo, para lograr esto además de las formas de trabajo que se utilizan en el aula, es muy importante la selección temática.

En resumen, se puede decir que el análisis de los programas de enseñanza de LE en el CLE de la FES Aragón ha demostrado que: Todos los programas de enseñanza de LE se dedican más al desarrollo del aspecto lingüístico. En todos los programas en el apartado llamado “contenidos curriculares” se describen

detalladamente elementos morfosintácticos e intenciones comunicativas. El objetivo general de cualquier curso es “capacitar a los alumnos en las cuatro habilidades para que ellos pueden comunicarse en el idioma meta”. Sin embargo, cabe señalar que la competencia lingüística por sí sola no permite comunicarse eficazmente en una segunda lengua.

En todos los programas está incluida la información cultural de ambos tipos: “cultura formal” y “cultura informal”; pero como se puede ver en la lista de los temas presentados anteriormente la atención se centra más en la “cultura informal” o “cultura con minúsculas”. También se debe explicar que no se ofrece una gran cantidad de información cultural. No parece que exista una selección de informaciones temáticas bien pensada y una programación previa de cuáles son los contenidos culturales que tendrían que aparecer según los niveles.

- En lo relevante al aspecto intercultural, no está incluido explícitamente en ningún programa.

- La evaluación de todos los cursos se llevará a cabo a lo largo de los mismos. El curso sólo será acreditado, si al final del mismo, el alumno alcanzó los objetivos de aprendizaje propuestos para cada nivel.

Como los criterios de acreditación, son considerados los siguientes aspectos:

- Exámenes parcial y final
- Participaciones en clase
- Tareas
- Asistencias

Ahora se pretende demostrar lo que fue identificado durante el análisis de los programas del *Centro de idiomas de la FES Cuatitlán*. En este Centro de Idiomas se imparten ocho idiomas, en dos modalidades: CL y Programa Global,

los idiomas son: alemán, chino, francés, inglés, italiano, japonés, náhuatl y ruso. Fueron revisados 3 programas de modalidad Posesión: alemán, francés e italiano.

Al analizar los Programas Global de las asignaturas de alemán, francés y curso de italiano que se ofrecen en el Centro de Idiomas de la FES Cuatitlán, se obtuvo la siguiente información:

Las estructuras de los programas no son uniformes, por ejemplo:

*“El programa del idioma francés consta de cinco partes:*

- En la primera se presentan los objetivos particulares y específicos, para los ocho niveles del curso completo de Posesión de Francés.

- En la segunda se muestran las recomendaciones sobre recursos didácticos y materiales de apoyo.

- En la tercera se exponen las sugerencias sobre material de lectura extensiva y explicaciones de por qué es necesario utilizar este material (para incrementar su léxico y reforzar las estructuras gramaticales).

- En la cuarta se dan a conocer los parámetros de evaluación de las cuatro habilidades: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita.

- En la quinta y última se expone la bibliografía de consulta.

*“El programa del idioma Italiano consta de dos partes:*

- En la primera se presentan los objetivos comunicativos, elementos estructurales de la lengua, actividades de producción escrita y de producción oral; así como actividades de comprensión auditiva y de comprensión escrita para los seis niveles del curso completo de Posesión de Italiano.

- En la segunda parte se presenta la bibliografía.



- *El programa del idioma alemán consiste de las ocho siguientes partes*<sup>33</sup>:

I. Introducción: Intenciones de la presentación

II. El significado de la lengua alemana en México! ¿Por qué aprender alemán en México?

III. Estudiar en Alemania: Becas-Intercambio académico ¡Prácticas!

IV. Breve historia de la comunidad de los alemanes en México y sus instituciones, etc.

V. Razones del establecimiento de la industria alemana en México

VI. Algunos personajes reconocidos de Alemania en México

VII. ¡La lengua alemana!

1. Uso del idioma alemán en el mundo

2. Procedencia y características lingüísticas del idioma alemán

3. Indicaciones contrastantes de la estructura lingüística del alemán para hispanohablantes

4. La fonética alemana

4.1 La transcripción fonética en alemán

4.2 Problemas en la fonología del alemán para hispanohablantes

VIII.- El Departamento de Alemán en FES- Cuatitlán

Alemán para adultos

1. Alemán para adultos- Ideario pedagógico

2. Transcurso de los niveles y los objetivos

3. Requisitos para inscribirse

### *El programa global de la asignatura alemán*

En el Programa Global de la asignatura de alemán están presentadas brevemente las “diferencias en la estructura lingüística entre español y alemán”.

---

<sup>33</sup> En todas las citas respetamos la ortografía y la puntuación del autor

También se expone una lista de “los sonidos en alemán con ejemplos” y después se explica qué problemas pueden surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes hispanohablantes debido a la diferencia en la estructura fonética de las lenguas. Es bueno que en el documento el autor trate de comparar las particularidades del español y alemán, así como mencionar las dificultades. Pero el mayor inconveniente del programa es que el diseñador del programa no explica claramente cuáles estructuras lingüísticas debe estudiar el alumno durante el curso. Tampoco especifica qué métodos deben ser utilizados por el profesorado para que sea más fácil trabajar con estas dificultades.

Cuando lees este documento no está claro, si se ha creado para el curso completo o para uno de los niveles, ya que no existe la separación por los niveles. Y sólo en el apartado VII (o VIII)<sup>34</sup> donde se indican objetivos del curso, queda claro que este programa es de todo el curso completo.

Los objetivos del curso son siguientes:

Nivel I-IV: “El objetivo al cabo del cuarto nivel es que el estudiante logre un dominio suficiente del alemán como para manejar cualquier situación cotidiana”.

Nivel V-VI: “Los estudiantes van profundizar sus conocimientos sintácticos y morfológicos, para que puedan entender publicaciones y textos de nivel medio”.

Nivel VII: “Leer lectura clásica y moderna”.

Nivel VIII: “Semestre de conversación sobre temas sobre historia y la realidad cotidiana en Alemania” (Programa Global de la asignatura Alemán, p. 23).

Se puede ver que en el programa no se formulan explícitamente ni el objetivo final del curso, ni los objetivos de cada uno de los ocho niveles del curso.

---

<sup>34</sup> Cabe mencionar que los números y los nombres de los encabezamientos del índice de este programa no siempre coinciden con los encabezamientos en el mismo texto del programa; por eso es un poco difícil orientarse en este programa.

Frases como: “dominio suficiente del alemán como para dominar cualquier situación cotidiana”, “los estudiantes van a profundizar sus conocimientos sintácticos y morfológicos”, “leer lectura clásica y moderna” son muy vagas y no explican nada a los maestros, no les orientan a lograr un resultado práctico. Sólo provocan dudas y preguntas: ¿Qué significa dominio suficiente del alemán o dominar cualquier situación? ¿Cuáles conocimientos van a profundizar los alumnos? Si anteriormente no se han presentado contenidos curriculares; o ¿qué entiende el autor por “lectura clásica y moderna”?

En el programa se ofrece alguna información sobre la lengua alemana y Alemania, por ejemplo, hay textos “Breve historia de la comunidad de los Alemanes y sus instituciones en México”, “Razones del establecimiento de la industria alemana en México”, “Famosos personajes de Alemania, quienes residieron en tierra mexicana”, “Procedencia, Características y clasificación de la lengua alemana”, “Conseguir una Beca o Intercambio académico”, etc.

Cabe señalar que la información presentada en sí es interesante y puede ser utilizada para ciertas clases, pero parece que la información de este tipo no es muy apropiada en un programa de la enseñanza de lenguas extranjeras. Ya que el programa de enseñanza de lengua extranjera debería contener una selección y descripción sistemática de los conocimientos socioculturales y, por supuesto, una descripción de las habilidades lingüísticas.

El aspecto intercultural no está incluido en este programa. Se considera que los programas de este tipo no especifican los parámetros para la organización de la enseñanza de lenguas extranjeras, así que no pueden servir como una guía en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de LE y que existe una necesidad urgente en la elaboración de un nuevo programa.

### *El programa global de la asignatura francés*

Este programa fue diseñado para un curso completo de francés consta de 8 niveles. Como mencionamos el programa consta de cinco partes y en la primera se presentan los objetivos particulares y específicos de cada nivel.

Como objetivos particulares se establecen los siguientes: describir personas, objetos y lugares; ubicar en el espacio personas, objetos y lugares; usar las expresiones más usuales para solicitar informes o un servicio en lugares públicos; expresar su opinión y preguntar el punto de vista de otras personas sobre un tema determinado; expresar su gustos, preferencias y sentimientos; hablará sobre su preparación profesional; expresará su punto de vista sobre los diferentes medios de comunicación masiva (no especifica cuáles), etc. También en esa parte se describen minuciosamente los objetivos específicos: morfosintácticos, fonológicos, comunicativos de cada uno de 8 cursos semestrales.

El análisis del programa se hace evidente que niveles iniciales (1, 2 y 3) se dedican al desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y comprensión de lectura, expresión oral y escritura, ya que autoras prestan mucha atención al aspecto lingüístico y no incluyen de manera explícita el componente cultural en los programas de estos tres niveles.

En la etapa inicial de la formación de cada tema se puede desarrollar una plática cultural o intercultural, por ejemplo, hablar acerca de saludos, ropa, expresiones de cortesía, etc. así que mucho depende de las intenciones del maestro.

A partir del cuarto nivel, el programa ofrece la información cultural relacionada con la “cultura con mayúsculas”. Los estudiantes se familiarizarán con los sucesos históricos relevantes de Francia, por lo que deben “relatar

acontecimientos históricos importantes de Francia y de su propio país, enunciando las causas, consecuencias, evolución y finalidad de los mismos”; también analizarán con acontecimientos políticos y económicos emitiendo juicios de valor sobre el mismo; debatirán sobre temas diversos: música, pintura, política, descubrimientos científicos, adelantos tecnológicos, fenómenos extraños; además discutirán en torno a temas actuales o polémicos; examinarán textos literarios, informativos y científicos. El programa no especifica si los estudiantes se familiarizarán sólo con la cultura de Francia o también con las culturas de otros países francófonos, que se extienden por distintos continentes.

En este programa de estudio no está incluido explícitamente el aspecto intercultural. En el programa indica que el objetivo general del curso completo es “Al finalizar el curso de francés, el alumno alcanzará un nivel medio en el conocimiento del idioma” (Programa Global de la asignatura Francés, p. 1). Este objetivo no es preciso. Si el programa no determina el objetivo general de manera exacta, el profesor no puede seleccionar, organizar los “contenidos de conocimiento” y entender cuáles resultados prácticos debe alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este programa, así como en otros antes mencionados, no se ha especificado a qué nivel corresponde de los estándares nacionales e internacionales.

### *El Programa Global del curso del idioma italiano*

El Programa Global del curso de Italiano Posesión se desarrolla a través de 6 cursos semestrales, el programa de cada uno de esos cursos semestrales, a su vez, se divide en igual número de apartados, tales como:

1. Objetivos comunicativos
2. Elementos estructurales de la lengua
3. Actividades de producción oral

4. Actividades de producción escrita
5. Actividades de comprensión escrita
6. Actividades de comprensión auditiva

Como se desprende de lo anterior, el programa de estudio hace hincapié en la capacitación de los alumnos en las 4 habilidades (hablar, escribir, leer y escuchar) para que ellos puedan comunicarse en el idioma Italiano “de manera oral y a través de la lengua escrita” (Programa Global de la asignatura Italiano, p. 1). El programa destaca que el estudiante “tendrá nociones sobre la estructura gramatical del italiano y le servirá para entender mejor su propia lengua madre y otros idiomas”. Por desgracia, el programa no especifica los métodos de trabajo en el salón de clase.

El programa también refiere que el curso comprende la presentación “de elementos típicos y distintivos de la cultura de Italia, a través de su música, sus obras literarias, la comida, las manifestaciones plásticas y su historia” (Programa Global de la asignatura Italiano, p. 1). Por lo tanto, a partir de primer nivel en el apartado que se llama Actividades de Comprensión auditiva están incluidos apartados tales como “Canciones pop”, “Símbolos de la cultura italiana”; en los programas de tercer y cuarto nivel, además de estos temas, están incluidos los siguientes: “Canciones de canta-autores” y “Material operístico” (Programa Global de la asignatura Italiano, pp. 2, 4, 5, 7). Aquí hay que señalar que el programa no especifica con qué fin se propone escuchar las canciones o “Material operístico”. La cuestión es: ¿Sólo para desarrollar la habilidad auditiva? O con la ayuda de canciones o música en general, los estudiantes, se familiarizan con los valores culturales, con el modo de pensar, sentir de los italianos y etc. Además surge otra duda: ¿Cómo a través de las Actividades de comprensión auditiva, los estudiantes se familiarizan con símbolos de la cultura italiana? Desde nuestro punto de vista ese enunciado requiere una aclaración: cuáles símbolos sobreentienden, cuáles métodos se utilizarán para trabajar en el aula, etc.

También en las Actividades de comprensión escrita se planean, a partir del primer nivel, leer “artículos de interés general, extraídos de revistas de moda, científicas, culturales”. En el segundo nivel, leer “artículos extraídos y adoptados a partir de noticias de un diario”; en el tercer nivel, leer novelas, en el nivel cuarto “Obras de la literatura italiana, reseñas, libretos de ópera” (Programa Global de la asignatura Italiano, pp. 2, 4, 7).

En el primer lugar, se supone que en los niveles iniciales, cuando el alumno no goza de una competencia lingüística suficiente para entender la profundidad de una obra literaria o una noticia de un diario, es mejor ofrecer al estudiante una pequeña y sencilla historia o un cuento, en lugar de un texto adaptado en el cual se ha corregido una lengua viva, para que él pueda entender el contenido.

En segundo lugar, se piensa que en los programas deberían definirse con mayor claridad los contenidos culturales, a pesar de que en la pedagogía actual de la enseñanza de lenguas extranjeras existe una tendencia de ofrecer a las docentes oportunidad de seleccionar y programar los contenidos culturales.

Este programa al igual que otros programas mencionados anteriormente, no indica a qué nivel de estándares nacionales e internacionales corresponde el nivel “medio avanzado en el conocimiento de la lengua italiana”, que el alumno según el programa debe obtener al finalizar el curso. (Programa Global de la asignatura Italiano, p. 1).

Para concluir convendría añadir que el análisis de los programas de las tres de siete LE que se imparten en el CI de la FES Cuatitlán demostró lo siguiente:

- Los dos programas fueron diseñados para la asignatura alemán y francés y un programa para el curso de italiano. Aquí se debe mencionar que los cursos de francés y alemán en el CI de la FES Cuatitlán no están incluidos dentro del plan de estudio de ninguna licenciatura. Están contemplados de manera paralela a las

licenciaturas, por eso no se puede decir que son programas de una asignatura, sino que es un curso con sus diferentes niveles.

- El programa global de la asignatura francés y el Programa global del curso de italiano en sus Objetivos generales afirman que “Al finalizar el curso de francés el alumno alcanzará un nivel medio en el conocimiento del idioma...” y “Al finalizar el programa de seis semestres, el alumno tendrá un manejo a nivel medio avanzado en el conocimiento de la lengua italiana”. Diciendo que el alumno alcanzará un “nivel medio o nivel medio avanzado” los diseñadores de los programas no indican a qué nivel de competencia lingüística de estándares internacionales (MCERL, 2002) corresponden los niveles “medio y medio avanzado”. Ninguno de los programas especifica a qué nivel de los estándares nacionales e internacionales corresponden los contenidos de cada curso.

- Los programas de idiomas francés e italiano se asocian a los objetivos, entendidos como metas de enseñanza a lograr por todos los alumnos. Estos tipos de programas no son flexibles, no están orientados a la individualidad del alumno.

- Ninguno de los tres programas de enseñanza de LE del CI se especifica fecha de la elaboración y la aprobación por el H. Consejo Técnico de la FES Cuatitlán.

- En los programas se ofrece alguna información sobre la cultura alemana, italiana y francesa, aunque desde mi punto de vista, la información cultural debe definirse con mayor claridad.

- Ninguno de los programas incluye el aspecto intercultural.

- Los programas están organizados a la discreción de los creadores, en el CI no existe un marco de referencia para la elaboración de los programas. Se considera que existe una necesidad de diseñar un documento base, en virtud del cual será posible crear nuevos programas en los que la estructura del programa, los



objetivos, los contenidos curriculares, criterios de evaluación sean uniformes en todas las lenguas que se imparten en el CI.

A continuación se presenta el análisis de los programas de estudio del *Departamento de Idiomas de la FES Iztacala*.

En el Departamento de Idiomas (DI) de la FES Iztacala se imparten tres idiomas, en dos modalidades: CL y Plan Global. Los idiomas son: chino, francés, inglés. Se trata de revisar los 3 programas de modalidad Plan Global de dichas lenguas, pero es bastante difícil hacerlo porque los contenidos de todos los programas están escritos en idiomas extranjeros. A pesar de ello, se busca proporcionar información que sean capaces de comprender y extraer de estos tres programas:

- El curso de inglés y francés tienen una duración de 15 bimestres distribuidos de la siguiente manera:

<u>Inglés</u>	<u>Francés</u>
Básico - 6 bimestres	Básico- 5 bimestres
Intermedio- 6 bimestres	Intermedio - 5 bimestres
Avanzado- 3 bimestres	Avanzado- 5 bimestres

Y el curso del idioma chino tiene la duración de 3 bimestres.

- Los tres programas tienen una estructura uniforme. Los contenidos de los cursos completos se exponen en forma de una tabla, donde se muestra (en español) el objetivo general de cada nivel y el objetivo de cada unidad; los contenidos curriculares que se presentan en siguientes siete secciones:

1. Objetivos comunicativos
2. Nociones
3. Gramática

4. Ejemplos
5. Fonética
6. Vocabulario y documentos
7. Actividades sugeridas

En todos los programas se describe detalladamente el contenido de cada uno de las secciones mencionadas anteriormente (en idioma extranjero).

También en los programas de todos los idiomas y todos los niveles se proporciona la información sobre el calendario de exámenes parciales (producción oral y producción escrita), exámenes finales (producción oral y producción escrita), resultados de los exámenes, retroalimentación y captura de las calificaciones (en español).

Cabe señalar que ésta es la única dependencia de las cuatro revisadas en que los programas de estudio por lo menos de dos idiomas inglés y francés, están relacionados con MCER. En el DI adicionalmente de los programas de inglés y francés elaboraron unas tablas que se llaman echelle de niveaux en francés y table of main contents and objectives en inglés que mencionan a cuál de los niveles propuestos por MCER corresponden los niveles establecidos en los programas del DI, por ejemplo,

A1 = niveles 1, 2, 3

A2 = niveles 4, 5, 6,7

B1 = niveles 8, 9, 10,11

B2 = niveles 12, 13, 14, 15

En las tablas echelle de niveaux y table of main contents and objectives para cada uno de los niveles A1, A2, B1, B2 se muestran de manera sintética los contenidos y se presentan una serie de descriptores para cada habilidad

lingüística (la producción oral y escrita, la comprensión auditiva y comprensión de lectura).

Así los diseñadores de los programas determinaron a qué nivel de estándar internacional (MCER) corresponden los niveles establecidos en su institución y también qué nivel de ese estándar internacional puede alcanzar el estudiante terminando bimestre 3 o 7 o 11 o 15.

Aquí se percibe una incoherencia, porque en la presentación del curso se propone dividir el curso en tres niveles clásicos: Básico, Intermedio y Avanzado y en las tablas echelle de niveaux y table of main contents and objectives proponen cuatro niveles A1: Acceso, A2: Plataforma, B1: Umbral y B2: Avanzado, los cuales no coinciden entre sí. Por eso surge una pregunta: ¿en el proceso de la enseñanza-aprendizaje cuál de las dos opciones debe tener el profesor como una referencia?

En los tres programas no se indican los nombres de los diseñadores, fechas de elaboración de los programas y fechas de aprobación por H. Consejo Técnico.

En cuanto al contenido de los programas:

En el Programa del curso de idioma inglés se presta más atención al desarrollo del aspecto lingüístico. El programa consta de dos partes: La primera está dedicada al desarrollo en forma comunicativa de las cuatro habilidades del lenguaje: hablar, escuchar, comprender y escribir. Aquí se describen minuciosamente material gramatical, fonética, vocabulario y modelos discursivos de cada 1 de 15 niveles.

La segunda está dedicada al desarrollo de la habilidad: leer. Por eso empezando desde el tercer nivel hasta el nivel undécimo a los estudiantes, se les ofrece una sección especial “Readers” donde se encuentran los siguientes textos:

Nivel 3: Columbus and the New world

Nivel 4: The lost city of Machu Picchu

Nivel 5: Boxing champion

Nivel 6: Dinosaur research

Nivel 7: Special type of neighborhood

Nivel 8: Puffing rescue

Nivel.-9: Memory man

Nivel-10: Sherlock Holmes

Nivel 11: Sherlock Holmes

Como mencionan los diseñadores del programa, el objetivo de todos estos niveles es lo mismo: desarrollar la habilidad en la lectura, ampliar el vocabulario y practicar las estructuras gramaticales estudiadas en este nivel.

Se debe señalar que paralelamente a la lectura, se prevé el uso del video, páginas web, etc. con finalidad de buscar la información relacionada con los textos estudiados.

Los títulos de los textos que se dan arriba muestran que en este programa no hay una selección temática de los textos. Parece que no existe una programación previa de qué información cultural debería aparecer según los niveles. Incluso si el programa aparece el componente cultural, por ejemplo, el texto Sherlock Holmes, éste se utiliza para desarrollar el aspecto lingüístico. Y el aspecto intercultural no se menciona en absoluto.

### *El programa del curso del idioma francés*

Al igual que el programa del idioma inglés, el programa del curso de idioma francés se centra en el desarrollo del aspecto lingüístico. En éste, pero con muchos detalles, se describe la fonética, la gramática, el vocabulario de la lengua francesa que debe conocer el alumno. Es cierto que en programa aparece información cultural, pero ésta no es muy amplia. Por ejemplo, en el nivel 2 se ofrece familiarizarse con las fiestas de Francia y México; en el nivel 7, debatir sobre un momento histórico; en el nivel se ofrece la justicia; en el nivel 9, leer un texto literario y en mismo tiempo aprender el vocabulario relacionado con estereotipos culturales y colonias francesas.

En el nivel 14 se plantea aprender el vocabulario relacionado con cocina francesa y escribir una receta francesa; en el nivel 12, se busca debatir sobre la relación entre el hombre y la mujer, en el nivel 13, escribir un artículo sobre un museo y un personaje histórico; el programa no se especifica si es un museo francés o mexicano, o el mismo caso del personaje histórico. Al parecer no importa que los temas propuestos anteriormente no sean típicamente interculturales (costumbres, estereotipos, etc.), ya que de casi cada tema se puede desarrollar una plática intercultural. Lo que es muy importante es que el programa señala explícitamente la necesidad de actividades interculturales.

Se percibe que en este programa ofrece la información cultural, relacionada tanto con la “cultura con mayúsculas” como con “cultura con minúsculas”. Dicha información se presenta de manera implícita y parece que no existe una selección y planeación de los contenidos culturales.

En cuanto al contenido del programa del curso de idioma chino, no se puede agregar nada.

Por último se comentará sobre los programas de estudio *del Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza*.

En el Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza se imparten tres idiomas, en dos modalidades: Curso de Acreditación (antes llamado Comprensión de Lectura) e Inglés General (en otras dependencias, Posesión o Plan Global). Los idiomas son: francés, inglés y portugués. En el Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza proporcionaron un Programa del Curso de Inglés General que se revisó.

#### *El programa del curso del idioma Inglés General*

El programa del curso de idioma Inglés General fue elaborado en 2003. La estructura del programa corresponde a los requisitos de un programa, ya que está compuesto por siguientes elementos: introducción, marco conceptual, métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, objetivos, contenidos temáticos, lineamientos generales de evaluación y bibliografía.

El programa del curso se divide en cuatro ciclos: Ciclo Principiantes (2 niveles), Ciclo Básico (6 niveles), Ciclo Intermedio (2 niveles) y Ciclo Avanzado (2 niveles). En el programa no se señala a cuáles niveles de los estándares nacionales e internacionales corresponden los cuatro ciclos establecidos en el DI de la FES Zaragoza. Los contenidos temáticos de todos los 12 niveles del programa se dividen en 4 siguientes apartados:

1. Funciones comunicativas
2. Aspectos gramaticales y lexicales
3. Comprensión auditiva
4. Lectura y escritura

De los títulos de estos apartados se puede concluir cuál es el objetivo del programa; al respecto, los diseñadores de éste confirman esta inferencia escribiendo: “el curso tiene como propósito fundamental el desarrollo en el alumno de cuatro habilidades comunicativas esenciales: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura” (Programa del Curso de Inglés General, 2003, p. 1). Por eso en cada uno de estos apartados los contenidos lingüísticos se describen con gran detalle.

A partir del segundo nivel para los principiantes, principalmente en el apartado “Lectura y escritura” (a veces aparece en el apartado “Funciones comunicativas”), se ofrece una gran cantidad de información cultural. A continuación se muestran algunos de los temas propuestos para el conocimiento:

1. Costumbres alimenticias de Año Nuevo
2. Costumbres de los norteamericanos para los fines de semana
3. Biografías de artistas famosos
4. Texto sobre las diferentes formas en que se saluda la gente en el mundo
5. Redactar una comparación de precios en diferentes países para un mismo número de artículos
6. Leer textos sobre músicos famosos
7. Redactar una descripción de la vida familiar
8. Texto acerca de la familia americana
9. Describir una ciudad famosa
10. Texto sobre la costumbre de dar propinas en varios países del mundo
11. Redactar una receta
12. Artículo sobre las maravillas del mundo moderno
13. Lectura relacionada con las diferencias culturales

Como se mencionó anteriormente, aquí se presenta sólo una parte de los temas propuestos en el programa para la familiarización; incluso esto se puede ver que en el documento se ofrece la información cultural relacionada tanto con la

“cultura a secas” como con la “cultura con mayúsculas”. Se infiere que la integración del componente cultural e intercultural desde los primeros niveles es una intención fundamental y muy necesaria. Pero es muy importante con qué propósito está incluida esa información, sólo para utilizarla como herramienta para el desarrollo de los objetivos lingüísticos o para desarrollar la competencia comunicativa intercultural. El programa no se especifica exactamente, por consiguiente, todo depende de las intenciones de los maestros.

Así pues, se considera que los diseñadores del programa integraron en ésta los temas importantes y interesantes (por ejemplo, números 4, 5, 10, etc.) para los alumnos, que no fueron integrados en ningún otro programa. Trabajando con los temas de este tipo el estudiante, comparando los hechos de cultura nativa y la de la lengua extranjera, puede entender mejor la cultura extranjera, las diferencias ente culturas y evitar malentendidos.

En estos programas deben ser las actividades planeadas para que el alumno, primero, compare e interprete la información recibida y, más tarde, sea capaz de valorar esa información.

Ahora se mostrarán dos ejemplos mediante los siguientes temas:

“Costumbres alimenticias de Año Nuevo” y “Describir una ciudad famosa”. Aquí surgen unas preguntas: ¿Costumbres alimenticias de cuáles países? y ¿Cuál ciudad famosa y en qué país tendrá que describir el estudiante? Ya que no es posible en un momento dado escribir o leer acerca de las tradiciones de todos los países de habla inglesa o describir todas las ciudades famosas donde hablan en inglés, es necesario planear en qué países anglófonos se estudiarán. Si no hay una planificación clara, puede suceder que los estudiantes sólo van a conocer lo que saben o lo que gusta al maestro. Por eso, parece que en el programa los temas o las situaciones deberían programarse y definirse con mayor precisión.



A pesar de que este programa no incluye explícitamente el aspecto intercultural con los algunos temas culturales propuestos en el programa, es posible desarrollar el diálogo intercultural. Pero aquí es muy importante la intención del maestro.

Con base en lo antes señalado, se analizó un total de 13 programas de la modalidad Posesión o Global o General que es 65% de todos los programas existentes en cuatro dependencias de la UNAM (Aragón -7 + Latín, Cuatitlán- 7+ Náhuatl, Iztacala- 3 y Zaragoza – 3).

Al referirse a todos los programas analizados, se puede inferir y conjeturar que en la UNAM no se ha definido aún una política determinada para las lenguas extranjeras a nivel institucional, por eso no hay coordinación y colaboración por lo menos entre las cuatro FES de la UNAM para el desarrollo de programas de estudio. Puesto que no existe ningún documento que regule y dirija a los diseñadores de los programas educativos, las estructuras de los programas no cumplen con los requisitos y objetivos; aunado a que los contenidos no corresponden a los criterios internacionales como los que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o los Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

Se considera que a pesar de las peculiaridades de cada dependencia, debe existir un marco teórico común de referencia institucional para la elaboración de los planes de estudio. Por supuesto, para cada idioma que se imparte en centros y departamentos de las FES deben ser elaborados los planes de estudio en función de sus particularidades tanto lingüísticas como culturales, garantizando que las estructuras, los objetivos, criterios de evaluación y criterios de certificación sean uniformes en todas las dependencias para todas las lenguas: además que correspondan a un marco común institucional para asegurar vinculación y articulación entre los programas de LE. Es muy importante a la luz de las políticas

nacionales e internacionales de uniformidad de los programas, de la movilidad, de cooperación entre los centros docentes, etcétera.

Hasta ahora el aspecto cultural en los programas se centra en la cultura extranjera. Para el proceso de creación de los nuevos planes de estudio es necesario un cambio de orientación en la enseñanza de la cultura: el énfasis no debe estar en tener información sobre los otros, sino en desarrollar la capacidad de comprensión y comunicación con los otros (Areizaga, 2001). No se puede entender otra cultura sin tomar conciencia de la propia y de la relatividad de ambas. Por eso es importante introducir ambas culturas (la del alumno y la de la lengua extranjera que estudia) en los nuevos programas a fin de hacerlos interculturales (Oliveras, 2000).

No obstante en la pedagogía actual de la enseñanza de lenguas extranjeras existe una tendencia a la creación de programas flexibles, que sólo establecen referencias, proyectan las directrices y ofrecen a los docentes oportunidades para la elección y toma de decisiones. Por consiguiente, se piensa que los programas deberían definirse con mayor claridad, al igual que los objetivos, métodos de trabajo, criterios de evaluación, materiales culturales y, especialmente, interculturales, en su programación y presentación.

No había ninguna mención en los programas de estudio sobre aspecto intercultural; en consecuencia, no se ofrece ningún tema o actividad intercultural.

### *2.3.2 Lenguas extranjeras y educación intercultural en los Planes de estudio de las licenciaturas de la FES Aragón*

Hoy, el proceso de globalización requiere de personas que desarrollen una competencia comunicativa intercultural, que permita, por un lado, comprender y

apreciar a las personas de otras culturas y, por otro, facilitar el poder de relacionarse y enfrentar situaciones emanadas de los cada vez más frecuentes contextos multiculturales en que se vive. Conscientes de la importancia de la competencia comunicativa intercultural y lengua extranjera, como uno de los más importantes medios de comunicación, varias universidades del mundo incorporan LE y EI en sus currículos; de ese modo proporcionan a sus estudiantes una adecuada formación intercultural que les permita desenvolverse con eficacia frente a las situaciones cotidianas y laborales.

Por tal motivo, se manifestaba un interés en saber qué importancia dan a la EI y al estudio de LE en las Jefaturas de las Licenciaturas de la FES Aragón. Para ello se revisaron los planes de estudio (PE), así como los requisitos para la titulación de las diferentes carreras que existen en la FES Aragón (15 licenciaturas en el sistema escolarizado y 3 en el SUA). Entonces, se tuvo la oportunidad de comparar los PE antiguos y nuevos. En este proceso de análisis se notó lo siguiente:

#### *El sistema escolarizado*

En la última década, 14 de 15 licenciaturas del sistema escolarizado cambiaron sus PE, salvo Ingeniería Mecánica Eléctrica, en virtud de que para esta carrera los PE fueron elaborados en 1992.

Los nuevos PE de 13 licenciaturas piden como requisito para la titulación los idiomas extranjeros, mientras que sólo 6 PE antiguos tenían tal requisito.

Ahora en los PE de dos carreras —ingeniería mecánica eléctrica y arquitectura— no se pide como requisito para la titulación el dominio de cualquier idioma. No obstante debe señalarse que para la titulación de la carrera de

arquitectura es recomendable presentar Carta de comprensión de lectura de un idioma extranjero.

En los PE de 10 carreras piden como requisito para la titulación, obligatoriamente la CL de inglés, y sólo en 4 carreras piden CL de cualquier lengua extranjera moderna.

La licenciatura en Derecho es única carrera donde piden como requisito el conocimiento de un idioma en modalidad Posesión o dos idiomas de modalidad CL.

La licenciatura en Relaciones Internacionales es la única en que el PE incluye el idioma inglés como materia curricular.

#### *El Sistema Universidad Abierta*

En cuanto a los PE de 3 licenciaturas del Sistema Universidad Abierta, se puede señalar que en ellas se solicita como requisito para la titulación:

Derecho - CL de cualquier idioma.

Economía - CL de inglés obligatorio.

Relaciones Internacionales - Inglés como materia curricular y CL de cualquier otro idioma.

A continuación se presenta una tabla donde se observa los PE de diferentes licenciaturas y, junto, los requisitos para la titulación en la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

**Tabla 8 Los requisitos de LE para la titulación en los Planes de Estudio en las licenciaturas de la FES Aragón**

Licenciaturas	Requisitos para la titulación en los nuevos Planes de Estudio	Requisitos para la titulación en los antiguos Planes de Estudio
1.Arquitectura	2005 – sin requisito  Recomendable presentar Carta de comprensión de idioma extranjero	1996– sin requisito
2.Comunicación y periodismo	2008 - CL de dos idiomas, Inglés obligatorio y el otro optativo	1993 - CL o Posesión de dos idiomas extranjeros
3.Derecho	2008 - CL de dos idiomas o un idioma Posesión	1997– CL de un idioma
4. Diseño industrial	2002 - CL de Inglés obligatorio	1998 - sin requisito
5.Economía	2010 - CL de Inglés obligatorio	1993 - CL de Inglés
6. Ingeniería Civil	2007 - CL de Inglés obligatorio	1992– sin requisito
7.Ing. en Computación	2007 - CL de Inglés obligatorio	1992 – sin requisito
8. Ing. Eléctrica Electrónica	2009 - CL de Inglés obligatorio	1992 - sin requisito
9. Ing. Industrial	2009 - CL de Inglés obligatorio	1992 - sin requisito
10. Ing. Mecánica	2009 - CL de Inglés obligatorio	1992 - sin requisito

11. Ing. Mecánica Eléctrica	1992 - sin requisito	1992 - sin requisito
12. Pedagogía	2002 - CL de dos lenguas modernas	1977 - CL de dos lenguas modernas
13. Planificación para el Desarrollo Agropecuario	2002 - CL de Inglés obligatorio	1981 - sin requisito
14. Relaciones Internacionales	2007 - Inglés como materia curricular y CL de otro idioma extranjero	1997 - P y CL de dos idiomas
15. Sociología	2005 - CL de dos idiomas, obligatorio Inglés o Francés	1995 - CL de dos idiomas, obligatorio Inglés o Francés
16. Derecho (SUA)	1997- CL de cualquier idioma	no existía
17. Economía (SUA)	1993 - CL de Inglés obligatorio	no existía
18 .Relaciones Internacionales (SUA)	2004 - Inglés como materia curricular y CL de cualquier otro idioma	no existía

Fuente: Elaboración propia. Datos recolectados por autora durante la revisión de los Planes de Estudio de las Licenciaturas impartidas en la FES Aragón

Así pues, al revisar los planes de estudios se observó que, por un lado en actualidad, en las jefaturas de carreras de la FES Aragón dan un poco más importancia al estudio de lenguas extranjeras que presentaron anteriormente. Pero por otro lado, no muestran gran interés por el estudio de diferentes idiomas

extranjeros. Esto puede verse en la tabla anterior: en el sistema escolarizado sólo en las 4 licenciaturas los estudiantes pueden elegir un idioma para estudiar (Relaciones Internacionales, Pedagogía, Derecho y Comunicación y Periodismo) y en El Sistema Universidad Abierta en las 2 licenciaturas (Relaciones Internacionales y Derecho). Es obligatorio estudiar inglés. Los estudiantes de otras carreras necesariamente tienen que estudiar inglés.

Se entiende que el idioma inglés es de gran importancia a la luz de los cambios que se suscitan en el mundo, que el predominio del inglés en muchas universidades del orbe se ha convertido en la norma; de ahí, se plantea la pregunta sobre la exclusión de la lengua inglesa de los PE. Se formula la interrogante de cómo incluir en los PE otros idiomas extranjeros, en la línea de la política de plurilingüismo y de multiculturalismo, propuesta por el Consejo de Europa y Consejo Europeo para las Lenguas.

Para ilustrar lo anterior, en la Declaración de Nancy<sup>35</sup> se enfatiza la importancia de “otorgar en el ámbito universitario mayor relieve al aprendizaje de lenguas basado en la adquisición de destrezas, y, por consiguiente, ampliar la oferta de cursos de idiomas para los estudiantes de todas las disciplinas” (Declaración de Nancy, 2006, p. 5).

También la Declaración de Nancy destaca la necesidad de “la inclusión de la enseñanza de idiomas en los planes de estudio” (Declaración de Nancy, 2006, p. 5). Como se puede ver, en la FES Aragón solamente la licenciatura en Relaciones Internacionales tiene inglés como materia curricular obligatoria; mientras que en otras licenciaturas los cursos de idiomas son un requisito para la titulación, siendo que no están incorporados a los planes de estudio como una materia curricular. Un estudio realizado en la Benemérita Universidad Autónoma

---

<sup>35</sup> Véase capítulo 2.1.3.1

de Puebla (BUAP), muestra que los alumnos y la mayoría de docentes de esta universidad consideran que es “mejor que la lengua extranjera forme parte del plan de estudios de las diferentes carreras de la BUAP” (Política Lingüística para la BUAP, p. 47).

Por su parte, alumnos de la FES Aragón también consideran importante el estudio de las LE. Uno de ellos dice: “Es muy importante estudiar más idiomas para todas carreras y especialmente en mi carrera (Relaciones Internacionales). Porque me va a servir en futuro y no sólo inglés, sino la mayor parte de idiomas” (E- P, 2010).

Pero en el mismo tiempo, los estudiantes hablan sobre deficiencias de los planes de estudio:

*Aquí (en la FES Aragón) no lo tomo, porque estuve I, II, III, IV, V semestre aquí tomando inglés<sup>36</sup> pero siento que no tuve ningún progreso. Siento que el plan de estudios no está hecho como para un especialista que sepa qué temas hay que abordar. Siento que es un plan de estudios vago que no tiene como los objetivos claros (E- P, 2010).*

Al parecer, si los idiomas extranjeros no se incluyen en los planes de estudios o que los PE no son suficiente pensados (en el caso de carrera Relaciones Internacionales). Los responsables de los PE en las jefaturas de las licenciaturas, aun cuando intentan adaptarlos a las nuevas realidades, no consideran LE muy importantes para los propósitos académicos de los estudiantes.

Es cierto que la habilidad de trabajar con fuentes por especialidad en otro idioma es necesaria, pero con la creciente tendencia de movilidad de los

---

<sup>36</sup> Inglés en carrera Relaciones Internacionales es materia curricular obligatoria.



estudiantes y profesores, actividades tales como escuchar y entender las conferencias, así como la participación en seminarios en los idiomas extranjeros, la preparación de ponencias y la escritura de los artículos, será cada vez más importante. Por lo tanto, surge la necesidad de desarrollar estas competencias, y, por supuesto, esto casi no es posible en los cursos de CL que tienen como objetivo capacitar a los alumnos para consultar bibliografía y adquirir la información de los textos mediante el desarrollo de estrategias de lectura. Sin duda alguna, en estos cursos es posible desarrollar algunas actividades que permitan la formación de habilidades arriba mencionadas, pero, desafortunadamente, estos cursos tienen muy poco número de horas lectivas (120 de italiano, francés, portugués y 180 de inglés).

Por lo anterior, se necesitan desarrollar las habilidades tales como comprensión auditiva y comprensión escrita, producción oral y producción escrita, mediante los planes de estudios. Así, por ejemplo, una investigación realizada en la Universidad Autónoma Metropolitana por las profesoras Bergamaschi et al. (p.32-33) demuestra lo siguiente: “Para el nivel de licenciatura 45.83% de los profesores prefieren los cursos de cuatro habilidades y que 37.5 % prefieren los cursos de comprensión de lectura” (Bergamaschi, et al. 2004, p.32-33). Respecto al nivel posgrado, la investigación indica que en el caso de la maestría, el 83.33% de los profesores se inclinaron por los cursos de cuatro habilidades, mientras que el 8.33% prefirieron los de comprensión de lectura. Al referirse al nivel de doctorado, nuevamente, la preferencia fue por los cursos de cuatro habilidades (75%), quedando el mismo porcentaje de profesores (8.33%) que prefirieron los de comprensión de lectura” (Bergamaschi, et al, 2004, pp. 32-33). Los resultados de una investigación realizada con los estudiantes en la BUAP demuestran información parecida: “la conversación y la comprensión auditiva parecen ser las que los alumnos consideran más importantes” (Política Lingüística para la BUAP, p. 30).

Los datos de la tabla 8 sugieren que en la mayoría de los planes están incluidos los cursos de CL. Sin embargo, ellos no corresponden con las necesidades y requerimientos de los estudiantes universitarios. Por esta razón se cree que los planes de estudio indican que en las jefaturas de licenciaturas, los responsables de la elaboración de los PE, subestiman la importancia tanto de la competencia lingüística como de lo intercultural.

Ningún plan de estudio de la FES considera una materia obligatoria u optativa que tenga como objetivo la preparación a los alumnos para vivir en una sociedad multicultural; la formación de los estudiantes en el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diferencias culturales de la sociedad actual; tampoco en el aumento de su capacidad de comunicación y de interacción con las personas de las diversas culturas, es decir, en los planes no se presta ninguna atención a educación intercultural.

En tanto que un estudio llevado a cabo en el marco del proyecto Tuning<sup>37</sup>, reveló que los graduados universitarios opinan que la competencia intercultural (comprensión de otras culturas, las costumbres de otros países, la capacidad para comprender la diversidad cultural, capacidad para trabajar en un entorno internacional y el conocimiento de los idiomas) es necesaria para asegurar su futuro éxito académico y profesional (citado en Bajdenco, 2006, p. 140).

Ahora bien, una característica de nuestro tiempo son los procesos de integración que se realizan en todas las esferas de la vida pública. Un aspecto importante de la moderna integración es la eliminación de las barreras socioculturales y educativas, la convergencia de los sistemas educativos. Aunque México no es miembro del proceso de Bolonia, se trata de fortalecer la vinculación

---

<sup>37</sup> TUNING es un proyecto desarrollado por 100 universidades de los países integrantes de la Unión Europea, los cuales tratan de comprender y rediseñar los currículum a partir de puntos de referencia comunes para poderlos comparar, con base en el respeto a su autonomía y a su diversidad

entre las universidades del país y del mundo, y aspira a estándares mundiales y la equivalencia de la educación superior.

Pero integrarse en el espacio educativo mundial es imposible sin sólidos conocimientos de diferentes idiomas extranjeros. Situación que no se refleja en un documento tan importante como PE que existe en la FES Aragón. De acuerdo con ello, esto demuestra una falta de comprensión por parte de los académicos de la Facultad, acerca de la importancia de las habilidades lingüísticas y interculturales para nuestros estudiantes.

Por consiguiente, los alumnos obtienen la formación lingüística con un nivel limitado de idiomas y, por supuesto, esta deficiencia no ayuda a aumentar la movilidad académica de los estudiantes, que es vista como un medio poderoso para desarrollar mercado especialistas y trabajadores calificados.

Como se sabe, la movilidad académica es un elemento muy importante del proceso de Bolonia que permite al estudiante elegir varias universidades, para que al menos un año estudiar en una universidad, otro en la otra institución y etc., de esa manera adquirir experiencia de las diferentes escuelas. Y si en Europa es práctica común, en nuestro país, por el momento y desafortunadamente, la movilidad académica es casi inexistente.

En resumen, para convertir la FES Aragón en una institución pública de educación superior plurilingüe y multicultural, es necesario elaborar una política lingüística institucional, que establezca una fundamentación teórica, con objetivos claros, un marco de enseñanza-aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras dentro de la facultad y en el campo profesional de los egresados.

### 2.3.3. *El componente intercultural en los libros de texto para la enseñanza de LE que se utilizan en el CLE de la FES Aragón*

El objetivo de esta temática es analizar los libros de texto de lenguas extranjeras (LE) en los cursos que se ofrecen en el CLE de la FES Aragón. Para este análisis se utilizaron como referencia teórica los trabajos de los siguientes autores Berdichevsky (2011), González (2002), Paricio (2005), Areizaga, (2002), Areizaga et al. (2005), Pozzo y Bongaerts, (2011) y el MCER, ya que incluyen referencias a la interculturalidad. A partir de estos autores, se pensó que era oportuno recordar algunos de esos puntos:

En el capítulo 5 del MCER se determina que entre los componentes del conocimiento declarativo (saber) está el conocimiento del mundo: “lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos” y, dentro del cuales, a su vez, se distingue el conocimiento sociocultural distribuido de este modo: 1. La vida diaria; 2. Las condiciones de vida; 3. Las relaciones personales; 4. Los valores, las creencias y las actitudes; 5. El lenguaje corporal, y 6. Las convenciones sociales; 7. El comportamiento ritual (MCER, 2002, pp. 99-100). Todos estos conocimientos deberían llevar al alumno hacia el desarrollo la conciencia intercultural, definida de la siguiente manera:

*El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales (MCER, 2002, p. 101).*

De esta forma, el dominio de todos estos conocimientos debe ser acompañado por las respectivas habilidades interculturales, entre las que distinguimos: habilidad de relacionar entre sí la cultura nativa y la cultura extranjera; para reconocer y emplear una diversidad de estrategias a fin de establecer relación con personas de otras culturas; sensibilidad cultural; para ejecutar el papel del mediador entre la cultura propia y la cultura extranjera; para superar estereotipos y abordar eficazmente los malentendidos y conflictos interculturales (MCER, 2002, p. 102).

De lo anterior se desprende que la interculturalidad se sostiene sobre dos hechos fundamentales. Por un lado, el sujeto debe tener un conocimiento lo más profundo posible de las culturas nativa y meta, y, por otro lado, una actitud abierta hacia las diferencias; en otras palabras, tener una disposición para comprender como iguales a los representantes de otras culturas. Estas ideas esenciales se encuentran en muchos trabajos<sup>38</sup> sobre interculturalidad, educación intercultural y enseñanza de LE.

Es así que el propósito de este análisis radica en comprobar si todas las teorías que hablan de educación intercultural y desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de LE, tienen un reflejo en los libros de texto para la enseñanza-aprendizaje de LE y de esa manera contribuyen a la formación intercultural del estudiante. Era necesario ver cuáles materiales interculturales se presentan en los manuales, cómo se muestran estos materiales y cómo es la conexión entre lengua y cultura.

Debido a que los profesores no tienen una idea clara de qué enseñar, se sugiere que los libros de texto deberían ofrecer ayuda al docente. Del mismo modo que los profesores recurren a los manuales, porque ahí encuentran

---

<sup>38</sup> Véase Berdichevsky (2011), Byram y Fleming (2001), Byram (2003), Sercu (2001), Kramsch (2001), Oliveras (2000).

resumidos y aclarados los contenidos, deberían también apoyarse en ellos para desarrollar actividades interculturales.

Partiendo de la perspectiva intercultural, para que un libro de texto pueda ser considerado intercultural es necesario que incluya dos culturas: la del estudiante y la de la lengua extranjera; es decir, no centrarse únicamente en presentar la cultura de la lengua de estudio.

En esta ocasión Lorenzo-Zamorano (2004, p. 6) señala: “un método intercultural ha de ir más allá de las aportaciones lingüísticas, conferir información cultural que incluya también la cultura del alumnado, a la vez que transmitir ciertos valores éticos”.

Para realizar este análisis, se han consultado libros de texto de los idiomas: alemán, francés, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso de todos los niveles de modalidad Posesión. Por la sencilla razón de que en esta modalidad los estudiantes aprenden el idioma durante seis semestres, tienen más horas de estudio y, por lo tanto, mayores oportunidades para dedicar más tiempo a la educación intercultural.

Cabe señalar que el análisis fue reducido a los libros de texto utilizados sólo en nuestro centro. Aun cuando eso no es un estudio exhaustivo, ya que no se han analizado todos los manuales, se trata de una muestra lo suficientemente representativa para hacer conclusiones generales.

Al principio comenzaría por señalar que todos los manuales son métodos comerciales, hechos en el extranjero y no orientados a la cultura de los alumnos mexicanos. En la siguiente tabla se muestra los libros de texto estudiados:

**Tabla 9. Corpus: libros de texto analizados**

<b>Idioma</b>	<b>Título del libro del texto</b>	<b>Autor</b>	<b>Año Editorial País</b>
<b>Alemán</b>	<i>Optimal A1 y Optimal A2</i>	Müller, Rusch, Scherling, Schmitz Wertenschlag, Lemcke, Schmidt.	2004 Langenscheidt Alemania
<b>Francés</b>	<i>Latitudes I y Latitudes II</i>	Regine Mérieux y Yves Loiseau	2008 Divier Francia
<b>Inglés</b>	<i>American Headway I, American Headway II y American Headway III.</i>	Liz and John Soars	2009 Oxford OUP Inglaterra
<b>Italiano</b>	<i>Espresso I, Espresso II y Espresso III</i>	Luciana Ziglio y Giovanna Rizzo	2001 Alma Italia
<b>Japonés</b>	<i>SHINBUNKASHOKYUNIHON GO I SHINBUNKASHOKYUNIHON GO II</i>	YAMAMOTO SAIN Y KUNO YUKO	2003 Japón
<b>Portugués</b>	<i>Portugués XXI . 1</i>	Ana Taveres	2003 Lidel Portugal
<b>Ruso</b>	<i>Había una vez. 28 lecciones de ruso para los principiantes.</i>  <i>Había una vez. 12 lecciones de ruso. Nivel básico.</i>	L.Miller, L. Politova, yI. Ribakova  L.Miller y L. Politova	2004. Zlatoust 2007 Zlatoust Rusia

Fuente: Elaboración propia en el base del análisis de los libros de texto utilizados para la enseñanza de LE en el CLE de la FES Aragón

¿Qué contenidos culturales e interculturales se presentan en los libros de texto?

### *Alemán*

En el departamento de alemán trabajan con los libros de texto *Optimal A1 y Optimal A2* Autores: M. Müller, Rusch, Scherling, Wertenschlag, Lemcke, Schmitz, Schmidt. Edición de 2004. Editorial Langenscheidt. El libro de texto *Optimal A1*

(para los niveles 1,2, 3 en el CLE de la FES Aragón) corresponde al nivel A1 de MCER y prepara al estudiante para los exámenes El Goethe-Zertifikat A1: Start Deutsch 1<sup>39</sup>.

El complejo consiste en un libro de texto, cuaderno de trabajo y un CD, también en un libro para el profesor, en un libro y un CD con los *tests* de entrenamiento para el examen Start Deutsch1. Libro de texto *Optimal A2* (para los niveles 4, 5, 6 en el CLE de la FES Aragón) corresponde al nivel A 2 de MCER y prepara al estudiante para los exámenes El Goethe-Zertifikat A2: Start Deutsch 2<sup>40</sup>.

Manual *Optimal A2* así como *Optimal A1* consta de un libro de texto con un CD, cuaderno de trabajo con un CD, libro para el profesor con un CD y un libro y un CD con los tests de entrenamiento para el examen Start Deutsch 2.

En el libro de texto *Optimal A1* y en el Cuaderno de Trabajo correspondiente a este manual, cada unidad se abre con un tema en particular y continúa con las siguientes secciones: la práctica de estructuras comunicativas, el vocabulario, la pronunciación y la gramática. Para cada página del libro de texto se ofrece una página con ejercicios en el cuaderno de trabajo. Al final de cada nivel, el estudiante encontrará una prueba para preparar el Start Deutsch1.

Los libros están diseñados para que cualquier persona en el mundo aprenda idioma alemán. Ya sea en Alemania o en sus países de origen. La información cultural que se ofrece en este libro de texto pertenece sobre todo a la “cultura con minúscula”, sin soslayar que hay poca información que pertenece a la

---

<sup>39</sup> El Start Deutsch 1 es un examen de nivel elemental de conocimiento de la lengua alemana. Corresponde al nivel A1 del MCER.

<sup>40</sup> El Start Deutsch 2 corresponde al nivel A2 del MCER. Aprobar este examen demuestra un nivel básico que le permite comunicarse con facilidad en situaciones básicas de la vida.



“cultura con mayúscula”. Por ejemplo, la información sobre la música moderna en Alemania.

A primera vista, los contenidos del libro de texto parecen bastante aceptables para la enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura y el desarrollo en el aula las actividades interculturales. Muestra de ello, en el libro de texto aparecen no sólo las personas de nacionalidad alemana, sino que hay muchas fotos de personas de diferentes nacionalidades y de los textos que acompañan las fotografías; es evidente que estas personas son parte de la sociedad alemana, aunque viven y trabajan en Austria.

En el tema que se llama “Sprachen lernen” (¿Cómo se aprende una lengua extranjera?). Hay un texto donde se habla de una familia binacional en la que la esposa es una italiana y el marido, austriaco, los cuales a pesar de que están hablando en inglés, y rápidamente estudian ella-alemán y él-italiano para entenderse mejor uno al otro. La instrucción para este texto es muy simple: expresar en imperativo el registro formal. Como se observa, los autores utilizan esta situación interesante sólo como herramienta para desarrollar objetivos lingüísticos.

En el mismo tema se refiere a otros extranjeros que viven, trabajan en Austria y aprenden alemán en los cursos. Todo esto ayuda a los estudiantes a entender que Austria es un país con gran diversidad nacional y cultural en la que hay aspectos positivos, así como una variedad de problemas. En el tema que se llama “Einladen- Kochen- Essenll” (Invitar- Cocinar-Comer). Se da una ilustración de cómo escriben los alemanes una invitación para una cena con los amigos. La instrucción para este ejercicio: busca expresiones para escribir una invitación.

También en los manuales se proporciona ejemplos del menú en un restaurante alemán, así como una receta y el modo de preparar un platillo típico.

Los libros muestran los diferentes países en los cuales hablan en alemán. Por ejemplo, en el tema llamada “Wohnen” (Vivir) se describe tipos de vivienda y modo de vivir en Suiza, en Berna; o se presenta la información sobre una ciudad austríaca Graz; o se proporciona la información sobre los Alpes del Tirol. Además hay que señalar que el manual contiene material original de los países de habla alemana: reportajes, textos y fotografías auténticos.

A pesar de todos los aspectos positivos que están en los libros de texto, se debe señalar que los manuales se limitan a transmitir conocimientos de los países de habla alemana y no introduce en el aula la cultura mexicana para que los estudiantes comparen con los hechos de su propia cultura, e interpretar los hechos de las dos culturas y, en consecuencia, evaluarlos. Este manual tiene un gran abanico de ejercicios puesto que se centra en el estudio del vocabulario, pronunciación y gramática. También es muy importante formular las instrucciones adecuadas para crear las situaciones interculturales y, con su ayuda, desarrollar las competencias interculturales de los estudiantes. Sin embargo, tales instrucciones no hay en este manual.

### *Francés*

El departamento de idioma francés utiliza los libros de texto que se llaman *Latitudes I* y *Latitudes II*. Los autores de estos manuales son Régine Mérieux y Yves Loiseau. Editorial es Didier, Francia. Edición de 2008. Los libros de texto están diseñados para los adultos que estudian francés como lengua extranjera. Los temas y el material gramatical propuestos en este curso corresponden a los niveles del MCER, contienen los materiales necesarios para la preparación de los exámenes DELF A1 y DELF A 2<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> DELF es la abreviación de Diplome d'Etudes en Langue Francaise. Es un examen general el cual trata tus habilidades básicas para operar en Francés.

En el departamento de francés el libro de texto *Latitudes I* se utiliza para los niveles 1, 2, 3 y 4 niveles y el libro de texto *Latitudes II* para los niveles 5 y 6.

El material se conforma de un libro para los estudiantes con un CD, un cuaderno de ejercicios con un CD y una guía pedagógica. Los libros de texto se basan en el principio de comunicación, contienen los textos y diálogos auténticos, las canciones, entrevistas, actividades de fonética, etcétera.

Cada libro del alumno consta de cuatro módulos, los cuales a su vez se dividen en tres unidades. Al final de cada módulo hay ejercicios para la autoevaluación y para la preparación del examen, DELF 1 y DELF 2.

En la Guía Pedagógica en la sección que se llama Interculturalidad se menciona que el propósito del curso es familiarizar a los estudiantes con las peculiaridades de los países francófonos; por ello, en los manuales se proporciona información sobre países como Francia y algunas de sus dependencias y territorios de ultramar, así como Bélgica, Suiza, Canadá (región de Quebec). Sin embargo, más adelante se menciona que "el desarrollo de actividades interculturales es fundamentalmente responsabilidad de cada docente en el contexto específico de cada grupo de alumnos" (*Latitudes 1 Méthode de français A1/A2, Guide pédagogique, 2008, p. 4*).

Es preciso señalar que el curso *Latitudes* propone algunos temas para el análisis comparativo de la cultura meta y la cultura de los alumnos; por ejemplo, sugiere el siguiente tema: La familia en Francia y las actividades correspondientes a éste. En este tema, es propuesto el texto llamado "El matrimonio en Francia", el cual cuenta que en Francia, desde la década de 1970, el número de matrimonios disminuye cada año y aumenta la edad del matrimonio, también se ofrece las cifras del Instituto Nacional de Estadística y Estudios Económicos de Francia (*Insee Première n° 1118-janvier 2007*), gráficos que ilustran el número de

divorcios y el número de nacimientos en Francia, fotos que se muestran las invitaciones de boda, las fotos de boda, etcétera. Después de leer el texto a los estudiantes se ofrece los ejercicios tradicionales para evaluar la comprensión del texto, es decir, ellos son invitados a responder a las preguntas sobre el texto y usando la información de los dos gráficos completar una tabla.

Posteriormente se les invita a comparar los gráficos con el número de divorcios y el número de nacimientos en Francia con la situación en su país, responder a la pregunta: ¿Cuál es la situación con el matrimonio, el divorcio y los nacimientos en su país? Más adelante se ofrece una variedad de información, por ejemplo, que hoy existen 15 millones de adultos solteros en Francia; que la mujer francesa después de la boda puede cambiar su apellido por el de su marido o puede quedarse con el suyo; que sus hijos pueden tener el apellido de la madre, del padre o ambos; que las mujeres en Francia tiene su primer hijo o hija a los 28 años, etc. Luego se ofrece comparar estas situaciones con las del país de los estudiantes.

En otro manual se propone el tema que se llama “Fuera de Francia”. Aquí se presenta información acerca de por qué muchos franceses optan por vivir fuera de Francia, por unos pocos años o para siempre. También se proporciona información sobre el número de franceses que viven en diferentes países, así como la lista de estos países. A continuación, los estudiantes están invitados a escuchar una grabación, leer un texto (se ofrece información acerca de una mujer francesa, que con su esposo y sus hijos viven en el Congo) y después utilizando la información obtenida se les pide a los estudiantes responder a las siguientes preguntas: ¿El número de personas francesas que viven en el Congo es importante en comparación con otros países? ¿Las personas de su país pueden ir fácilmente al extranjero, qué países? ¿Algunos elementos culturales de nuestro país están presentes en países de habla francesa?

Otro ejercicio interesante es “Palabras francesas que se utilizan en el extranjero”. Aquí se expone una lista de idiomas en los que hay presencia lingüística del idioma francés. Los estudiantes son invitados a leer esa lista y contestar las siguientes preguntas: ¿Conoce alguna otra palabra de origen francés en estos o en otros idiomas? Si su idioma no está en la lista, ¿Conoce las palabras o las frases en su lengua que son de origen francés? ¿Cuál de estos idiomas conoce? Nos parece que este ejercicio ofrece una oportunidad para desarrollar un debate interesante sobre la diversidad lingüística en el mundo, las relaciones que existen entre las distintas lenguas, el parentesco entre las lenguas europeas, etcétera.

Si en sus lecciones los maestros basados en la información que se expone en estos manuales desarrollan discusiones, esto ya es intercambio intercultural, porque lleva a una comparación de las estructuras sociales de ambas culturas. Por lo tanto, es muy importante la posición de los profesores, el valor que le dan al aprendizaje intercultural. Se debe, en consecuencia, mencionar que en estos libros de texto hay muchas tablas, diagramas, fotografías y dibujos que sin duda ayudan a los estudiantes a comprender tanto la lengua como el estilo de vida de los franceses. Todavía habría que puntualizar que en los manuales aparecen ya no sólo franceses u hombres blancos, sino de diferentes nacionalidades.

Sin embargo, todos los personajes de los libros de texto son jóvenes, felices, exitosos y representan una clase social media; con edificios y ciudades, coches bonitos, limpios y bien cuidados, etc. Asimismo, los autores de los libros de texto no hacen comentarios de la mentalidad, de los sistemas de valores y las ideas de los representantes de diferentes nacionalidades que conviven en una sociedad, ni tampoco proporciona información sobre los idiomas que aún hablan en el país.

Un alumno extranjero que estudia francés con estos manuales podría pensar que en los países que tocan en éstos no existen las personas mayores, ni la gente sencilla, ni la pobreza y la desigualdad. Se observa que todas las personas hablan en un solo idioma y sólo viven personas jóvenes perfectas, sin problemas, todos son estudiantes o ingenieros, o médicos, o secretarias, etc., los cuales no tienen, por ejemplo, el problema del desempleo, conflictos familiares o de comprensión en encuentros interculturales; que en estos países no existen momentos problemáticos ni negativos, etcétera.

Puesto que los personajes de los libros, las situaciones e imágenes presentadas, las tareas propuestas, pueden decir mucho sobre las intenciones de los autores del libro de texto. Se infiere que la idea de los autores de estos libros sin duda fue familiarizar a los estudiantes con una variedad de lenguas y culturas de países de habla francesa; programar las actividades para que el alumno compare la información recibida sobre una cultura extranjera con la información que tienen sobre su propio país, que está muy bien. No obstante, en los libros de texto no se presenta una imagen realista de las sociedades extranjeras, los autores no prestan mucho atención a los valores y opiniones que son fundamentales en una sociedad extranjera; las tareas son superficiales. Al parecer, para los autores sólo es importante que el estudiante compare dos culturas, en lugar de interpretar y evaluar la información recibida.

### *Inglés*

El departamento de Inglés trabaja con el conjunto de libros llamado *American Headway*. Esta serie de libros pertenece a la editorial Oxford University Press y es de la 2a edición. El grupo de manuales está conformado por un libro de práctica para estudiantes *Student book* que viene con Multi-ROM, un cuaderno de ejercicios *Workbook* con un CD y un cuaderno para el maestro *Teacher's Book*. Es

importante mencionar que los libros de texto apoyan a los alumnos a prepararse para los exámenes TOEFL, TOEIC y IELTS.

En el departamento de Inglés cada libro se utiliza para dos niveles y cubre 120 horas. *American Headway I* (niveles 1-2 en el CLE Aragón) está diseñado para cubrir la segunda mitad<sup>42</sup> del nivel A1 y del nivel A 2<sup>43</sup> completo, *American Headway II* (niveles 3-4 en el CLE Aragón) retoma la segunda mitad del nivel A 2 y cubre primera mitad B1 y el *American Headway III* (niveles 5-6 en el CLE Aragón) abarca segunda mitad del nivel B1 y primera mitad del nivel B2.

En el libro *Student book* cada unidad está compuesta por gramática, vocabulario, inglés cotidiano, comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita.

Cabe destacar que en los libros *Student book* y *Workbook* (destinados al alumno) se encuentra información cultural que se refiere tanto a la “cultura con minúsculas” como a la “cultura con mayúsculas”; sin embargo, ésta es muy reducida y no da ninguna oportunidad a los estudiantes de conocer a fondo las culturas de los países objeto de estudio, ni mucho menos hablar sobre las relaciones existentes entre las culturas. Esta información se utiliza principalmente para desarrollar el aspecto lingüístico. A continuación se presentan algunos ejemplos de estos dos libros.

En el libro *Student book* en el apartado “Lectura y Conversación”, presenta un artículo de revista que tiene título “The life of a hardworking future King” (“La vida de un futuro rey- trabajador”)<sup>44</sup>, en el que se cuenta la vida personal y pública

---

<sup>42</sup> Puesto que existe otro libro “Starter” para los principiantes. Los estudiantes del CLE ingresan al curso con un nivel mínimo de conocimientos del Inglés por eso se utiliza libro “American Headway I” diseñado para el nivel Elemental.

<sup>43</sup> Los Niveles Generales del MCER

<sup>44</sup> Traducción es nuestra

del príncipe de Gales, Charles. El texto va acompañado de hermosas fotografías, que representan el príncipe Charles con su esposa o con sus hijos, o en las calles con la gente sencilla. En las fotografías todos están muy contentos. Al leer este texto y al ver las fotos, el estudiante puede pensar que el príncipe Charles lleva la vida de un hombre sin preocupaciones e inquietudes.

Después de leer el texto, los estudiantes están invitados a aprender nuevas palabras y discutir las siguientes preguntas:

- ¿Qué sabe de la actitud de los británicos hacia la familia real?
- ¿En qué países existe una monarquía?

Por supuesto, este texto y la discusión que autores sugieren organizar después de leer el texto, a los estudiantes a la cultura inglesa, ya que la vida del príncipe Charles es parte de esa cultura.

El libro también presenta dos ejemplos de la literatura inglesa clásica, el primero es un resumen de la famosa historia de *Romeo y Julieta*. Al trabajar con texto, el estudiante obtendrá un poco de información acerca de Shakespeare y sus obras, puesto que antes de leer el texto se dice que él escribió comedias, tragedias y dramas históricos, y se pregunta por los títulos de sus obras.

El propósito es desarrollar la habilidad de comprensión de lectura. El otro ejemplo es un fragmento de la novela de *Sherlok Holmes*, ésta se utiliza para el desarrollo de las habilidades de la comprensión de lectura y auditiva. Es importante mencionar que los textos han sido adaptados, en lugar de leer las obras completas de Shakespeare y Conan Doyle.

Sin duda, la lectura de estos textos presenta a los estudiantes la cultura de Inglaterra, pero sin brindar una imagen completa de la cultura de Gran Bretaña; es decir, a los alumnos no están mostrando todos los pueblos que viven en el país,



sus problemas, valores, opiniones; no se informa cuántos idiomas se hablan en el país, ni las normas necesarias para la vida en el país. Las diferencias en el estilo de vida, sobre un comportamiento adecuado en esta cultura y muchos otros aspectos. Por lo tanto se puede decir que no se les prepara para ponerse en contacto con esa cultura.

Como otro ejemplo, se puede presentar los ejercicios “Rules present” y “Rules past”. En el primer ejercicio se propone comparar las leyes de EE.UU. y las leyes del país de origen. Para conocer, discutir y comparar se formulan ocho leyes de EE.UU. Aquí se exponen algunas de ellas:

- Usted puede casarse a los 18 años.
- En algunos estados no se puede usar el teléfono celular mientras se conduce.
- En la mayoría de escuelas privadas los niños usan uniforme.

En el siguiente ejercicio “Rules past” se ofrece leer el texto “American Education 1840 -1918”. Sin duda, con la ayuda de estos textos, los estudiantes reciben la información acerca de la educación de los niños estadounidenses a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, así como las leyes estadounidenses contemporáneas, un tema muy importante. Pero el propósito principal de estos ejercicios es practicar la diferencia entre el tiempo verbal en pasado y el tiempo verbal en presente, es decir, el desarrollo de la gramática.

Por ejemplo en el libro *Workbook* se ofrece un texto que se llama “New York- America’s Meltingpot”. El texto indica que actualmente en Nueva York habitan más de tres millones de inmigrantes. A continuación, tres personas explican por qué vinieron a vivir en esta ciudad.. Luego siguen los numerosos ejercicios de gramática. También en los libros existen varios temas que no están directamente relacionados con la cultura anglosajona, tales como Van Gogh, Dubai, el caballo de Troya, María Teresa de Calcuta o Mao Zedong, estos temas

se utilizan nuevamente para desarrollar la habilidad de la comprensión de la lectura.

El libro no presenta a todos los países de habla inglesa, incluye solamente información de Estados Unidos e Inglaterra (no Gran Bretaña). Al leer el libro, el alumno podría erróneamente entender que el idioma inglés se habla en particular en estos dos países. En el libro se encuentran apartados en los que se trabaja con el inglés cotidiano o “Everyday English”. Con todo esto no agrega al libro ningún aspecto intercultural específico porque el vocabulario y la gramática que se utiliza no representan los conceptos clave de las diferentes áreas de la cultura y sólo se practican las construcciones gramaticales y lexicales más comunes.

Es oportuno comentar que en los libros se utilizan fotografías, ilustraciones y dibujos no sólo de personas de raza blanca que viven en los EE.UU. e Inglaterra, sino también, fotografías de personas de distintas etnias del mundo; sin embargo, este material visual hacen que sea imposible que los alumnos puedan entender las diferencias en el estilo de vida, de vestimenta de estas personas, diferencias en las normas de conducta, interpretar, evaluar, comparar cómo ellos viven, sus problemas, sus ideas; dado que en éstas se representan siempre la gente en ropa típica europea, platicando o viendo la televisión, siempre sonriendo y felices. Muy rara vez es posible ver la gente vestida con trajes nacionales, por ejemplo, cuando el libro de texto narra acerca de la cocina italiana, de California y la India, es posible ver a una mujer en traje nacional de la India. La mujer en la foto también se ve muy feliz y satisfecha.

En fin, se puede decir que al trabajar sobre los libros de texto de este tipo no es posible formar la habilidad del estudiante de evaluar y activamente interpretar los hechos de la cultura propia y las culturas extranjeras; tampoco de reconocer las diferencias y similitudes de prepararse para el contacto con otra cultura, así como para el comportamiento apropiado en una cultura extranjera.

## *Italiano*

En el departamento de Italiano utilizan los libros de texto que se llaman *Espresso*. Autores del método son Luciana Ziglio y Giovanna Rizzo. Editorial Alma, Italia. Este curso de lengua italiana fue diseñado para los extranjeros que estudian italiano en Italia y en otros países; lo cual quiere decir que en ésta, el contexto en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje no se toma en cuenta.

El curso fue desarrollado de acuerdo con MCER, se compone de tres partes: *Espresso I* (edición de 2001), diseñado para los principiantes, corresponde al nivel A1 de MCER, en el CLE de la FES Aragón lo usan para los niveles 1 y 2. Los manuales *Espresso II* (2002) y *Espresso III* (2003) son una continuación de la primera parte del curso, corresponden a los niveles A2 y B1 del MCER, y en el CLE de la FES Aragón los usan para los niveles 3-4 y 5-6, respectivamente. Hay que señalar que los libros de texto no preparan a los estudiantes para los exámenes CELI<sup>45</sup>

Cada parte del curso consta de un libro de práctica para estudiantes que viene con un CD con ejercicios para la práctica de los sonidos, entonación, a través de diálogos auténticos y una Guía para el maestro, actividades suplementarias. Cada manual se compone de 10 secciones, ejercicios y respuestas, además de un diccionario y material adicional. En todos los libros de texto se da una gran cantidad de juegos diferentes para el aprendizaje de la gramática, léxico y competencia comunicativa.

Además, los libros de texto brindan información sobre la vida y cultura de los italianos. Los manuales contienen unas canciones, artículos adaptados y

---

<sup>45</sup> CELI - Certificación del Italiano como Lengua Extranjera, es un examen de nivel elemental de conocimiento de la lengua

originales de periódicos y revistas, por ejemplo, de *La Repubblica*, *Corriere della Sera*, *Donna Moderna* y fragmentos de la literatura (de las obras de N. Ginzburg, Carlo A. de, Romagnoli G., A. Nove). Los libros de texto presentan una variedad de temas, tales como “Primer contacto”, “Paseo por Italia”, “Sabores de Italia”, “Vacaciones”, “La vida cotidiana”, “Familia”, “Hogar, dulce hogar”, “Hombres saludables”, “El mundo del trabajo” y otros.

Después de haber estudiado los temas presentados en los manuales, los estudiantes saben: cómo narrar sobre ellos mismos, escribir sus aficiones, presentar a sus amigos; pedir información en diferentes lugares; describir lugares, ciudades, personas; ubicación geográfica de Italia, las ciudades y los lugares de interés, cocina italiana básica, las características del comportamiento en los restaurantes, tiendas, hoteles y alojamientos italianos, etc. Coloridas fotografías y dibujos presentados en los libros de texto contribuyen a este contenido.

A continuación, se muestran algunos textos y ejercicios de estos libros de texto. Por ejemplo, en el manual *Espresso I* en la primera lección, que se llama “Primi contatti” (“Primer contacto”) hay buenas fotografías que sólo se utilizan para proporcionar a los estudiantes las frases que usan en los saludos (las frases están debajo de cada foto), mientras que podrían ser utilizados para una actividad intercultural, es decir, las autoras podrían pedir a los estudiantes comparar cómo saludan uno a otro los italianos y los representantes de otras culturas, asimismo pedirles que expliquen por qué saludan así en su propia cultura. Pero las autoras, no tienen este objetivo y no lo plantean a los estudiantes.

Otro ejemplo, en *Espresso I* se usa un fragmento llamado “Lui e io” (“Él y yo”) de la obra de H. Ginzburg “Le piccole virtù” (“Las pequeñas virtudes”). En este fragmento las autoras lo utilizan como un ejercicio sólo para poner a prueba la comprensión del texto y desarrollo de la competencia, como la descripción de personas. Mientras en *Espresso II* sucede algo similar a *Espresso I*, es decir, las

autoras utilizan un texto “Un panino, una coca e” del famoso escritor italiano contemporáneo Aldo Nove para presentar el tema de la unidad que se llama “Encuentros”, ya que en el texto se refiere a un encuentro entre dos personas en McDonald’s.

Después de leer el texto, los estudiantes deben colocar las oraciones en orden cronológico para revisar la comprensión del texto. Cabe señalar que en las instrucciones para el texto llama la atención al estilo del autor, que escribe casi sin puntuación. Con esto concluye el trabajo con el texto.

En los libros de texto *Espresso I* y *Espresso II*, se ofrecen varios ejercicios para estudiar el tema "Familia", trabajando en estos ejercicios los estudiantes aprenden nuevas palabras relacionadas con el tema, la gramática; se enteran de que la madre significa mucho para los italianos; que los abuelos italianos pasan mucho tiempo con sus nietos y otra información sobre la familia italiana. Pero, otra vez no fueron invitados a comparar y discutir lo que significa familia para los italianos y los mexicanos. En las instrucciones de los ejercicios a los estudiantes se propone responder las preguntas para ver cómo se entiende el contenido del texto.

Como ya se ha hecho mención, en los tres libros de texto hay una gran cantidad de imágenes que representan la cocina italiana, menús de los restaurantes, los diferentes tipos de anuncios, las vistas de las ciudades italianas y mucho más.

Por supuesto, estas fotografías y los textos de los manuales ayudan a los alumnos imaginar y puede ser entender mejor a los italianos y su modo de vivir, aunque también todas las fotografías muestran solo la gente sonriendo y feliz, las hermosas restaurantes, playas y ciudades. Y si un estudiante de italiano que no pudiera salir de su país y sólo se familiariza con la cultura italiana a través de

estos manuales podría pensar que Italia es un país donde viven solo italianos, donde todos hablan en mismo idioma.

Al parecer en ese país no hay problemas; no va a conocer los valores, las opiniones, ideas que son fundamentales para la sociedad italiana; no va a conocer que en Italia, como en cualquier país moderno, viven personas de diferentes nacionalidades; que entre ellos hay tanto relaciones buenas como problemas. Así pues, se puede decir que el estudiante no tendrá una visión realista de la sociedad italiana.

Para terminar, es preciso referir que estos libros dan una idea de Italia, pero su objetivo principal es la formación de la competencia lingüística y comunicativa; es decir, el desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. Para esto se utilizan todos los textos, ejercicios e ilustraciones.

### *Japonés*

En el departamento de idioma Japonés se utilizan los libros de texto que se llaman *Shinbunkashokyunihon Go I* (para los niveles 1,2, 3 en el CLE de la FES Aragón) y *Shinbunkashokyunihon Go II* (para los niveles 4, 5, 6 en el CLE de la FES Aragón). Autores de los manuales son Yamamoto Sain y Kuno Yuko. Edición de 2000. Editorial Bunka Institute of Language. Consta de un libro para estudiantes que viene con un CD, un cuaderno de ejercicios, un CD con un libro para ejercicios auditivos, una Guía para el maestro y un libro de lectura. Este curso prepara a los estudiantes para el examen «Nihongo Noryoku Shiken»<sup>46</sup>.

Aunque en Japón existe el examen «Nihongo Noryoku Shiken», que tiene cinco grados que caracterizan los diferentes niveles de dominio de la lengua

---

<sup>46</sup> El Nihongo Noryoku Shiken es un examen de fluidez y conocimientos del idioma japonés, análogo al TOEFL para el inglés.

japonesa no podemos decir si existe una equivalencia entre los niveles del MCER y «Nihongo Noryoku Shiken», tampoco podemos decir qué nivel de dominio del idioma alcanzan los estudiantes después de haber terminado estos dos manuales, ya que en el libro de texto no se indica.

Cada manual de este curso se compone de 18 lecciones y ambos prestan gran atención al estudio de ideogramas, signos silábicos y gramática porque, como es sabido, el idioma japonés tiene los alfabetos, fonología, morfología y sintaxis especiales. Difiere significativamente del español y otros idiomas; por eso requiere una atención y un trabajo especial. Y es natural que en los manuales se dedica mayor atención al aspecto lingüístico, que hay muchas tablas gramaticales, modelos del habla, diálogos educativos, glosario, etc. Cabe señalar que en estos libros de texto se utiliza una gran cantidad de dibujos.

Por medio de estos dibujos y unas breves explicaciones o modelos, se transmite rápido y claro mucha información. Por ejemplo, con la ayuda de los dibujos y las etiquetas que los acompañan, los estudiantes reciben información sobre cómo entrar correctamente en una casa japonesa; tipos de los apartamentos japoneses en función del lugar de residencia; la forma de sentarse en una mesa tradicional japonesa; receta y la forma de cocción de platos japoneses; cómo normalmente pasan sus días de trabajo los japoneses o cómo ellos viajan, entre otra información.

Pero la mayoría de los dibujos en blanco y negro y a menudo no de muy buena calidad, por eso es difícil de entender la nacionalidad de las personas que aparecen en éstos, por lo que no está claro si en los manuales sólo se habla de los japoneses o sobre los habitantes de Japón de otras nacionalidades (en los libros de texto no se encuentra ni un texto sobre los extranjeros que viven en Japón). Muy difícil de entender en qué estado de ánimo se encuentran los personajes del libro.

En estos libros de texto casi no hay fotos (hemos encontrado sólo fotos del dinero japonés y dos páginas con algunos anuncios). Nos parece que en comparación con otros métodos de lenguas extranjeras estos libros de texto no atraen la atención de los estudiantes; no les afectan emocionalmente. Pero es probable que este sea el estilo típico de los libros de texto japoneses, y por eso, a los representantes de la cultura occidental estos manuales parecen menos interesantes y entretenidos.

La información propuesta en los manuales pertenece a la “cultura con minúsculas”, es decir están presentados temas de vida cotidiana en Japón tales como comida japonesa, tiendas y restaurantes japoneses, viajes, tipos de vivienda, horarios de trabajo, dinero japonés, el clima en Japón entre otros temas. Como se mencionó, de casi cada tema presentado en el libro de texto se puede desarrollar una actividad intercultural; pero es muy importante, en primer lugar, las intenciones de los autores. Si ellos quieren sólo transmitir conocimientos o pretende estimular la conciencia de la riqueza existente en los encuentros interculturales, en segundo lugar, su capacidad y el deseo formular las preguntas adecuadas.

Luego, al analizar algunos de los textos presentados en los manuales, se pretende comprobar los objetivos de los autores de estos libros de texto. Por ejemplo, un texto que se llama “¿Cómo estuvo el clima”, se describe un viaje a Hawai que hizo un japonés durante sus vacaciones. El propósito del texto es mostrar que los japoneses no son aventureros y valoran mucho el tiempo y por eso planifican cuidadosamente todo: la reservación de los hoteles, comidas, sus actividades para todos los días, investigan sobre el clima, etcétera.

Ciertamente, después de haber leído este texto, el estudiante aprende algo interesante sobre el estilo de vida japonés, sobre el carácter japonés, pero esta familiaridad con la cultura japonesa llega a su fin, ya que los autores no proponen



como un objetivo principal familiarizar más a los estudiantes con la cultura japonesa. Para ellos es más importante que el estudiante aprenda un nuevo vocabulario y gramática; por eso después de leer el texto llama la atención precisamente el aprendizaje de nuevas palabras y nuevas estructuras gramaticales.

Otro texto tiene título "Mudanza". Aquí se explica cómo los japoneses están preparando para un cambio de residencia, cómo compran unas cajas para guardar ahí vajilla, cómo llaman a la compañía de mudanza para contratar el servicio, a las compañías de la luz, el agua, el teléfono, etc. para avisar que se van a cambiar, todo con mucho cuidado y puntualidad. Estos dos textos tienen la intención de presentar situaciones sobre la vida diaria en Japón y cuestiones lingüísticas.

También vale la pena mencionar que, a pesar de que estos libros de texto ofrecen información cultural interesante sobre Japón y sus habitantes. Esta información, en primer lugar, se transmite de una manera implícita, ya que el propósito de estos manuales es el aspecto lingüístico y la información cultural se utiliza para el desarrollo este aspecto; en segundo lugar, se centra más en el aspecto turístico, puesto que los autores no presentan aspectos problemáticos y negativos de la cultura japonesa, los valores y opiniones que son fundamentales para esta sociedad. No proporcionan a los estudiantes la oportunidad de comparar, comprender y apreciar las dos culturas. Los libros de texto no toman en cuenta las situaciones en las cuales la lengua se aprende en México.

### *Portugués*

En el departamento del idioma Portugués trabajan con libros de texto que se llaman *Portugués XXI*. Autora: Ana Tavares. Edición 2003. Editorial Lidel. Este curso del idioma portugués se compone de tres libros, cada uno de los cuales

corresponde a uno de los niveles MCER: *Portugués XXI 1* corresponde al nivel A1; *Portugués XXI 2*, nivel A2 y *Portugués XXI 3*, nivel B1. En el departamento utilizan sólo los dos primeros libros.

Cada nivel consta de un libro para el estudiante, un cuaderno de ejercicios y un libro para el profesor y CD-Audio. Cada manual se compone de 12 unidades, las cuales a su vez se integra de cuatro partes: competencias, áreas léxicas/vocabulario, áreas gramáticas y ortografía y pronunciación.

En el prefacio de manuales, la autora afirma que el *Portugués XXI* es un curso que tiene una especial preocupación por el desarrollo en los estudiantes de las cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir en situaciones reales. Por eso es obvio que en los libros de texto hay una gran cantidad de ejercicios para desarrollar estas habilidades y es posible suponer que al final de este curso el estudiante va a tener un buen nivel de preparación lingüística.

Respecto a la dimensión cultural e intercultural, en estos libros de texto hay aspectos tanto positivos como negativos. Como un aspecto positivo se puede mencionar que los manuales proporcionan la información sobre la mayoría de los países lusófonos<sup>47</sup>, pero la información se expone sólo en las dos últimas unidades de *Portugués XXI 2*, por lo que es muy limitada. Por ejemplo, en la unidad 11 se presenta la información sobre Brasil; se ofrece tres textos, en uno de ellos narra de un viaje de los tres amigos a Río de Janeiro; posteriormente a los alumnos se les pide responder a las preguntas sobre el texto y anotar las diferencias encontradas entre la ortografía y la gramática del portugués de Brasil y portugués en Europa.

En otro texto habla de tres mujeres que residen en Río de Janeiro, describe qué familias tienen, dónde trabajan, qué hacen en su tiempo libre. Después del

---

<sup>47</sup> Véase página 124

texto, se propone responder a las preguntas. También se ofrece una información de los deportes o actividades más populares en Brasil. Como ejercicio se propone responder qué tipo de deportes practica el estudiante. En éste, la información acerca de Brasil termina. Por supuesto, después de haber leído estos textos, el estudiante tiene alguna información sobre Brasil, pero surgen las preguntas: ¿Esta información es más interesante sobre el país en el que hay una diversidad lingüística y cultural, hay problemas en economía, en educación, servicios sociales, etc.? o ¿la información que está propuesta en los textos se debe utilizar sólo para practicar la gramática, el vocabulario y poner a prueba la comprensión de textos?

En la siguiente y última unidad, número 12 de *Portugués XXI 2*, se presenta el mapa de África, que muestra a tres países africanos lusófonos. También proporciona la información sobre la música nacional y un plato nacional caboverdianos, se refiere a la capital de Mozambique, ciudad de Maputo, y los mercados callejeros en este país. Asimismo brinda información sobre lugares de interés en las islas Santo Tomé y Príncipe. Después de leer los textos, los estudiantes son invitados a responder las preguntas del texto y relacionar las palabras del portugués de África con portugués en Portugal.

Está claro que al leer estos textos el alumno obtendrá algunos conocimientos no sólo sobre la posición geográfica de los países africanos, donde el idioma oficial es portugués, sino acerca de las diferencias lingüísticas y de pronunciación existentes en los países africanos, Brasil y Portugal. Pero la información es muy escasa, ya que no ofrece una visión realista de las sociedades mencionadas. Los estudiantes no van a contar con la información sobre aspectos negativos o problemáticos; no van a conocer las ideas y valores fundamentales para estas sociedades; esto con el fin de entender mejor, interpretar y evaluar estas culturas.

Para familiarizar a los estudiantes con la cultura portuguesa, se ofrecen temas tales como O Natal (Navidad). El texto describe cómo los portugueses celebran esta fiesta, cómo decoran sus hogares, algunos platos que se preparan para esta fiesta. Además a los estudiantes se les ofrece hermosas fotos, que ayudan a imaginar y comprender que esta fiesta significa mucho para los portugueses. Después del texto hay una serie de preguntas para la prueba de comprensión del texto. En este ejercicio se les pide a los alumnos que nombren los aspectos más importantes para los portugueses durante la celebración de esta fiesta.

Asimismo se les solicita a los estudiantes notar las diferencias que existen entre la celebración de la Navidad en Portugal y en el país del estudiante, e invitan a felicitar por teléfono a un amigo o un colega por la Navidad. Cabe señalar que después del texto se ofrece las muestras de los diálogos. Otro tema interesante se llama " Aonde vamos no São Antonio? " En éste se dice de los santos más populares en Portugal y las fiestas portuguesas dedicadas a ellos. También en los manuales hay textos que cuentan sobre las profesiones tradicionales en Portugal, los programas de televisión, el clima de Portugal, la capital del país Lisboa, la corrida en Portugal, que hacen tradicionalmente los portugueses en su tiempo libre, cuando generalmente se despiertan; qué comen en el desayuno y otros los temas usuales en todos los manuales de todos los idiomas, tales como salud, tiendas y compras, presentación, menús en restaurantes y otros.

Otro aspecto positivo es que los libros de texto tienen imágenes de personas de diferentes nacionalidades, que viven y trabajan en Portugal. Esto ayuda al estudiante a entender que Portugal es un país multinacional y multicultural. Pero, por desgracia, en los manuales también se dice sólo de las personas de éxito y no representa toda la sociedad en Portugal. Además, los libros de texto incluyen fotografías de los caboverdianos, los brasileños y las habitantes de Mozambique.

Como otro aspecto positivo se puede observar, que, junto con los tipos tradicionales de ejercicio, tales como relacionar las fotografías con diálogos, completar diálogos, las frases con los verbos conjugados en el pretérito imperfecto; contestar a las siguientes preguntas sobre el texto, etc. se utilizan nuevas formas: entrevistas, preparación de un guión de entrevista, una prueba de memoria “¿Todavía recuerdo las respuestas?” y otros.

En conclusión, se puede decir que en los libros de texto, que fueron analizados, hay temas típicamente interculturales; por ejemplo, no son reflexionadas las costumbres, saludos y otras formas del contacto social; ni se presta alguna atención a la comunicación no verbal. No hay suficientes actividades para que el alumno interprete y compare la información recibida; la información cultural ofrecida se muestra de forma implícita e involuntaria, dado que la autora lo que quiere no es transmitir dicha información, sino la utiliza para presentar determinados contenidos gramaticales y comprobar, así, la comprensión del texto.

### *Ruso*

En el departamento de Ruso se utilizan los libros llamados *Había una vez. 28 lecciones de ruso para los principiantes*. Autoras: L. Miller, L. Politova, I. Ribakova ||Edición 2004. (niveles 1, 2, 3) y *Había una vez. 12 lecciones de ruso. Nivel básico*. Autoras: L. Miller, L. Politova, Edición 2007 (niveles 4, 5, 6,). Editorial “Zlatoust”. San Petersburgo.

El manual de principiantes, es un método de Ruso Lengua Extranjera (RLE), concebido para una duración de 120-150 horas. Consta de tres partes: el libro de texto, un cuaderno de ejercicios y un CD.

Mientras el manual *Había una vez. 12 lecciones de ruso* se diseñó para 100 a 120 horas de estudio. Consta de un libro de texto y un CD. Los manuales se recomiendan para trabajar en Rusia y en el extranjero. Cabe mencionar que las autoras de los libros no especifican con cuáles niveles del MCER se relacionan estos libros. Además, no se menciona si es posible, al utilizar estos libros, prepararse para el examen TORFL.<sup>48</sup>

En *Había una vez. 28 lecciones de ruso para los principiantes*, cada lección incluye vocabulario, gramática, comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita. En este libro, los hechos de la cultura rusa están integrados en el curso. Aparecen temas relativos a dicha cultura tales como información sobre museos. Por ejemplo, en el manual se refiere al museo del Hermitage, museo-apartamento de Alexander Pushkin, el Teatro Mariinsky y otros lugares de interés en San Petersburgo.

También, en este primer libro, aparece la información acerca de los regalos que se dan los rusos entre sí. Del mismo modo, cuando van a un cumpleaños o una visita, sobre la comida rusa, cómo se saludan los rusos, cómo se invitan a su casa, cómo son las felicitaciones, presentación y otros hechos cotidianos. Estos temas, a primera vista, temas culturales, pueden ser usados para una actividad intercultural. Como muestra, mientras que en México existe la costumbre de saludarse con un beso entre amigos y conocidos, en Rusia esto sólo funciona para personas muy cercanas o que no sean visto por un largo tiempo.

Es importante hacer mención que con el propósito de utilizar esta clase de información para las actividades interculturales, las instrucciones deben formularse de manera que puedan ayudar a abrir un diálogo entre las culturas; pero las instrucciones de ese tipo no existen en este libro de texto.

---

<sup>48</sup> TORFL es Test del Idioma Ruso como Lengua Extranjera, análogo al TOEFL para el inglés.

Otras desventajas de este libro es que se centran en dos ciudades rusas: Moscú y San Petersburgo; hay varios textos, así como muchos dibujos y fotografías de estas ciudades y muy rara vez aparecen las fotos de otras ciudades rusas. Las autoras casi no hablan sobre otras regiones de Rusia; la diversidad tanto de lenguas como de culturas. En el manual hay una escasez de información de la historia de Rusia, sobre la desigualdad social, los jóvenes rusos, la educación y, en especial, la universidad. Un alumno extranjero que estudia ruso con este libro de texto, no está preparado para enfrentarse con la vida tan diferente en ese país.

En este manual se usan mucho los ejercicios para practicar el vocabulario, los ejercicios destinados a la formación de habilidades gramaticales; la información cultural es utilizada sólo como una herramienta para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Por lo tanto, se puede definir que se utiliza una metodología tradicional que tiene como objetivo la enseñanza de la lengua y no promueve la comprensión recíproca en el proceso de comunicación en una lengua extranjera con hablantes nativos.

El manual *Había una vez. 12 lecciones de ruso*, al igual que el libro de texto *Había una vez. 28 lecciones de ruso para los principiantes*, se dedica más a la transmisión de aspectos lingüísticos, pero, por supuesto, aparece alguna información cultural. Los aspectos culturales que se ofrecen se refieren tanto a la “cultura con minúsculas” como a la “cultura con mayúsculas”.

Al final de cada unidad didáctica en una sección especial llamada “Lectura extracurricular”, se presenta la información cultural que pertenece a la “cultura con mayúsculas”, por ejemplo, en las unidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10 se encuentran los fragmentos de obras literarias de escritores rusos, así como unas breves biografías de estos autores. Al final de la séptima lección, se propone el texto, que narra la historia del Tranvía de San Petersburgo. En la lección octava, se

recomienda el texto, que habla de la cocina rusa, así como sobre qué y cómo comen los rusos. En el anexo de la lección 11 se dice acerca del escritor ruso Alexander Kuprin y, finalmente, en el anexo de la lección duodécima describe una de las fiestas más populares de Rusia llamado "Maslenitza".

También las otras secciones del libro de texto contienen la información, por ejemplo, del teatro Mariinsky y la ópera "Príncipe Igor"; que hablan de las costumbres y tradiciones rusas. Igualmente presenta reproducciones de pinturas de artistas rusos, los carteles de los teatros y salas de cine, programas de televisión.

Es preciso resaltar que estos textos, reproducciones y carteles proporcionan sin duda cierta información sobre los rusos y su cultura, pero se enfocan más en el desarrollo de habilidades lingüísticas como en el primer libro de texto. Para ilustrar lo anterior, los fragmentos literarios sólo se utilizan para el desarrollo de técnicas o comprensión de lectura, ya que las instrucciones para los textos se han formulado de tal manera que pueden mejorar las habilidades mencionadas anteriormente. Lo mismo se puede decir de las instrucciones que se dan en la utilización de reproducciones, carteles y programas de televisión. Prácticamente no hay ejercicios ni instrucciones con las que los estudiantes pueden comparar las dos culturas: la suya y la rusa.

Los profesores de lenguas extranjeras e investigadores (Berdichevsky, 2011; González, 2003; Sercu, 2001; Willkop, 2001) prestan atención a un punto importante, sobre lo que hay que decir en relación con estos libros de texto, consiste en la selección temática de los materiales y su presentación. La mayoría de los textos y ejercicios presentados en estos libros familiariza a los estudiantes con lugares atractivos, a veces con los acontecimientos históricos, con la comida rusa y otros temas pero, ¿sólo a los alumnos estos temas les resultan realmente interesantes? En los manuales se omiten ciertos aspectos muy importantes.



Los aspectos que no hablan son los problemas que existen en este país multicultural tales como conflictos interculturales, problemas de aprendizaje y el uso de su lengua materna; el problema del alcoholismo entre los jóvenes y muchos otros. Por lo tanto se puede sintetizar que el libro de texto no ofrece una visión realista y completa de la sociedad rusa. Sin ir más lejos, en los manuales no hay unos ejercicios que preparen para el contacto con la cultura rusa, que es tan diferente cultura a la mexicana. De ahí que en el proceso de trabajo con este manual no se forma la competencia intercultural mediante la cual se logra la comprensión mutua en el proceso de diálogo intercultural.

Por último, al referirme a los 16 libros de texto analizados, se puede establecer que todos los manuales se centran en el aprendizaje de una nueva lengua y cultura extranjera estudiada, pero no incluyen uno de sus objetivos centrales: aspectos los interculturales. Por lo tanto se puede determinar lo siguiente:

- Todos los manuales dan información cultural, tanto de la cultura con minúsculas, como de la cultura con mayúsculas. Sin embargo, la mayoría de la información pertenece a la cultura con minúsculas, posiblemente porque los manuales están diseñados para principiantes, así que los estudiantes sólo alcanzan un nivel básico de dominio de la lengua. Se desperdicia que en este nivel los estudiantes son capaces de percibir la información sobre el arte, la historia, la geografía o la economía del país anfitrión. Por consiguiente se deben seleccionar, programar e introducir conocimientos sobre los temas mencionados, puesto que éstos son parte de la cultura de cualquier país.
- A pesar de que los libros de texto ofrecen información cultural, no muestran una imagen realista de una sociedad extranjera, debido a que omiten los aspectos problemáticos y negativos existentes en cualquier país. Más aún, no se mencionan todas las nacionalidades que se encuentran en el país; además

los personajes del libro de texto no presentan toda la sociedad, no están todas las lenguas que se hablan en este continente país.

- Por lo general, los autores no se preocupan por los valores, ideas y opiniones fundamentales en una sociedad extranjera. Parece que para ellos es más importante mostrar los hermosos lugares turísticos, la gente bella y feliz.
- En los libros de texto no hay temas interculturales seleccionados especialmente, cuya esencia es educar para la comprensión, tolerancia y respeto a las personas de otras culturas.
- No existe una selección de ejercicios para el desarrollo de la competencia intercultural: actividades para la prevención de prejuicios y estereotipos, sobre comunicación no verbal, tolerancia y convivencia; o ejercicios por medio de los cuales el estudiante no sólo puede comparar las culturas, sino también aprender a interpretar y evaluarlas. Las prácticas propuestas no preparan a los alumnos para confrontarse adecuadamente cuando entren en el contacto con personas de otras culturas.
- No parece que exista una programación previa de los contenidos culturales y interculturales que tendrían que aparecer de acuerdo con los niveles.
- Aun cuando algunos manuales hacen referencia en las introducciones a la interculturalidad, las unidades propuestas no desarrollan esta competencia.

En general, se afirma que los libros de texto se centran en la cultura meta, pero no contienen información sobre la cultura de origen de los alumnos. Por eso es difícil organizar una actividad intercultural; además, al parecer, el profesor carece de datos para desarrollar la competencia intercultural de los alumnos y la propia.

Por lo tanto, para resolver este problema los libros de texto modernos deberían incluir la información sobre las dos culturas. Solo así el profesor

dispondría de materiales suficientes para las actividades interculturales, pero más importante, favorecer el desarrollo de esa competencia intercultural en sus alumnos y en sí mismo. De esa manera, para facilitar el trabajo del profesor, los libros de texto deberían tener esta clase de información.

Conviene señalar que una vez que se han analizado los libros de texto para distintos idiomas extranjeros, en los cuales se acepta que se carece de un nivel de dominio suficientemente alto, para asegurar que las conclusiones son válidas, se presentan a los profesores para conocer su opinión. Resultó positivo saber que en todos los casos ellos mostraron su consentimiento.

#### *2.3.4. Prácticas educativas en la enseñanza de LE en los aulas del CLE de la FES Aragón*

El CLE de la FES Aragón ofrece cursos de inglés, francés, italiano y portugués en las modalidades de Compresión de Lectura y Posesión; japonés, alemán y ruso en la de Posesión; y latín en la de Compresión de Lectura. Los estudiantes pueden tomar estas modalidades en los siguientes cursos:

- Cursos regulares de un nivel por semestre. La duración de la lección es una hora diaria de lunes a viernes.
- Cursos intensivos de dos niveles por semestre. La duración de la lección es de dos horas diarias de lunes a viernes.

Se han advertido diferentes modalidades (Posesión y CL) y tipos de cursos (regular e intensivo). En total fueron observadas 12 lecciones de los idiomas alemán, francés, japonés, inglés, italiano y portugués, 4 de modalidad CL y 8 de Posesión.

Veamos ahora lo que sucede dentro de algunos salones de clases. Los hechos que llamaron la atención fueron que en todos los grupos nadie estudia o trabaja en equipo si no está en el aula el maestro; generalmente las clases empiezan con 10-15 minutos de retraso y en casi en todos los grupos los estudiantes pueden entrar al salón con una demora en promedio de 40 minutos. Además, los alumnos y maestros durante la clase salen y entran por razones que sólo ellos conocen. Los maestros acostumbran pasar lista de asistencia. Al respecto se debe cierta disparidad, ya que en algunos grupos asisten de 3 a 4 alumnos y en otros 18.

Entremos ahora en una lección de japonés de la modalidad Posesión, nivel 2. La clase dura 60 minutos y empieza a la 15:00. Los alumnos de este grupo pertenecen a diferentes carreras y semestres. En el salón de clase asistieron 6 estudiantes: 4 hombres y 2 mujeres. Mientras se esperaba a los alumnos, la maestra revisaba las tareas de dos de ellos que estaban en el salón y que al entrar saludaron en japonés a la maestra.

A las 15:17 estuvieron los 6 alumnos dentro del salón; entonces la maestra empezó la lección saludando a los estudiantes, otra vez en japonés, y después les dijo: “Hoy vamos a ver el tema [...] (otra vez en japonés) “, lo apunta en el pizarrón (vocabulario y pronunciación). Luego pide (con gestos lo que ellos tienen que hacer, ya que siempre trata de hablar y escribir en japonés) abrir el libro de texto y observar un dibujo. En este dibujo se presenta una calle con diferentes tiendas. La maestra explica cómo se llaman las tiendas en Japón y qué es posible comprar en estos lugares; a continuación, escribe palabras en el pizarrón. Un alumno interrumpe a la maestra preguntando sobre un tipo de tiendas, a lo que la maestra le contesta que en México no existe algo parecido.

Son las 15:30, la maestra ofrece a los alumnos escuchar tres breves diálogos. Al principio los escuchan (pregunta – respuesta) y después los alumnos

practican en coro las entonaciones: duda, sorpresa, agradable y desagradable, seguridad. Maestra: “En japonés es muy importante la entonación, díganlo otra vez”, vuelven a decir en coro, después se escuchan dos veces diálogos. La maestra pregunta algo en japonés, pero los estudiantes no contestan, entonces ella pregunta: “¿captan la idea?”. Los estudiantes contestan al unísono “No”, y maestra les pide leer por función (roles) los mismos diálogos. Mientras cuatro alumnos están atentos y leen los diálogos, los otros dos platican masticando sus respectivos chicles.

Las 15:43. La maestra: “Sigamos con nueva gramática” y comienza a explicar un nuevo tema gramatical (el gerundio). Escribe en el pizarrón algunos caracteres japoneses y compara las estructuras gramaticales japonesas con las españolas., diciendo que las estructura japonesa [...] = - ando, - endo en español.

Las 15:50. La maestra: “El siguiente ejercicio lo van a hacer en equipos de tres personas”, y continúan practicando las nuevas formas gramaticales y pronunciación. La maestra se acerca a cada grupo y corrige a los estudiantes.

Las 15:58. La maestra avisa a todos los estudiantes sobre los pagos, los cuales ellos tienen que liquidar hasta finales del semestre. Termina la clase.

Esta maestra es muy activa y siempre sonríe, por lo que el ambiente del aula se siente muy agradable. Además, sus explicaciones e instrucciones son precisas y concisas. Hay muchos comentarios sobre la entonación japonesa; pero no hay sobre la cultura, excepto que en México no hay un cierto tipo de tiendas, ni hay algunas actividades interculturales.

A la lección del italiano asistieron 18 estudiantes: 9 hombres y 9 mujeres. Los alumnos de este grupo son de diferentes carreras y semestres, algo común

en el CLE. Los alumnos toman un curso intensivo de 12:00 a 14:00, niveles 5-6. Pero la puntualidad no es una cualidad de este grupo, dado que entraron en el salón hasta 12:52.

Inicia la lección con la revisión de la tarea. Al terminar de revisarla la maestra les pide a los alumnos hacer un ejercicio más, mientras sale a comprar agua. Al regresar, la maestra sigue con la revisión del ejercicio. Terminando la revisión, la profesora pide a los alumnos leer un texto y hacer un ejercicio individualmente o con un compañero: deben inventar frases usando la información del texto. Mientras los estudiantes trabajan, la maestra traza en el pizarrón una tabla para que a continuación los estudiantes escriban en ella sus ejemplos. Parece que todo el mundo está trabajando pero al mismo tiempo dos estudiantes comen yogurt, uno bosteza y se estira, dos muchachas se maquillan, la maestra no les dice nada, sigue con su trabajo. En tanto que los alumnos trabajan, la maestra, al terminar de dibujar la tabla, pasa la lista de asistencia.

Los estudiantes empiezan a escribir por turno sus oraciones en el pizarrón. La maestra: “¿Qué frase es incorrecta?”. Los estudiantes en coro: “La primera”. Y luego sigue otro ejercicio. La maestra les pide a los estudiantes que se dividan en tres grupos, cada grupo debe seleccionar y preparar una historia corta sobre un tema que hay en el libro de texto, después uno de los miembros del grupo debe contar esa historia.

Las 13.08. Los estudiantes presentan sus narraciones y la maestra pregunta a otros estudiantes del grupo algo sobre el tema.

Las 13: 17. La maestra ofrece a los alumnos escuchar diálogos y marcar con el símbolo “+” frases que entiendan de una tabla que se encuentra en el libro de texto. Luego revisan cómo hicieron este ejercicio y siguen con otro. La maestra

pide a un estudiante leer un texto que está del libro, y a otros contestar las preguntas.

A las 13:30. “Miren muchachos, el siguiente ejercicio lo van a hacer para la próxima clase; en la página 100 hay unos dibujos, ahora otra vez ustedes se dividirán en grupos, cada grupo va a escoger una de las ciudades que se presentan en esta página, así que en la siguiente clase cada grupo presentará la ciudad seleccionada. Cada grupo va a tener de 5 a 7 minutos”. Los estudiantes se dividen en equipos y cada uno informa a la maestra qué ciudad eligieron.

Son las 13:38. La maestra entrega a todos los estudiantes tres hojas en las cuales hay diferentes diálogos. Los alumnos leen y la maestra pregunta: “¿De qué habla este texto?, ¿cómo se llama la muchacha?, ¿Quién es?” y así hasta el final; le contestan siempre los mismos alumnos. Después el grupo se divide en dos: uno de hombres y otro de mujeres, empiezan a leer los mismos diálogos por roles hasta que se termina la clase a las 13:54.

La maestra de italiano tiene un temperamento muy tranquilo y su trato con los alumnos también es así. Siempre busca hablar con los alumnos en italiano; intenta desarrollar en los alumnos las cuatro habilidades básicas del idioma: producción oral y escrita, comprensión auditiva y lectura; complementa su clase con un material didáctico adicional. Es necesario señalar que en la clase predominan los ejercicios para desarrollar las habilidades de lectura y escritura.

La siguiente observación fue realizada a un grupo que toma el curso de CL de inglés en el primer nivel. Es una clase que dura una hora. Al salón asistieron seis estudiantes: cinco mujeres y un hombre. La clase comienza cuando el maestro dice: “Empecemos con su tarea, ¿para qué sirven las fundaciones?” Nadie le contesta. El maestro hace muchas otras preguntas, pero la mayoría de

las veces él mismo da la respuesta. Parece que muy pocos fueron los que hicieron la tarea y por eso el maestro decide: “Vamos a leer el texto aquí”.

Los estudiantes sacan sus manuales y leen el texto en voz baja. El maestro pregunta: “¿Qué países están mencionados en el texto?” Primera alumna contesta: “URSS y Groenlandia”. El maestro no reacciona a la “URSS”, no hace ningún comentario respecto a que este país ya no existe y continua con la siguiente pregunta: “¿Dónde se ubica Groenlandia?” Nadie contesta y el sigue con otra pregunta: “¿A que pertenece?” Otra vez silencio. El maestro sigue con sus preguntas: “¿Cuáles otros países son mencionados?” Segunda estudiante dice: “Bangladesh”. El maestro: “¿Dónde se ubica?” La misma alumna: “Cerca de India” El maestro nuevamente: “¿Qué indican los números?” El estudiante: “El número de reservas, el territorio”. El maestro: “¿Quién es Fenimor Cooper? Pueden buscar al inicio o al final del texto” La primera alumna contesta a la pregunta: “Él es el director de la Fundación WWF”.

El maestro: “Ahora vamos a trabajar con el vocabulario”, empieza escribir las palabras y su traducción en el pizarrón. “Lean las preguntas después del texto y marquen con una X la opción falsa o verdadera. ¡Ah!. La pregunta número ocho es difícil y la penúltima es interesante”. El maestro cambio de tema abruptamente “Ahora, me falta explicar el Present Perfect o Antepresente. Qué ha sucedido antes de este momento. Lo expresamos con un verbo auxiliar ¿Qué verbo?” Y él mismo se contesta y escribe en el pizarrón: “Verbo haber-has/he venido”. Y continúa explicando y escribiendo en el pizarrón fórmulas de la gramática inglesa. Tres estudiantes están atentos, toman notas, un estudiante saca su celular y empieza jugar, otras dos alumnas hablan entre sí. Al terminar la explicación, el maestro pregunta: “¿Dudas, preguntas, comentarios?” Nadie contesta. El maestro termina la clase diciendo: “¡Muchas gracias! Hasta mañana”.



Este maestro es muy tranquilo y amable durante su clase. Parece que conoce bien el inglés y trata de explicar a los alumnos la gramática, pero el trato con los ellos es indiferente. No ve ni oye lo que dicen y hacen sus alumnos; el ambiente del salón se nota un poco aburrido.

Como se refirió, se trata de observar diferentes modalidades (Posesión y CL) y tipos de cursos (regular e intensivo) y se nota que el estilo de las clases en todos los idiomas no fue muy diferente a los descritos arriba. Existe mucho monólogo por parte del maestro; muchos ejercicios para el desarrollo de la competencia lingüística; mucha lectura de textos del manual; rara vez existe un uso de grabadoras o de algún material adicional; el pizarrón y el libro de texto son los principales instrumentos de los maestros y maestras.

Los profesores se concentran en el programa que deben realizar, por eso sólo enseñan los contenidos que a ellos se les encarga transmitir, no hay una atención personalizada. Mientras que autores como Byram (2001), Oliveras (2000), Berdichevsky, (2011), Roth y Koptelzeva (2006) ponen énfasis en la necesidad de hacer más hincapié en el alumno y en sus exigencias.

Está claro que se ha observado sólo una mínima parte de las lecciones y se ve que en otras ocasiones los maestros dedican sólo un breve tiempo para platicar con sus alumnos sobre la cultura del país, cuya lengua ellos enseñan y estudian.

En breves palabras, es posible inferir que en el CLE de la FES Aragón existe una práctica común tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras, donde la interacción entre el profesor y el estudiante es unilateral. El profesor toma una posición dominante, es decir, explica, pregunta o pide hacer un trabajo determinado, mientras los estudiantes pasivamente lo realizan. Paulo Freire (1970) llama este tipo de educación “la educación bancaria”, lo niega y habla de la

necesidad de promover un método activo dialogal, crítico, puesto que considera el diálogo como la esencia de la educación; él opina que ambos, educador y educandos, se educan entre sí; mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo.

En el CLE de la FES Aragón la enseñanza de las lenguas extranjeras se reduce a lectura de textos y realización de ejercicios escritos. Por lo tanto, la enseñanza de lenguas extranjeras, a partir de textos escritos, disminuye los recursos del lenguaje a habilidades pasivas, pues sólo sirve para comprender textos creados por alguien en lugar de producir discurso (el habla), sin lo cual la comunicación real es imposible. Así se realiza sólo una función del lenguaje: función de la información.

Estudios muestran (Bergamaschi, et al., 2004, p. 35, Política Lingüística para la BUAP, p. 31) que los alumnos consideran como habilidades más necesarias, en el aprendizaje de la lengua extranjera, la conversación y comprensión auditiva que les ayudan a comunicarse de manera efectiva. Así que con el fin de enseñar una lengua extranjera como un medio de comunicación, es necesario crear un contexto de comunicación real, establecer una relación de enseñanza de lenguas extranjeras con la vida, usar activamente los idiomas extranjeros en situaciones naturales. Ésta es una tarea muy difícil para los profesores de lenguas extranjeras. Para resolverla es preciso aprender nuevos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras dirigidas al desarrollo de todo tipo de habilidades (no sólo habilidades de comprensión de lectura y expresión escrita); usar los materiales educativos innovadores que se requieren para enseñar a la gente a comunicarse efectivamente (Ter–Minasova, 2004).

Con base en un análisis de lo visto, se puede concluir que en el CLE de la FES Aragón en el proceso de la enseñanza–aprendizaje se desarrolla en los estudiantes la competencia lingüística. Sin embargo, en la actualidad el objetivo

estratégico de la enseñanza de las lenguas extranjeras no radica en una mera adquisición de la competencia mencionada, sino que el objetivo es familiarizar a la persona con otra cultura y su participación en el diálogo de las culturas. Desde luego el objetivo se alcanza mediante la creación de la capacidad de los alumnos en la comunicación intercultural. Claro, esto no es fácil de llevar a la práctica. Byram ya en 1991 en su libro *Cultural Studies in Language Education*, señalaba algunas causas que hacen difícil lograr este objetivo:

- Resulta complicado determinar el contenido.
- Los profesores de LE no lo consideran el aspecto intercultural como su labor, por eso se concentran en aspectos lingüísticos, en el desarrollo de competencias comunicativas y la transmisión de la información.
- La mayoría de los maestros no han recibido la capacitación necesaria en el ámbito intercultural.

Estas causas continúan aun hasta hoy, sin que exista un cambio al respecto.

Después de conocer los resultados de análisis de los documentos oficiales (Planes de Estudio, Programas de estudio), libros de texto y observaciones de clases, se buscaba identificar cómo entienden y practican los maestros y estudiantes del CLE la EI. A continuación se examinarán sus percepciones y prácticas.

### *2.3.5 Percepciones de los profesores y alumnos del CLE de la FES Aragón sobre la educación intercultural*

Los docentes ejercen un papel fundamental en el desarrollo de prácticas educativas interculturales. Esta idea puede verse en las obras de muchos autores, algunos de ellos: Sercu (2001), Byram (1991), Muñoz Serano (1997), Jordán

(2005) y otros. Por ejemplo, Rafael Sáez (2001, p. 4) considera que —un parámetro clave sobre el que hay que actuar para asegurar el éxito de una educación intercultural es el profesor, cuya formación, actitudes, conocimientos, compromiso pedagógico, etc., son variables a tener en cuenta para plantear con las suficientes garantías la educación intercultural (Arco Bravo, 1998, p. 199 en Sáez, 2001, p. 4).

El profesor no puede adoptar posturas neutrales y mucho menos en el ámbito educativo. Él no es un especialista que sólo aplica el currículum, sino un profesional que vive los sentimientos, significados y situaciones en el salón de clase. Por consiguiente, su labor puede tener consecuencias decisivas en favor o en contra de la práctica intercultural. De ahí que los profesores que trabajen la educación intercultural han de tener flexibilidad para el cambio, permeabilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, colegialidad en las actuaciones y flexibilidad sobre la acción. Todo ello pasado por el tamiz de sus emociones y exigencias éticas, sociales y políticas (Santos Guerra, 1999 en Sáez, 2001, p. 5).

Se coincide con estas afirmaciones y por ello en este trabajo se quiso conocer las percepciones de los docentes sobre la educación intercultural, cómo practican la EI en el proceso de la enseñanza y sus necesidades. A continuación se presentan algunos textos seleccionados de las entrevistas como ejemplos representativos.

Los docentes del CLE expresaron diversas formas de entendimiento de la educación intercultural y la labor del profesor en este ámbito.

Las opiniones de los tres entrevistados comulgaron en que la EI fomenta relaciones a través del respeto, tolerancia, entendimiento y empatía; además enseña los valores sociales, creencias, costumbres y otros modos de vida.

Asimismo da posibilidad a un individuo, en el contacto con otra cultura, de comprender su lengua y normas de conducta no verbales.

Al respecto, un maestro señala:

*Es una educación que promueve el interés por entender a otras personas en su lengua y su cultura. Una educación que desarrolla los valores sociales que comprende la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Es decir, ver la vida desde otro ángulo, y a través de la lengua comprender y tolerar la manera de ser, de pensar y de actuar de otros que se desenvuelven en realidades sociales, políticas y económicas distintas a las propias (E- J1, 2010).*

Con relación a esto otra profesora comenta:

*Considero que El no se da únicamente en el campo de las lenguas extranjeras, aplica a todos los niveles de educación, tanto a nivel básico como nivel superior y tanto en maestros de lengua extranjera. [õ ] yo creo que es un enfoque con que enseña básicamente el respeto, la tolerancia, la paciencia y la empatía (E- A, 2010).*

Opinión de otra profesora:

*Bueno, la El es un término muy vanguardista, muy moderno vaya. La El implica la enseñanza de valores, creencias, costumbres, ritmos de vida, de rasgos característicos de diferentes países, de diferentes grupos y comunidades, ya que no sólo nos enseña el idioma sino también la manera en cómo se actúa (E- L, 2010).*

No hay duda de que se está de acuerdo en que la educación debe fomentar respeto, tolerancia, entendimiento, empatía; enseñar los valores sociales, creencias, costumbres y otros modos de vida; dar la posibilidad a un individuo de entrar en contacto con personas de otra cultura. Sin embargo, luego de analizar diferentes conceptualizaciones de la educación intercultural, de varios autores, tales como Aguado (2001), Byram (1991,1997, 2001,), Muñoz Serano (1997,2001), Jordán (2005), Dietz, G. y Mateos, L. (2011), Ter – Minasova,(2004), Abdallah – Pretceile (2001,2006).C. Walsh (2005), R. Sáez (2001), se llega a la propia comprensión de la El y se puede decir que la El es un proceso permanente del diálogo, entendimiento y aprendizaje entre personas, valores, conocimientos,

tradiciones, orientado a generar y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos. Por ello, en esta definición la palabra más importante es el diálogo, porque como señalan Fierro et al. (1999, p. 27):

*Dialogo implica [õ ] el respeto por las ideas expresadas, la libertad para manifestar dudas o desconocimiento y la intención de conocer, de entender y de avanzar en la búsqueda de la verdad. Cuando dos o más personas se disponen a dialogar, significa que están dispuestas a sustentar sus ideas sin autoritarismos, que tratarán de comprender otros puntos de vida y que están dispuestas a aprender unas de otras.*

Por ello, si tenemos intenciones a dialogar, significa que tenemos interés hacia otra persona o personas y estamos dispuestos a comprender, respetar, tolerar, valorar y convivir con las personas de otras culturas.

Hay otros maestros que entienden la E.I como un reconocimiento a las diferencias. En este sentido una profesora comenta:

*Yo creo que el aprendizaje de un idioma lleva implícito el conocimiento de otra cultura. Ya en los libros de texto en los que nos apoyamos para dar clases aparecen siempre aspectos de la vida cotidiana en Italia, o como son algunas de sus ciudades, como de sus organizan las personas los horarios de sus actividades, qué y cómo comenõ Entonces me parece que todos estos aspectos les proporcionan a los muchachos una idea de lo que significa vivir en otro país, otra forma de ver el mundo. La comida es diferente, seguramente también el sistema educativo está organizado de otra forma y, en este sentido, considero que aprender un idioma por fuerza conlleva también hablar de otra cultura. [õ ] sobre todo les hago notar que hay diferencias, por ejemplo, nosotros comemos picante pero a muchos italianos no les gusta.*

Agrega:

*Nosotros igual estamos acostumbrados y el picante forma parte de nuestra vida y para un extranjero es un elemento extraño y de momento a lo mejor le puede parecer feo o disgustoso. Pero no es que el aspecto en sí de comer chile o no comerlo sea bueno o sea malo, o mejor o peor que comer otras cosas. Sólo son formas diferentes de comer ¿no? Por dar otro ejemplo es lo que sucede también con el tema de las fiestas, por ejemplo, las diferentes formas de festejar ciertos eventos. Para nosotros es muy importante el Día de la Mamá, es la figura central en la familia mexicana pero en Italia el Día de la Mamá no es así tan de fiesta nacional como para nosotros. Para el mexicano la figura materna, %a jefecita+, es*

*elemental a lo largo de toda su vida, mientras que para un italiano, aun cuando está en aumento el fenómeno de los %mammoni+, no lo toman así tan fundamental este sentimiento de amor maternal, como nosotros aquí (E . C, 2010).*

Queremos mencionar que los autores como Elisabet Areizaga (2001: 7) consideran que: “La comparación de diferencias entre una cultura nativa y una extranjera resulta demasiado reduccionista. [...] La interpretación es clave para la comprensión de los fenómenos culturales”. Se coincide del todo con Areizaga que sólo la comparación de diferencias o semejanzas entre dos culturas es una excesiva simplificación de lo que es muy complicado, es decir, las manifestaciones culturales no cambian las actitudes de los estudiantes hacia otras culturas, ni mejora su comprensión. Puesto que la simple comparación de culturas, no toca sus emociones y, en consecuencia, ellos no perciben, no reflexionan y no interpretan los hechos culturales, sólo reciben una nueva información.

Un maestro aunque no sabe que es la EI, en sus clases habla sobre las diferencias ente culturas, él expresa su opinión al respecto:

*La verdad no sé (que es la EI). Y pienso que no es mi labor hablar sobre Interculturalidad, pero en mis clases trato de hablar sobre diferencias entre la cultura mexicana y la cultura norteamericana (anglosajona) (E- H, 2010).*

Al parecer, este profesor expresa la opinión de un grupo de los docentes del CLE de FES Aragón sobre la educación intercultural y las funciones de un docente de idiomas. Porque después de las observaciones de clase en las pláticas informales, algunos profesores nos decían que —para empezar debo cumplir con el programall o “no tengo tiempo en mis clases para esto (actividades interculturales)”.

Por su parte, hay maestros que entienden la EI como los conocimientos socioculturales del país en cuestión. Al respecto, una maestra menciona:

*Bueno, cuando se estudia una lengua extranjera obviamente también se estudia la cultura del país que no hablas y esta educación intercultural también debe trabajar para preparar a los alumnos en el contexto en el que esta lengua extranjera debe ser utilizada de una manera que no haya malos entendidos y todas esas cosas que luego provocan problemas entre una cultura y otra para mayor entendimiento. [õ ] hablando no solo de la gramática como una lengua extranjera, sino trata de que se conozca un poco más la historia de ese país y sus circunstancias; todos estos aspectos incluso hasta geográficos, climáticos, que determinan muchísimas cosas de un pueblo y ,bueno, esto es casi inevitable porque los niños algunos quieren saber cómo tal o cual cosa, como hacen tal o cual cosa, como festejan, como suceden estas cosas cotidianas, como todo en otras culturas, como todo en otro país; entonces para mi va de la mano, yo no podría separarlo, ni quiero separarlo; porque forma parte de un conjunto (E- B, 2010).*

Otra profesora comenta:

*[EI] es una forma de difusión de la cultura, entonces yo creo que la enseñanza de un idioma, cualquiera que sea es ya un acercamiento a la cultura para los alumnos y es primordial, primordial definitivamente y el que últimamente se llame también intercultural que yo creo de hecho que a pesar de que se llame educación intercultural porque es a lo que se enfoca principalmente, los maestros que enseñamos una lengua extranjera a alumnos aquí en éste país siempre hemos manejado la interculturalidad de una u otra manera y los alumnos piden saber más del país de la lengua que están aprendiendo y entonces yo creo que los maestros de idiomas estamos inmersos desde hace mucho tiempo en esta interculturalidad y ahora se está dando mucho énfasis en eso y es una de las funciones de educativas de la UNAM. [õ ] insisto desde hace mucho tiempo que manejamos la enseñanza de lenguas extranjeras en la UNAM y siempre hemos manejado la interculturalidad, siempre (E- E, 2010).*

Uno de los profesores muestra lo que para él es la EI:

*Pienso que la EI tiene dos niveles: un nivel superficial (es enseñar la Gramática) y un nivel más profundo es preparar un alumno para que el pueda ir a otro país acercarse a una cultura y convivir con otra cultura. Para mí una EI va en un sentido de pragmatismo. La pragmática, es saber los detalles de la cultura, por ejemplo, Cómo cuentan el dinero en Japón, en Rusia o en Brasil [...] El profesor de LE tiene que saber dos lenguas y dos culturas (E- J2, 2010).*

Como se puede percibir, los profesores entienden la EI como enseñanza de la cultura de un país, o una sociedad o una nación. Nadie demuestra explícitamente la conciencia de la existencia de la diversidad cultural dentro de un



mismo país. Tal visión no refleja las complejidades de una época global en la que vivimos en espacios múltiples y muy cambiantes.

Basado en lo anterior, se pueden hacer algunas inferencias. Parece que a pesar de que los profesores poseen conocimientos sobre la EI, en el CLE no existe un consenso en cuanto a la conceptualización de la EI. No todos los profesores adoptan la función y papel de mediador entre culturas. Los profesores entienden la EI como la simple transmisión de conocimientos socioculturales del país en cuestión (aspectos de la vida cotidiana, tradiciones, creencias, costumbres, ritmos de vida, de rasgos característicos del país), es decir, sólo como elementos culturales estáticos, asociados a un pueblo, idioma o territorio específicos.

Este enfoque en la pedagogía de la enseñanza de LE es denominado monocultural, y Murphy (1988) lo describe como característico para una enseñanza tradicional de LE que subestima en el contacto con otra cultura el “bagaje cultural” del alumno y aspectos emocionales. Mientras que los extranjeros Murphy (1988), Oliveras (2000), Roth y Koptelzeva (2006), (Aguado, 2003), Byram (1991, 1997, 2001, 2003), entre otros, señalan la necesidad esencial de introducir en la clase ambas culturas: la del estudiante y la de la LE. Al respecto, los expertos mexicanos, Lee (2010) y Vivaldo (2010), en EI en el ámbito de la enseñanza de LE mencionan:

*En general, para mí la E. I. primero, es el conocimiento sobre la cultura extranjera y luego una actitud crítica hacia la cultura extranjera y la propia cultura. En la enseñanza de una lengua extranjera. Mira, por ejemplo, en Inglés tenemos un programa de enseñanza que establece 5 ejes uno es el lingüístico, otro es el cultural, otro es el de comparaciones, que es un eje donde se lleva a cabo este análisis contrastivo de tipo lingüístico: lengua materna - lengua extranjera, pero donde también se lleva a cabo la reflexión comparativa entre aspectos que yo aprendo de una cultura y otra. Cuando hablamos de cultura siempre la idea es estar refiriendo, cuando hablo de la cultura extranjera siempre referir, llevar al estudiante al referente de su propia cultura que es un principio básico de un aprendizaje significativo (E- Lee, 2010).*

*Para mí la educación intercultural es la educación en la otredad y la educación en la propia cultura. Quiero decir el individuo intercultural es aquel que, en mi punto de vista, puede hacer una vinculación entre las nuevas culturas a las que es expuesto y la propia cultura y ser, de alguna manera, una conexión entre ambas, constituirse en un elemento comunicante entre ambas culturas (E- Vivaldo, 2010).*

En la misma ocasión los expertos europeos dicen:

*Es necesario introducir en el aula ambas culturas: la del alumno y la de la lengua extranjera, para hacerla intercultural (Oliveras, 2000:34).*

*La enseñanza de idiomas engloba lo que podemos llamar un impacto reflexivo, es decir, un énfasis en la cultura del estudiante y no simplemente una perspectiva hacia fuera, hacia otras culturas (Byram, 2001: 11-12).*

Los mismos autores señalan sobre la necesidad del aspecto emocional en el contacto con otra cultura y la inclusión de aspectos afectivos y emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, que permite reducir el etnocentrismo y modificar las actitudes individuales hacia otros. Por ejemplo, Roth y Koptelzeva (2006) afirman que su experiencia ha demostrado que para lograr una educación intercultural exitosa y eficaz es necesario trabajar en un nivel emocional, aunque se debe mencionar que en sus entrevistas los profesores del CLE no prestan ninguna atención a este punto importante.

Ahora se conocerá cómo perciben los estudiantes del CLE la interculturalidad y qué importancia dan a la educación intercultural. Entre los estudiantes hay una mayor similitud de opiniones acerca de qué es la EI. Consideran que la EI es la posibilidad de conocer otros países y comunidades donde se habla el idioma objeto de estudio, pero no sólo eso, sino da posibilidad de la comunicación entre personas para intercambiar ideas y experiencias. Al respecto, un alumno manifiesta:

*[La Educación Intercultural] es tener un contacto y conocer otra forma de pensar y costumbres. [õ ] Es intercambio de ideas entre los alumnos de distintos idiomas, incluso algunos extranjeros que permite compartir sus experiencias. Es acercarse*

*a varias culturas mediante eventos donde haya paz y pasión pero no solo por ejemplo de México y Francia donde hay un intercambio bilateral, sino que hubiera un evento en donde cada combinación de lenguas mostrará algo y cómo se relacionan. Por ejemplo, México no tiene la misma relación con Francia que con los países de América Latina etc. (E - R1, 2009)*

Otro estudiante comenta lo siguiente:

*Yo creo [La Educación Intercultural] es como hacer un vinculo entre mi cultura y la otra cultura. Yo me comparto un poco de mi cultura a esa otra persona y esa otra persona me comparte a mí de su cultura. Es como atender un puente entre una cultura y la otra, para intercambiar sus ideas. (E - P, 2010).*

Una de las alumnas expresa su percepción de la interculturalidad:

*La El permite conocer distintas formas de pensar, aprender mucho de otras culturas, saber que no nada más existe México y mi comunidad, sino que hay muchas formas de pensar, de vestir, de comer, de educación, existen otras creencias. A mí me gustaría hacer una comparación entre México y otro país y saber cómo puede enriquecerse México de otras culturas+(E . E, 2010).*

Según el análisis de las entrevistas de los estudiantes, se puede indicar que a los alumnos les gusta conocer las costumbres, la historia, los lugares turísticos, etc., de diferentes países extranjeros. Pero, a diferencia de los profesores, ellos hacen un mayor énfasis en el establecimiento de un diálogo, intercambio de ideas y experiencias; una interacción con los personas de otras culturas. Para los estudiantes la interculturalidad es —un puente entre una cultura y la otrall, que hace posible conocer nuevas culturas y enriquecerse de éstas. También los discentes subrayan la importancia de posibles situaciones de contactos en vivo, a través de tecnologías de la comunicación, o de diferentes eventos en clubes o asociaciones internacionales. Lo anterior parece un indicador del resultado obtenido sobre la inclusión del aspecto intercultural en los planes de estudio.

Por otra parte, las opiniones de los profesores se dividieron nuevamente. Un grupo de maestros está convencido de que el aspecto intercultural se incluye

en el programa implícitamente, y el otro grupo de docentes tienen una opinión contraria:

*Sí. En los programas de Inglés está incluido (aspecto intercultural) tanto en los Programas de Comprensión de Lectura como de Posesión (E- L, 2010).*

*En portugués sí está de forma implícita. Sin embargo una cosa es el contenido otra cosa es la práctica del profesor en el salón de clase (E- J2, 2010).*

*o aunque no esté especificado en un programa de estudios, aprender un idioma quiere decir inevitablemente aproximarse a la cultura del país donde esa lengua es hablada, [o] porque nosotros actualmente en los libros que utilizamos para la enseñanza se cuenta con textos que tratan algún aspecto cultural, en este sentido yo digo que está incluido de manera implícita (E- C, 2010).*

Dos maestros tienen el punto de vista opuesto y comentan al respecto:

*[o] el aspecto intercultural no está incluido en el Programa de Estudio y me gustaría incluir algunos temas en nuevo Programa de Estudio. Por ejemplo, la actitud de los japoneses y los mexicanos respecto al ambiente, el tiempo, el espacio, el trabajo y la relación con cosas (E- J1, 2010)*

*No está incluido. Y pienso que es necesario incluirlo porque el conocer otra cultura y otra forma de vivir, pensar y ver la vida es muy importante para poder internalizar varios aspectos de un idioma, ayuda al aprendizaje de un idioma extranjero( E- H, 2010).*

Una vez más conviene subrayar que estas respuestas acerca de la inclusión de la dimensión intercultural en los planes de estudio parecen muy reveladoras; debido a que muestran que entre profesores no existe una visión coherente sobre la inclusión del aspecto intercultural en los planes de estudio, sobre la EI, sus objetivos y cómo realizarla en el contexto del CLE de la FES Aragón. Un total de 8 de 10 profesores afirmaron que el aspecto intercultural está incluido implícitamente en los planes de estudio, mientras que el análisis de los planes demuestra que ningún plan de estudio incluye este aspecto. Los maestros mencionaron que en los libros de texto que ellos usan para dar clases aparecen siempre aspectos culturales y por eso les parece que todos estos aspectos les

proporcionan a estudiantes una idea de lo que significa vivir en otro país, otra forma de ver el mundo.

Estos libros, agregan los profesores, les permite afirmar que el aspecto intercultural está incluido implícitamente en los programas. Sólo dos profesores tienen la opinión inversa y piensan que el aspecto intercultural no está incluido en los programas. Sin embargo, debemos mencionar que todos coinciden en la importancia del aspecto intercultural en la enseñanza de lenguas y están conscientes de la necesidad de educación intercultural. De igual modo, a la mayoría de los profesores les gustaría incluir de forma explícita la dimensión intercultural en sus nuevos planes de estudio.

Otras cuestiones a conocer fueron: ¿Cómo se realiza en las aulas la EI? ¿Cuáles son los métodos, tipos de actividades que se utilizan en la aplicación de la EI? Para la elaboración del análisis se basó en la perspectiva teórico-práctica “del desarrollo de la sensibilidad intercultural” de Byram (2001). Él y su grupo de trabajo opinan que los estudiantes deberían usar una estrategia de comparación; trabajar con materiales auténticos, extraídos de las comunidades de los países del idioma objeto de estudio.

Entrar en contacto con los hablantes nativos; poder, con la ayuda de estos materiales y contactos, apreciar las similitudes y diferencias entre su propia cultura y las de comunidades de los países donde se habla el idioma, objeto de estudio; identificarse con las experiencias y perspectivas de las personas que habitan los países y comunidades en que se habla el idioma, objeto de estudio; emplear estos conocimientos en el desarrollo de una perspectiva más objetiva de sus propias costumbres y maneras de pensar.

A continuación se pasa a observar y analizar qué métodos y actividades aplican los profesores en sus salones de clases. Además se expondrán algunas experiencias contadas por los profesores. Una entrevistada señala:

*Es difícil explicar cómo se desarrolla (la EI). Yo pienso sobre todo en mí caso que enseñe italiano; ya que Italia está muy muy lejos y esa lejanía como que a veces es un obstáculo para hacerles percibir a los muchachos las diferencias o puntos en común por que también podemos tener puntos en común. Pero muchas veces viendo las películas, también en el departamento Italiano tratamos de proyectar películas al menos tres cada bimestre, los estudiantes las ven y después las comentamos en clase, tratando de subrayar los aspectos culturales que percibieron en la película. Sí, sobre todo a través de las películas podemos aproximarlos más hacia lo que es Italia; mínimamente para que se sensibilicen y perciban más directamente que existen otras formas de experimentar el mundo. [õ ] a los muchachos les interesa mucho. Los libros de texto en los que nos apoyamos para dar clases aparecen siempre aspectos de la vida cotidiana en Italia, o como son algunas de sus ciudades, como de sus organizan las personas los horarios de sus actividades, qué y cómo comen Entonces me parece que todos estos aspectos les proporcionan a los muchachos una idea de lo que significa vivir en otro país, otra forma de ver el mundo. La comida es diferente, seguramente también el sistema educativo está organizado de otra forma y, en este sentido, considero que aprender un idioma por fuerza conlleva también hablar de otra cultura (E- C, 2010).*

Al respecto, otra profesora expresa:

*La manera cómo yo lo desarrollo [la EI] con mis alumnos es haciendo énfasis en las diferencias socio-culturales que se presentan entre en Inglés y el Español. En nuestro caso es fácil debido a que los alumnos en general están expuestos grandemente al inglés ya que nuestra cercanía a EUA nos da acceso a las películas, comerciales, programas de tv, internet, youtube, canciones, etc. Por otro lado nuestros libros de textos son bastante actuales, buenos y vienen complementados con videos o CD-audios que nos ayudan bastante. Además muchos de nuestros han tenido contacto con americanos aquí en México o viajado a EUA para visitar a sus parientes (legales o ilegales) que viven allá (E- M, 2010).*

Continúa otro profesor:

*Doy diferentes temas. Los estudiantes buscan en Internet el tema que les gusta y en el salón de clase hago comentarios (E- H, 2010).*

Una de las profesoras narra su experiencia:

*Todos hacemos (las actividades interculturales) en mayor o menor medida, no de una manera sistemática. Si los alumnos expresan curiosidad, interés, el maestro contesta en la medida de sus posibilidades, experiencia y en la medida de que también le interesa. Hay maestros que están muchísimo más interesados en este aspecto que otros y contestan con mucho más amplitud a las curiosidades o lo que sea de los alumnos y otros maestros a veces si son más barcos y dicen, %así, esto es así. [õ ] Por ejemplo, en mi caso concreto puedo invitar hablantes nativos, es el caso de Cristian. Todas las preguntas de los alumnos fueron contestadas de primera mano y fue muy rico el complemento. Después ver las películas y luego analizarlas. U otras actividades que no siempre tienen que ser en el salón de clases, hay centro de conferencia, el cine o cualquier cosa, por ejemplo, han ido algunos alumnos al club alemán. Tienen esa experiencia y después la comentamos. [õ ] Otro ejemplo, algunos mexicanos que han tenido becas y que han ido a Alemania, ellos regresan y nos platican sus experiencias, sus puntos de vista. Que hicieron, como fue el proceso de adaptación, sobre los chavos de su edad en Alemania, la comida, las relaciones personales, los amigos, no sé, algunas cosas que más les llamaron la atención (E- B, 2010).*

Es preciso aclarar que en las entrevistas los profesores señalan que en sus clases usan películas, canciones e Internet como medios para desarrollar actividades interculturales. Claro, estas fuentes son auténticas y provienen de la comunidad nativa e involucran a aprendices en situaciones culturales auténticas y además es consistente con las recomendaciones de Byram (2001). Pero existe un problema: en el CLE es posible usar estas formas de trabajo muy rara vez, puesto que en el centro no hay salones de cómputo o videosalones. Por eso existe la siguiente práctica: los estudiantes buscan en sus casas en la Internet temas, canciones, programas de televisión, etc. y en el salón de clase el profesor hace comentarios.

Sólo una profesora comentó que puede invitar hablantes nativos en sus clases para que sus estudiantes puedan entrar en contacto con ellos. Otros maestros señalan que hay pocas posibilidades de establecer un contacto directo. Aunque Byram y otros autores tales como Willkop (2001), Berdichevsky (2011), Roth y Koptelzeva (2006) refieren sobre necesidad de organización de estos contactos. También llamaron atención dos de las frases que las profesoras

dijeron: “Es difícil explicar cómo se desarrolla (la EI)” y “Todos hacemos (las actividades interculturales) en mayor o menor medida, no de una manera sistemática”. Al parecer estas frases muestran que los profesores se sienten, a menudo, inseguros, que la EI está descuidada, que los maestros no tienen una formación adecuada en el campo de EI. Por lo tanto, cada profesor basado en su “buena voluntad” y conocimientos, intenta practicar una cierta educación intercultural.

Las entrevistas con docentes dieron pistas para revelar dos grupos de necesidades del profesorado que obstaculizan la práctica de la interculturalidad en sus clases. Ahora comentaremos sobre éstas.

- Necesidades formativas del profesorado en educación intercultural
- Necesidades de recursos

Al hablar sobre la necesidad de formación en educación intercultural, algunos profesores afirmaron que como no tienen esta preparación, desean participar en los cursos sobre el tema:

*Pienso que no estamos preparados, no conocemos bien nuestra propia cultura y cultura de la lengua que enseñamos. Para entender las diferencias, promover el respeto a otras culturas, desarrollar tolerancia, tenemos que conocer bien y poder comparar dos culturas. [õ ] Sí, me gustaría asistir a un curso sobre la Educación Intercultural, para ampliar mis conocimientos acerca de tema y aplicar éstos de manera eficiente durante las clases (E- J1, 2010).*

*Desconozco el tema a profundidad (E- L, 2010).*

Otros maestros consideran que están preparados y efectúan la educación intercultural en sus aulas, puesto que en sus clases hablan sobre algunos aspectos culturales tal y como aparecen en sus libros de texto; o comentan preguntas que les hacen los estudiantes o, de la misma manera, realizan unas



pocas actividades relacionadas con el interculturalismo (por ejemplo: una jornada cultural al final del semestre, exposiciones, ciclos de cine, muestras gastronómicas, teatro, conciertos, festejo de fechas conmemorativas).

Sin embargo, los profesores tienen dificultad para explicar cómo se desarrolla la EI en sus clases; están preocupados sobre la metodología para trabajar ciertos aspectos en relación con la educación intercultural; quieren profundizar sus conocimientos sobre la interculturalidad y educación intercultural; por eso desean tomar los cursos para ampliar sus conocimientos sobre el tema.

Un profesor habla sobre su aspiración participar en los cursos sobre la educación intercultural:

*Quiero asistir a un curso sobre la EI, para ampliar mis horizontes culturales, aprender más acerca de otras culturas y comprender mejor la mía (E- H, 2010).*

Otra necesidad de la cual mencionan los profesores en sus entrevistas, son los recursos materiales. Coinciden sobre la falta de integración de las nuevas tecnologías en su práctica educativa. Aquí presentamos solamente una de las muchas opiniones:

*[õ ] la posibilidad de tener en salón un televisor y DVD, Internet, aulas audiovisuales, computadoras (E- B, 2010).*

Otra necesidad sobre la cual habla un grupo de los profesores es manual. Los docentes dicen que los libros de texto que se utilicen actualmente son muy estandarizados, no corresponden a las exigencias modernas, es decir, no ayudan para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes. Al respecto, un maestro señala:

*No está incluido el aspecto intercultural en los libros de texto. Incluyen algunos temas. Pero no hay textos o ejercicios especialmente seleccionados (E- J1, 2010).*

Y luego, al contestar, a la pregunta sobre la exigencia de la elaboración de los libros de texto que contengan referencias a la cultura extranjera y a la cultura del estudiante, menciona:

*Si, sería ideal. Peroñ (E- J1, 2010).*

“Pero” significa que los docentes no sienten el apoyo de las autoridades de la FES Aragón. Creen que para elaborar los libros, desarrollar las actividades interculturales o efectuar la educación intercultural es necesario, en general, tener apoyo de las autoridades. Sobre el mismo tema otra maestra dice:

*Si no hay interés por parte de las autoridades, entonces se reduce la posibilidad de emprender algo importante, es decir la EI (E- C, 2010).*

Y otro maestro complementa al respecto:

*Las autoridades de nuestra universidad asignen un mayor presupuesto para la actualización de los docentes. Sobre todo que sean conscientes de la importancia del aprendizaje de un idioma extranjero en un mundo globalizado, tenemos que salir de nuestra tribu (E- H, 2010).*

También afirman que un obstáculo para el desarrollo de las actividades interculturales es la falta del tiempo. Al respecto una maestra expresa:

*El número de horas es limitado con respecto a los extensos programas que deben cubrirse en las cuestiones de lingüísticas, gramaticales, etc. etc. Y queda muy poco tiempo para otras actividades (E- M, 2010).*

Así pues con la ayuda de las entrevistas de los profesores podemos inferir lo siguiente:

- Los docentes tienen nociones vagas sobre la educación intercultural; no cuentan con una preparación especial para proporcionar una formación en educación

intercultural a los estudiantes, ni tampoco preparar a los alumnos para un diálogo intercultural. La mayoría de los profesores no asistieron a cursos o seminarios sobre interculturalidad o educación intercultural que pudieran complementar sus conocimientos en torno a este tema. También es conveniente señalar que la administración del CLE no les exige a los docentes tomar cursos para prepararse interculturalmente; así que la formación y actualización está en las manos del propio profesor.

- Los docentes trabajan con manuales comerciales que no están específicamente dirigidos a una preparación intercultural de los alumnos. Además no elaboran libros de texto y otros materiales didácticos para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera, ya que carecen de apoyo de las autoridades.

- Autoridades de nuestra universidad desconocen la importancia del aprendizaje de un idioma extranjero y más aún de la EI. Esto provoca que en el CLE no haya una política lingüística e intercultural definida y clara que incluya en el currículum de las clases de lengua extranjera la interculturalidad. La prioridad se da sólo al desarrollo de la competencia lingüística. Sin embargo, debe señalarse que los profesores desarrollan algunas actividades interculturales aisladas, poco coordinadas, en la medida de sus posibilidades y experiencia, así como de su interés.

Así, las respuestas de las entrevistas demuestran que el aspecto de intercultural no es algo prioritario en el proceso de la enseñanza de los idiomas extranjeros; como resultado, tiene un lugar subordinado en las clases de las LE.

Basado en lo anterior, se establece que la metodología tradicional de enseñanza de LE que se practica en el CLE de la FES Aragón, no conduce a la formación de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes. De ahí

se desprende la siguiente interrogante: ¿Qué podemos hacer para cambiar esta situación?

Al terminar el análisis de las entrevistas se da por concluido un ciclo de investigación; en este momento se tenía al alcance de la mano toda la información sobre la situación educativa que se pretendía cambiar y mejorar. Por eso se inicia otro ciclo-planeación de la intervención que en el siguiente capítulo se desarrollará ampliamente.

# CAPÍTULO III

**Diseño del Programa de comunicación intercultural**

### **CAPÍTULO III. Diseño del Programa de comunicación intercultural**

El presente capítulo tiene por objeto mostrar un Plan de Acción elaborado con base en los resultados obtenidos durante la primera parte de la indagación. La finalidad consistió en conocer la situación de la educación intercultural durante el proceso de enseñanza- aprendizaje de LE en el CLE de la FES Aragón. Como se expuso en el capítulo anterior, como resultado del análisis de la información que se extrajo durante el primer ciclo de la investigación, se llegó a la conclusión de que los métodos tradicionales de enseñanza que se practican en el CLE de la FES Aragón no conducen a la formación o a la mejora de la competencia comunicativa intercultural.

A partir de ahí se decidió proponer algunas estrategias que pudieran contribuir al desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes. Una de ellas es un Programa de Mejoramiento de la Competencia Comunicativa Intercultural para los estudiantes que están aprendiendo el idioma ruso en dicho centro.

La elaboración del Programa se realizó guiado por las recomendaciones de Brislin (1997), Gudykunst et al. (1996), Roth y Kopteltseva (2006), Berdichvsky (2011), quienes consideran que para diseñar un programa sobre desarrollo de competencia comunicativa intercultural, lo primero es seleccionar los objetivos, contenidos de aprendizaje, tipos de actividades y elección de un método.

De esta forma, en los próximos párrafos se mostrarán los objetivos y contenidos del Programa, así como las actividades y el método utilizado para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

### **3.1 Los objetivos del programa**

La pretensión de este Programa es “enseñar a los estudiantes a estudiar”: los estudiantes aprenden los fundamentos teóricos para analizar las diferentes situaciones interculturales, y encontrar fuentes de problemas e información cultural específica para resolverlos y modificar su comportamiento a fin de obtener resultados óptimos en la comunicación. Se entendía perfectamente que una simple transferencia de conocimiento sobre diversidad cultural y étnica en el mundo no es suficiente; por tal motivo se intentó elegir diversos tipos de actividades en los que el estudiante tenga que explorar empíricamente las similitudes y diferencias con el “otro”. Usando este enfoque seguimos a Roth y Koptelzeva (2006, p. 47), quienes afirman que “la combinación de la teoría y la práctica facilita el proceso de aprendizaje intercultural y lleva a los estudiantes a adquirir la competencia intercultural”.

Así, el objetivo principal del Programa es el desarrollo y mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural que Aguado (2003), Roth y Koptelzeva (2006), Berdichvsky (2011), Byram y Fleming (2001), Brislin (1997), Gudykunst et al. (1996), entienden como la capacidad de comunicarse eficientemente con los hablantes de otra cultura. En su opinión para comunicarse de forma más efectiva con las personas de las culturas distintas a la propia, es necesario contar con tres tipos de competencias: cognitiva, afectiva y comportamental. En concreto, toda intervención educativa dirigida al mejoramiento y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural debería dar respuesta a estos tres niveles.

Dichos autores tienen la idea de la competencia cognitiva como el conocimiento, la comprensión y conciencia de aspectos culturales propios de otras personas. La competencia afectiva la perciben como la capacidad de expresar respuestas emocionales positivas y controlar emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural. Por último, la competencia comportamental la ven como un conjunto de habilidades verbales y no verbales que demuestran una adaptación de la conducta al favorecer la comunicación de forma efectiva. Esta competencia tiene una especial importancia para la comunicación intercultural, puesto que supone el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural y su manifestación efectiva.

Por lo tanto, el objetivo principal del Programa comunicación intercultural, que se concreta en tres ámbitos o competencias básicas y que, su vez, se constituyen en los tres objetivos específicos del programa:

- El desarrollo y mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural cognitiva.
- El desarrollo y mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural afectiva.
- El desarrollo y mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural comportamental.

El Programa diseñado resuelve varias tareas:

1. Formación del interés hacia otros pueblos y sus culturas.
2. Superación del etnocentrismo como tendencia a evaluar el mundo usando sus propios filtros culturales.
3. Fortalecimiento de la identidad étnica y la conciencia de sí mismo,



4. Formación de la tolerancia étnica, tolerancia al estilo de vida y características fisiológicas de otras personas, otras culturas, así como la prevención de la intolerancia étnica, cultural y religiosa.
5. La aceptación del relativismo, como la comprensión de la importancia y equivalencia de diferentes culturas.
6. Formación de la competencia comunicativa cultural, como capacidad de comunicarse con las personas de diferentes culturas, basada en el conocimiento de la propia cultura, del interés en otras culturas, particularidades de comunicación e interacción en estas culturas.

Durante el entrenamiento, a los participantes se les dio la oportunidad de sentirse como representantes de diferentes culturas; experimentar el choque cultural; evaluar la fuerza de las diferencias culturales; la influencia de estereotipos étnicos, sesgos y prejuicios en proceso de la comunicación intercultural. La idea básica del entrenamiento se refleja en el análisis comparativo de diferentes culturas, en la comprensión de símbolos culturales, en la experimentación de situaciones similares en diferentes culturas, puesto que la gente puede comportarse de diferente manera en una misma situación en las diferentes culturas.

### **3.2 El método de enseñanza**

El comportamiento de las personas pertenecientes a diferentes culturas no es algo impredecible, puede ser estudiado y pronosticado, aunque requiere de una preparación especial. La ciencia moderna ofrece una variedad de formas y métodos de educación que se describen en los trabajos de Burnard (2002), Brislin y Yoshida (1994), Triandis (1989), Kipnis (2004), Rot .y Koptelzeva (2006), Sadojin (2007) y otros.

Sadojin considera:

*Los métodos más eficaces en la educación intercultural son aquellos que no presentan recetas ya hechas y consejos para la vida real; requieren un análisis de los hechos en forma de diagnóstico y la reflexión de las situaciones específicas de la comunicación intercultural, la generación de conocimientos y habilidades para superar las barreras culturales (Sadojin, 2007, p. 385).<sup>49</sup>*

Por consiguiente, en la educación intercultural han proliferado métodos de aprendizaje activos: discusión, juegos de roles, análisis de situaciones, entrenamientos, etc., que permiten a los participantes vivir un tiempo requerido en situaciones específicas de la comunicación intercultural. Precisamente, a través de estos métodos de enseñanza, los participantes de la comunicación intercultural adquieren los conocimientos, habilidades y experiencia de cooperación necesarios, además de desarrollar la confianza en sí mismo y la capacidad de relación flexible.

Se ha seleccionado para el programa como un método de enseñanza el Training (entrenamiento)<sup>50</sup>, dado que en la práctica es uno de los métodos más eficaces en la educación intercultural.

El concepto mismo del entrenamiento se incluyó en el uso científico extendido recientemente. El entrenamiento como método de enseñanza representa un programa de diversos ejercicios específicos; sistemáticamente llevados a cabo para formar y mejorar las habilidades dentro de una esfera particular de la actividad humana. En el campo de las relaciones interculturales, el método de entrenamiento lo propuso por primera vez G. Triandis (1989), quien creía que el uso de este método podría ayudar a familiarizarse con las diferencias interculturales en las relaciones interpersonales, al ejecutar las situaciones que ocurren de diferentes maneras en las distintas culturas. Según él, durante el

---

<sup>49</sup> Traducción del ruso es nuestra

<sup>50</sup> Las clases- training se llevaron a cabo en la Universidad de Ludwig Maximilian de Múnich (Alemania). En la Universidad Estatal Pedagógica de Kaluga, en la Universidad Estatal Pedagógica de Volgogrado, en el Instituto de Psicología Social de Moscú (Rusia).

proceso de entrenamiento se conoce otra cultura a través de los sentimientos, repeticiones de las situaciones y su análisis. Como resultado, se hace posible la transferencia de conocimientos adquiridos a nuevas situaciones. Sobre el tema, Sadojin refiere:

*Nuestra experiencia en la formación de la competencia intercultural pone de manifiesto que el entrenamiento es un método eficaz en la enseñanza de la competencia intercultural, puesto que desarrollada la capacidad de escuchar a su interlocutor, mantenerse con confianza con los demás, construir un modelo eficaz de las relaciones con los participantes de la comunicación, prevenir y resolver conflictos de manera constructiva, superar los hábitos que complican el diálogo, etc.(Sadojin, 2007, p. 386).<sup>51</sup>*

Esta evaluación del entrenamiento se basa en el hecho de que la enseñanza de la interacción con los representantes de otras culturas tiene dos tareas principales:

- En primer lugar, a través de la reproducción de situaciones específicas que suceden de diferente manera en distintas culturas; de tal modo que los estudiantes se familiaricen con las diferencias interculturales en las relaciones con otras culturas.
- En segundo lugar, presentar a los alumnos los rasgos más característicos de la cultura extranjera, y preparar la transferencia de conocimientos a otras situaciones.

La base de la preparación es, con frecuencia, el entrenamiento cultural general, o la conciencia de sí mismo. En él una persona se debe reconocer a sí mismo como representante de una cultura particular para darse cuenta de las normas, valores y pautas de comportamiento en su propia cultura. Después es posible visualizar y analizar las diferencias entre las distintas culturas y desarrollar

---

<sup>51</sup> Traducción es nuestra

la capacidad de comprender éstas y usarlas para la interacción intercultural eficaz. Con este fin, los participantes están invitados a considerar las diversas situaciones de conflicto que se resuelven en términos de diferentes culturas y captar la atención de los estereotipos y las normas de su cultura nativa.

Durante un curso de entrenamiento es imposible aprender todas las particularidades de una cultura extranjera y, por lo tanto, hay que elegir siempre estudiar los aspectos más representativos de la comunicación intercultural.

### **3.3 Actividades del programa**

En el presente apartado se presentan los diferentes tipos de actividades o métodos<sup>52</sup> del entrenamiento utilizados en el Programa. Hay que resaltar lo siguiente:

- a) Se emplean tanto actividades tradicionales como los métodos a través de los cuales se pretende ofrecer alternativas a las prácticas diarias en las aulas.
- b) Considerando el objetivo del Programa, se seleccionaron las actividades diseñadas para adquirir la competencia comunicativa en situaciones interculturales.
- c) Se eligieron y utilizaron actividades encaminadas al desarrollo de las competencias: cognitiva, afectiva y comportamental.

El Programa de mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural consta de actividades de diferente duración: desde las pensadas para 30 minutos, hasta la programada para cuatro sesiones. A continuación se hace una breve descripción de las diferentes actividades y métodos que son propuestos para las

---

<sup>52</sup> Entendemos las palabras actividad y método del entrenamiento como sinónimos y las usamos para referir al medio utilizado y lograr nuestros objetivos

distintas actividades tanto cognitivas y afectivas como comportamentales, ello a partir de un enfoque de aprendizaje experimental.

El método *discusión de grupo* utilizado con el fin de comprender unas nociones, normas, valores o hechos, sacar conclusiones o tomar decisiones. La discusión además de tender a la adquisición de conocimientos, tiene muchos aspectos educativos, entre ellos:

- Propicia la participación de todos, para que se alcance un máximo de interacción entre los participantes.
- Sabe distinguir las ideas de las personas.
- Es tolerante y respeta los puntos de vistas de otros.
- Desarrolla la objetividad y, al mismo tiempo, la empatía.

La *simulación* es la creación artificial de situaciones específicas de comunicación intercultural y previsión de posibles variantes, así como de los resultados sobre la base de los diferentes puntos de vista de los interlocutores.

*Los juegos de rol*, se dirige principalmente a la esfera emocional de los estudiantes, y facilitan la plena entrada en el nuevo papel y el cambio de perspectiva. Estos métodos recrean situaciones repetitivas en la comunicación intercultural y, a través de éstos, se adquieren las habilidades de comunicación verbal y no verbal. El resultado de tales métodos, es la comprensión de reglas y estándares ocultos, que están en la base de las normas y valores de una cultura extranjera.

La actividad *análisis de los proverbios de la cultura nativa+y análisis de los proverbios de la cultura rusa*+es de orientación tanto cognitiva como afectiva. El análisis de los proverbios permite determinar tanto sus propios valores culturales como el sistema de valores de otras culturas y compararlos. Se puede decir que

en los adagios se concentran valores adoptados en una cultura particular y están compartidos por sus representantes. Es muy importante comparar los valores de las culturas nativa y extranjeras, pero no evaluarlos según el principio del “bueno-malo”.

*Asimilador cultural* es la actividad de orientación cognitiva. Un proceso de la enseñanza-aprendizaje de una persona a las técnicas del análisis de las situaciones desde el punto de vista de los miembros de la cultura extranjera, su visión del mundo, mejoramiento de la sensibilidad intercultural. Todos los asimiladores culturales consisten en descripciones de las situaciones en las que interactúan las personas de dos culturas. Generalmente se ofrecen cuatro interpretaciones de su comportamiento. Las situaciones se eligen de tal manera para mostrar las diferencias más significativas entre culturas. En estas situaciones se revelan los estereotipos mutuos, las costumbres, los medios específicos de la comunicación no verbal y verbal. Especial atención se presta a la orientación de la cultura en colectivismo o individualismo. Como resultado, es posible obtener importantes conocimientos sobre la cultura extranjera.

Los autores Byram (2001), Ter-Minasova (2004,2011), Oliveras (2000), Berdichevsky (2011), Willkop (2001), Vilá (2005) y otros, mencionan en sus trabajos sobre la necesidad de los contactos entre representantes de diferentes países y sobre la falta de contacto intercultural. Kramsch señala sobre la necesidad de intentar:

*[õ ] incrementar la cantidad y calidad de los contactos entre estudiantes de diversos países. [Los contactos] Tienen como objetivo ayudar a los estudiantes a analizar, interpretar y reflexionar sobre los fenómenos culturales extranjeros, mientras hablan el idioma entran en contacto con extranjeros de otros países (Kramsch, 2001, p. 34).*

Se coincide con las opiniones de este Kramersch y, por lo tanto, para nuestro programa se eligió una actividad dirigida a mejorar la competencia comunicativa intercultural con especial incidencia en aspectos comportamentales. Se trata de una actividad de “Comunicación virtual intercultural”, en la que se pone en comunicación a las personas de diferentes países del mundo. Se trata de organizar un contacto intercultural vía SKYPE, con la posibilidad de organizar algunos encuentros virtuales entre las personas de otros países. Estos encuentros tienen tres momentos, donde se brinda información cultural propia; se ofrezca información cultural sobre los diferentes países y, finalmente, se comparta y promueva una relación de respeto y amistad mutuos.

Con estos métodos o actividades se busca desarrollar en los estudiantes tanto las destrezas lingüísticas: expresión oral y escrita; comprensión auditiva y lectora (con la ayuda de textos sencillos auténticos), con la idea de ayudar a los alumnos superar emociones negativas como la ansiedad que pueden dificultar la comunicación intercultural. Fomentar emociones positivas como la empatía que favorece la comunicación intercultural. Comprender algunos aspectos sobre realidades culturales distintas. Además estas actividades están orientadas a fomentar la colaboración entre grupos de alumnos, obligan a pensar en el contexto antes de comunicarse; sitúan a los alumnos en una actitud activa y son motivadores porque son escuchados por otro.

Debemos mencionar que las actividades utilizadas para este Programa fueron inspiradas por los libros y artículos, como son:

1. Comunicación intercultural. Teoría y entrenamiento, de J. Roth y G. Koptelzeva
2. El arte de vivir con la gente diferente, de A. Asmolov, G. Soldatova, A. Makarchuk
3. Intercultural Education and Training, de H. Triandis
4. Guía a Rusia para la gente de negocios, de A. Pavlovskaya

5. Sonrisa en la comunicación rusa, de I. Sternin

### **3.4. Los contenidos del programa**

La selección de contenidos fue otro momento fundamental en el diseño del Programa orientado a la mejora de la competencia comunicativa intercultural. Otra vez conviene señalar que en la elección de contenidos se consideró el equilibrio entre componentes cognitivos, afectivos y comportamentales, ya que la metodología de sensibilización difiere de otros tipos de educación, debido a que se sobreentiende el trabajo con la personalidad del alumno y por eso requiere la participación de todos los niveles de educación: cognitivos, afectivos y comportamentales (Roth y Koptelzeva, 2006).

También se tomaron en cuenta los factores tales como nivel de los conocimientos previos del alumnado, tiempo de que disponemos para la aplicación del programa, esto con la intención de que los contenidos fueran interesantes y provocaran curiosidad. El Programa se preparó de tal manera que en un principio se proporcionó al alumno cierta información; después programamos actividades para que el alumno pudiera analizar e interpretar la información recibida y más tarde fuera capaz de valorar esa información.

Se debe mencionar que el Programa se basó en un Programa de la Educación Intercultural de la Universidad de Ludwig Maximilian de Múnich (Alemania) y los programas de dos universidades de Rusia: Universidad Estatal Pedagógica de Kaluga y Universidad Estatal Pedagógica de Volgogrado, ya que todos ellos, utilizados durante muchos años, han dado buenos resultados.

En muchos estudios del campo de aprendizaje intercultural se habla de la dependencia de los estilos y métodos de enseñanza–aprendizaje, así como de características específicas de la cultura en que se lleva a cabo la educación. De



ahí que las actividades en los programas que se tenían como ejemplo fueron diseñadas originalmente para estudiantes alemanes y rusos, sometidos a la verificación y adaptadas para los estudiantes mexicanos.

Al elaborar el programa se basó en los siguientes principios:

1. Desarrollar la comprensión de otras culturas a través de una mejor comprensión de su identidad y características de su cultura.
2. Desarrollar no tanto el conocimiento de una cultura particular como la atención y el interés hacia todo nuevo que se encuentra en otra cultura; hacia las normas, costumbres, particularidades de la comunicación verbal y no verbal.
3. El desarrollo de cualidades inherentes a la persona intercultural; la formación de apertura y disposición a aceptar las diferencias culturales, además del fortalecimiento de la tolerancia hacia los representantes de las diferentes culturas.

También al seleccionar y desarrollar los temas y actividades, se consideraron tres momentos:

1. Que el curso tuviera un carácter cultural en general. En el Programa elaborado se propone una aproximación cultural general que habilite a los estudiantes comunicarse con personas de otras culturas sin especificar situaciones culturales concretas. Al parecer este enfoque favorece la preparación de los alumnos para enfrentar una gran variedad de situaciones interculturales.
2. La etapa de aprendizaje intercultural, según el Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural de Bennett<sup>53</sup>.
3. Un número de horas de formación.

---

<sup>53</sup> Véase el capítulo 2.2.2.3.2

Al integrar en el programa el componente intercultural desde los niveles iniciales de enseñanza<sup>54</sup>, no pareció adecuado proporcionar conocimientos sobre literatura clásica rusa, economía o filosofía rusa, etc. Estas materias son, por supuesto, parte de la cultura rusa y claro que la literatura es el reflejo cultural más auténtico de la realidad del país, pero no se considera adecuado, por razones didácticas, exponer a los alumnos conocimientos básicos del idioma, textos literarios, filosóficos o de otra índole. Por eso en el Programa se busca familiarizar a los estudiantes con la forma de vivir del pueblo ruso, con el modo de actuar ante diferentes situaciones cotidianas.

Para lograr el objetivo del Programa, es necesario resolver tareas básicas que se pueden formular como sigue:

- 1) Imaginarse fuera de su propia zona cultural.
- 2) Entender la diversidad del mundo en que vivimos.
- 3) Conocer la variedad de culturas y formas de contactos con ellas.
- 4) Aprender a ver las manifestaciones de la diversidad cultural desde una visión positiva.
- 5) Formar una actitud positiva hacia normas, valores y comportamientos de otras culturas.

Se verá al detalle el contenido e ideas de las tareas básicas.

### *1. Imaginarse fuera de su propia zona cultural*

Los participantes deben comprender lo que sienten cuando están fuera de su zona cultural. Es importante entender que pueden contribuir a la creación y desarrollo de relaciones positivas, o, por el contrario, causar dificultades para la

---

<sup>54</sup> Los estudiantes del Curso de Ruso como lengua extranjera alcanzan, debido al número de horas limitado, solo los niveles A1 Y A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

comunicación fuera de su zona cultural. Es posible que en esta situación las reglas y formas de comportamiento habituales para las personas puedan no ser universales y reconocidas en el mundo.

La solución de este problema es intentar pasar gradualmente de la posición de etnocentrismo al relativismo cultural. Contenido básico del relativismo cultural puede formularse de acuerdo con la famosa tesis: “Todas las cultura son diferentes, pero todas son iguales”, a partir de comprender que las propias normas culturales, valores, tradiciones no son mejores o peores que otros, mientras que otros no son peores y mejores que las propias. Las causas y fuentes de prejuicios, estereotipos y actitudes negativas contra los representantes de otra cultura, dependen en gran medida de la deformación del principio de relativismo cultural.

## *2. Entender la diversidad del mundo en que vivimos*

La riqueza del mundo que nos rodea se manifiesta a través de una amplia variedad de culturas, lenguas, naciones, sociedades, grupos étnicos y confesionales. ¿Hacia dónde puede llevar el aislamiento social, la resistencia y oposición del uno al otro? Para definir y destacar su propia identidad debe existir otra identidad; para que existiera mayoría étnica es necesario que la sociedad estuviera representada por las minorías étnicas. México no es todo el planeta, es solo una parte del todo.

## *3. Conocer la variedad de las culturas y formas de contactos en ellas*

El principal contenido del componente cognitivo tiene que ver con la actitud hacia otra cultura, que se manifiesta mediante lo que sabemos sobre otra cultura, en la autenticidad de nuestro conocimiento. Se comprende y supera el miedo a lo

desconocido, extraño e incomprensible; de esa forma se esclarece cómo podemos conocer mejor otras culturas.

*4. Aprender a ver las manifestaciones de la diversidad cultural desde una manera positiva*

La diversidad de expresiones culturales, relaciones interculturales y comunicación enriquecen no sólo a una persona tomada por separado, que está involucrada en el proceso de comunicación, sino también la sociedad en su conjunto. Por eso la solución de este problema permite aprender a interactuar con otras culturas, al superar sentimientos de miedo ante del desconocido y extraño. También se debe entender que en cada persona hay en cierta manera algo bueno, y en todas las culturas hay algo digno e interesante para la comprensión. Cada cultura sabe algo único y especial a explorar, y cada cultura tiene algo importante y útil para enseñar a la sociedad actual, civilizada y desarrollada industrialmente.

El objetivo del Programa es mostrar que el valor y la singularidad de la cultura residen, precisamente en su unicidad.

*5. Formar una actitud positiva a las normas, los valores y comportamientos de otras culturas*

Es importante llegar a un entendimiento de la inadmisibilidad de toda forma de discriminación por motivos étnicos y culturales. El objetivo del Programa reside en la promoción de valores culturales nacionales, de tolerancia a la diversidad cultural.

Con respecto a la organización de actividades del Programa, ésta se apoyó en el planteamiento de Byram (1997), quien considera que los componentes

cognitivo, afectivo y comportamental pueden mezclarse holísticamente dependiendo de los conocimientos previos de los estudiantes.

Sin embargo, tratamos de organizar los contenidos como propone Bennett (1988):

- De los contenidos más sencillos a los más complejos.
- De los contenidos más concretos a los más abstractos.
- De la información más objetiva a los contenidos y reflexiones más subjetivos.
- De los aspectos culturales más específicos a los más generales.

### **3.5 Métodos de recogida de información para la evaluación del proceso de aplicación del programa**

Las fuentes de análisis para la evaluación del Programa durante su proceso de aplicación en el aula constan de dos puntos de vista:

1. Las opiniones y evaluaciones de los estudiantes.
2. Las observaciones y evaluaciones de la profesora-investigadora.

La profesora-investigadora contribuyó a la aplicación del Programa a través de un diario. Los estudiantes dieron sus valoraciones de forma oral o escrita mediante fichas analíticas sobre las actividades, discusiones de grupo y entrevistas al finalizar el curso. En los siguientes párrafos se describirán.

#### Fichas de reflexión del alumno

Después de terminar una actividad se solicitó a los estudiantes llenar la ficha de reflexión. Se utilizó esta herramienta porque como considera Moreno:

“ayuda a quien intente profundizar en el conocimiento, control y análisis de los propios mecanismos de aprendizaje” (Moreno, 2010, p. 23). Se pidió a los alumnos escribir, como tarea, las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendiste al realizar esta actividad?
- ¿Qué opinas sobre esta actividad?, ¿fue útil para ti?, ¿por qué?
- ¿Qué te dio en términos de comunicación intercultural?

Las transcripciones de estas fichas se usarán durante el análisis del proceso de desarrollo del Programa en el aula.

### Discusiones en grupo

Para saber distintos puntos de vista sobre el proceso de trabajo y aplicar las modificaciones pertinentes en futuras sesiones y así mejorar el Programa, se utilizaron, después de cada bloque temático, las discusiones en grupo. Algunas de estas discusiones en las que los estudiantes expresaron sus opiniones fueron videograbadas y, posteriormente, transcritas y analizadas.

### Entrevistas al finalizar el curso

Estas entrevistas se realizaron de manera individual al finalizar el curso y fuera del horario de clase. En las entrevistas que también fueron videograbadas y transcritas, los alumnos contestaron las siguientes preguntas:

- ¿Qué elementos te permitió construir el trabajo desarrollado durante el curso?
- ¿Qué importancia tuvo la experiencia que adquiriste durante el entrenamiento y por qué?
- ¿Qué opinas de las actividades y materiales utilizados en el curso?
- ¿Qué es necesario agregar para este curso?

Éstas fueron preguntas orientadoras, sin embargo durante la entrevista se hacía otras de acuerdo con el desarrollo de la entrevista.

### El diario

Para las observaciones, pensamientos y registros de las actividades, resultados y efectos secundarios no anticipados, así como los objetivos logrados, se llevó el diario. El uso de esta herramienta permitió no sólo registrar nuestros descubrimientos e ideas — describir lo sucedido —, sino además analizar, interpretar y evaluar lo escrito. McKernan al hablar de esta técnica menciona: "El uso del diario se puede emplear para fomentar la descripción, interpretación, reflexión y evaluación" (McKernan 2001, p. 105).

Por último, se consideró que estas técnicas fueron apropiadas para obtener información de lo que está sucediendo en el salón de clase durante aplicación del Programa. En virtud de que éstas pueden aportar una información significativa para evaluar el desarrollo de las acciones emprendidas en el proceso de aplicación del Programa.

# **CAPÍTULO IV**

**Aplicación del Programa de comunicación intercultural**



## **CAPÍTULO IV Aplicación del Programa de comunicación intercultural**

La intención de este capítulo es mostrar el proceso de aplicación del Programa, diseñado para mejorar la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes del departamento del idioma ruso del CLE de la FES Aragón. Para ello, se presenta en la primera parte, el equipo de participantes, que se beneficia de la aplicación de este proyecto educativo intercultural. En tanto en la segunda parte, se da a conocer el proceso de aplicación del Programa de mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural.

### **4.1 Los participantes del entrenamiento**

El Programa fue aplicado en el semestre 2011-I (inicio el 9 Agosto 2010 y terminó el 27 Noviembre del mismo año) del calendario del CLE de la FES Aragón. El horario fue una vez por la semana de 14:00 a 16:00. Participaron seis alumnos de un grupo del cuarto nivel de ruso. Los argumentos que llevaron a elegir a este grupo para realizar el seminario, fueron los siguientes:

- De los estudiantes de quinto nivel que tenían un nivel de dominio de idioma más alto sólo estuvieron inscritos tres personas en el grupo. Por esta causa, se escogió el grupo de cuarto nivel en cual estuvieron inscritos seis alumnos<sup>55</sup>.

- Además, se consideró necesario integrar el aspecto intercultural en el proceso de la enseñanza-aprendizaje desde los niveles iniciales de aprendizaje de LE. De ahí

---

<sup>55</sup> Diversos autores señalan (por mencionar algunos: Elkonin, (1978); Petrusinsky, (1994); Kavtaradze, (1998) que el grupo de 2-3 personas con éxito puede resolver los problemas de enseñanza, pero no tiene oportunidad de socializarse.

que no sorprendió que los estudiantes tuvieran un nivel inicial del conocimiento del ruso.

También vale añadir que en este grupo se presentó lo que es común en el CLE de la FES Aragón: alumnos de diferentes carreras: dos estudiantes de Relaciones Internacionales de la FES Aragón, una alumna de Pedagogía también de la FES Aragón, una de Letras Inglesas de Ciudad Universitaria y dos egresados: ex alumna de Relaciones Internacionales (RRII) de la FES Aragón y ex alumno de Odontología de la FES Iztacala. Los estudiantes tienen entre 21 y 31 años de edad. Y otro aspecto común fue que en el CLE de la FES Aragón, la mayoría son mujeres (4).

Otro punto que resulta importante añadir, es que el grupo era heterogéneo por su manejo del idioma, mientras algunos estudiantes tenían un buen dominio de idioma, otros se les consideraba con un nivel bajo. La profesora-investigadora responsable de la aplicación del Programa, es de origen ruso y trabaja con un nuevo grupo.

#### **4.2 El proceso de aplicación del Programa de comunicación intercultural**

El Programa consta de una actividad inicial en la que se observa el conocimiento de los participantes y se crea un buen clima en el salón de clase; asimismo, una actividad final para el cierre del entrenamiento y 16 actividades más orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

En la tabla que a continuación se presenta, muestra la temática del Programa, las actividades y objetivos que se plantearon para el desarrollo de las competencias: cognitiva, afectiva y comportamental.

**Tabla 10. Contenido del Programa de mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural**

Fecha	Tema	Actividades
<p>27.08.2010</p> <p>03.09.2010</p> <p>10.09.2010</p>	<p style="text-align: center;"><b>Presentación</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Categorización de las culturas</b></p> <p>Este bloque tiene como objetivo que los participantes logren:</p> <p>a) Comprender el concepto de cultura; conocer, analizar y reflexionar acerca de los componentes de la cultura (valores, símbolos, creencias, normas de comportamiento, rituales, costumbres, tradiciones) y de las teorías de la categorización de las culturas: "Gramática Cultural" de E. Hall y "Teoría de los Valores" de Kluckhohn y Strodtbeck.</p> <p>b) Controlar las emociones negativas e iniciarse en el desarrollo del entendimiento, la tolerancia, la confianza y el respeto hacia las personas de otras culturas.</p> <p>c) Iniciarse en la adaptación del comportamiento ante algunas diferencias culturales tales como el tiempo, el espacio y los valores.</p>	<p>"Conozca a tu vecino", "!Hola - Bonjour!.</p> <p>"Consejos al visitante", "Vecindad", "Análisis de los proverbios de la cultura nativa", "Análisis de los proverbios de la cultura rusa". "Cumpleaños"</p>
<p>24.09.2010</p> <p>01.10.2010</p>	<p style="text-align: center;"><b>Estereotipos</b></p> <p>Este bloque tiene como objetivo que los participantes logren:</p> <p>a) Comprender el concepto de estereotipo.</p> <p>b) Superar las actitudes de juzgar o evaluar a otras personas en la comunicación intercultural.</p> <p>c) Aprovechar los estereotipos y usarlos como pretexto para superarlos y llegar al conocimiento y la comprensión de las características culturales de las culturas extranjeras.</p>	<p>"Adivina quién es ", "Hotel" Textos: "Rusos desde primera vista", "Los mexicanos y su forma de vida".</p>
<p>08.10.2010</p> <p>15.10.2010</p>	<p style="text-align: center;"><b>Comunicación verbal y no verbal</b></p> <p>Este bloque tiene como objetivo que los participantes logren:</p> <p>a) Conocer los tipos, las funciones e importancia de los símbolos verbales y no verbales de la cultura extranjera, para entender y descifrar el sistema simbólico de la cultura extranjera.</p> <p>b) Emitir respuestas emocionales positivas (verbales y no verbales) y controlar emociones (verbales y no verbales) las cuales pueden perjudicar el proceso de la comunicación intercultural.</p>	<p>"Encuentro en el aeropuerto" "Completa el diálogo", "Cuéntanos acerca de ti". "Regalo no verbal" Textos: "Símbolos de Rusia" y "Símbolos de México",</p>

	c) Desarrollar algunas habilidades verbales y no verbales útiles para la comunicación intercultural tales como un discurso claro y lento, no utilizar frases excesivamente largas y usar gestos adecuados.	
22.10.2010 29.10.2010 05.11.2010 12.11.2010	<p style="text-align: center;"><b>Contactos con extranjeros</b></p> <p>Este bloque tiene como objetivo que los participantes logren:</p> <p>a) Trabajar con los rusos durante un periodo bastante largo y utilizar los conocimientos teóricos sobre la comunicación intercultural.</p> <p>b) Desarrollar la capacidad de disfrutar ante la comunicación intercultural.</p> <p>c) Adaptar el comportamiento verbal y no verbal, según las circunstancias.</p>	<p>“Comunicación virtual intercultural”</p> <p><a href="http://world.lib.ru">http://world.lib.ru</a>, <a href="http://www.lib.ru">www.lib.ru</a>/ EMIGRATION <a href="http://www.rambler.ru">www.rambler.ru</a></p>
19.11.2010	Sección de cierre	“Hacemos la maleta”

Fuente: elaboración propia durante la planificación del Programa de mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural.

El proceso de aplicación del programa se inició con presentación de los participantes, del programa, su objetivo y reglas.

Hay que señalar que la presentación de los participantes, entre los cuales estuvieron una nueva estudiante y una recién llegada profesora de nacionalidad rusa. Fue un momento muy importante para creación de una atmósfera de apertura y buena voluntad necesarias para el trabajo posterior. A todo esto, señalan los autores Vilá (2005), Aguado (2001), Oliveras (2000), Byram (1991,1997, 2001), Berdichevsky (2011), Roth y Koptelzeva (2006) y otros que es de suma importancia establecer un buen clima en el clase para el desarrollo del diálogo, la tolerancia, el respeto a las diferencias culturales u otras cualidades. En ese sentido, la actividad “Conozca a tu vecino” contribuyó este objetivo.

Esta actividad permitió realizar la presentación de los participantes en un ambiente informal y relajado. Durante esta actividad no sólo se conocen los miembros del grupo entre sí, sino también se da la movilización de los

participantes para el trabajo en grupo y se propicia la creación de un buen clima en el aula. En esta actividad sirvió para conocer las cualidades de los participantes, tales como capacidad de trabajar en el grupo, atención y buena memoria. También esta actividad brinda al profesor la oportunidad de obtener información sobre los participantes.

Posteriormente, se continuó con la exploración de las diversas maneras habituales de presentarse y saludar, en las diferentes culturas. Para tal propósito, ayuda la actividad “! Hola- Bonjour!”. Los participantes deben tratar de recordar y reproducir las formas tradicionales de presentación y saludo, de las diferentes culturas y distintos países, tratando de no repetirse. El fin de la siguiente etapa de trabajo es entender qué participantes comprenden, a partir del concepto cultura, los componentes de la cultura, además de familiarizarse con las teorías gramática cultural y teoría de los valores.

Para cumplir tal objetivo, a los participantes se les invita a intercambiar (mediante una discusión) ideas sobre el concepto "cultura", sus componentes (valores, símbolos, creencias, normas de comportamiento, rituales, costumbres, tradiciones), características de culturas desde la perspectiva del individualismo y colectivismo y, finalmente, a conocer y reflexionar las teorías más comunes de la categorización de las culturas como gramática cultural de E. Hall y teoría de los valores de Kluckhohn y Strodtbeck, las cuales ayudarán a los participantes explorar y comparar las culturas desde el punto de vista de algunos criterios estándar.

A la luz de la teoría gramática cultural, de E. Hall, han sido estudiadas con más detenimiento las categorías del espacio y tiempo; la relación con el tiempo y su planificación, y la percepción del pasado, presente y futuro, que son generalmente parte inconsciente de nuestro bagaje cultural. Cada cultura tiene su propia forma de resolver el problema de la planificación del tiempo, pero la

persona que está acostumbrada a su "tiempo cultural", parece que es la única forma posible y natural. Si interlocutores no están familiarizados con la regulación cultural —específico del tiempo—, esto puede conducir a un conflicto. Con el propósito de comprender la categoría "tiempo" en diferentes culturas y su relación con las normas de conducta; de ilustrar las señales de comunicación asociadas a la puntualidad (retraso), y la elección del tiempo para la comunicación, se recomienda realizar la actividad "Consejos al visitante".

Para esta actividad, a los participantes se ofrecen las diferentes situaciones en las cuales él/ella tiene que ayudar al visitante a resolver problemas relacionados con el uso del tiempo en diferentes países y dar respuesta a las siguientes preguntas del visitante:

- ¿Hasta qué hora puedo llamar a casa de mi compañero/compañera de clase; o un buen amigo/amiga; maestro/maestra, jefa/jefe en el trabajo?
- ¿A qué hora tengo que pedir disculpas por llamar?
- Si llego tarde a una reunión, ¿cuánto tiempo me va a esperar un compañero/una compañera de clase; un buen amigo/ amiga; un maestro/ maestra?
- Si llego tarde a una reunión, ¿a partir de qué hora tengo que pedir disculpas por llegar tarde? ¿Qué tengo que decir para que la disculpa sea aceptada?

Para hacer hincapié en la especificidad cultural de la categoría de tiempo, se analizaron datos analógicos de otros países, tales como Alemania, Italia, Rusia. Además se pide a los participantes discutir las siguientes preguntas:

- ¿Qué opinas de la importancia de saber esta información sobre otras culturas y el país de la lengua que estudias? ¿Por qué?
- ¿En qué áreas de la vida el conocimiento de este tipo puede ser necesario?

- ¿Puedes imaginar o recordar, de tu propia experiencia, los problemas que surgen por falta de conocimiento sobre el manejo del tiempo en una u otra cultura?

Durante discusión sobre el concepto tiempo, resultó que aunque los estudiantes saben que existen diferencias de horario en la realización de actividades, formas específicas de planificación y uso del tiempo (llegar tarde), siempre hay un momento conveniente para la comunicación (llamada por teléfono, aviso, disculpa) aun cuando tienen y saben del sistema común de medir el tiempo, pero se refieren a él como mera formalidad. Ellos decían que “la mayoría de mexicanos tienen esta característica (ser impuntual), pero no todos y, si un ruso dice que ‘somos así’ (impuntuales) es porque tiene un estereotipo que ha generalizado la idea de que los mexicanos somos impuntuales. No obstante, pensar así es injusto. A mí, sí me han llegado a retrasar por la impuntualidad de alguien más, así que comprendería la molestia de los rusos y lo de cualquier extranjero. Pero en particular no me molesta”. También decían que ellos mismos pueden llamar a los amigos en cualquier hora del día o de noche, a los compañeros hasta 22:30 y a los maestros hasta las 21:00 y no pedir disculpas. Igualmente piensan que es normal, si los amigos les están esperando durante 30 minutos, los compañeros 15 y los maestros 10 minutos, y más si al llegar tarde a una reunión no explican el retraso y no piden disculpas. Además los alumnos piensan que es casi imposible planear el tiempo con precisión y cumplir con ese plan.

Como resultado de la discusión, se llegó a la conclusión de que los mexicanos pertenecen a la cultura policromática, tienen su propio “concepto del tiempo”; piensan que pueden manipular tiempo según su discreción. Ser puntual o cumplir el compromiso sólo “si se puede”. Esto permite a los mexicanos llegar a la lección con un retraso de 15-20 minutos, a una reunión con retraso de 1-2 horas.

Y esto no es considerado por ellos como mala educación, ofensa o falta de respeto.

En sus trabajos E.T. Hall (1959), A. Oliveras (2000), Roth y Koptelzeva (2006), Berdichevsky (2011) y otros autores declaran que la ignorancia de la información sobre el tiempo puede conducir a graves conflictos entre personas que pertenecen a diferentes culturas. Por ello, otra conclusión a la que se llega es que nuestros estudiantes para evitar conflictos y malentendidos en sus futuras relaciones con los representantes de otros tipos de culturas deben cambiar su comportamiento, transformar sus ideas, creencias acerca del concepto de tiempo.

E. Hall (1959), en su teoría, además de concepto tiempo, define el concepto espacio. Él afirma que la categoría del espacio (proxémica), así como la categoría de tiempo es fundamental para todas las culturas. Por ejemplo, esto se refiere, a un método de construcción de viviendas, a las peculiaridades de la planificación arquitectónica y urbana, al espacio de una comunicación profesional e interpersonal. Proxémica (la utilización del espacio, distancia en la comunicación) puede variar en una u otra cultura. En algunas culturas (Alemania, EE.UU., Japón), en la acción comunicativa, incluso con amigos cercanos y familiares, no es posible usar la distancia física muy cercana. No está permitido tocar uno al otro durante una conversación (término inglés *non touching cultura* puede ser traducido como cultura “sensitivo o susceptible”).

En otras culturas (México, Italia) está permitida la proximidad física cercana a la hora de hablar o saludar, incluso entre desconocidos. El objetivo del ejercicio “Vecindad”, que se lleva a cabo en el salón de clase, es aclarar las normas de asignación y planificación del espacio como parte de la cultura. Para ello, hay comparar y discutir los diferentes ejemplos de las distancias en la comunicación de culturas tales, como la mexicana, rusa, alemana y tailandesa. Durante el debate, los participantes tratan de explicar por qué eligen diferentes distancias al



contactar con representantes (imaginarios) de distintas culturas, lo que sienten en esa interrelación.

Al realizar este ejercicio los alumnos mexicanos sentían extrañeza, incomodidad, de que “los rusos y alemanes son muy serios, fríos, apegados a las leyes” y “los tailandeses son tan extraños” “¿porque no es posible tocarlos mientras hablas con ellos?” En este momento es muy importante entender que los mexicanos sentían la incomodidad porque ellos tienen otro concepto de espacio. Porque las culturas que nosotros observamos y discutimos, son las “culturas de no contacto”; su concepto de espacio personal es muy diferente de concepto de espacio de los mexicanos, los cuales son representantes de “cultura de contacto”. Y por eso no es de extrañar que para los mexicanos los representantes de esas culturas parezcan muy fríos, ordenados, serios e incluso agresivos.

La comunicación intercultural fracasa, si atentamos contra el sistema de valores culturales adoptado en la cultura de la otra persona. El sistema de valores culturales refleja la imagen del mundo de otra persona, sus creencias básicas sociales y representaciones. Cualquier intento de destruir este sistema conduce a la pérdida de contacto, a la defensa personal, a la protección de su cultura natal y genera barreras en la comunicación. “! Los valores no se discuten!”<sup>56</sup>- dicen rusos. Por definición de Klackhohn y Strodtbek (1961, p. 59), los valores son "las nociones explícitas o implícitas, de lo que es deseable para un individuo o grupo de personas que influye en la elección de las formas, medios y fines de conducta"<sup>57</sup>.

Los valores ayudan a una persona o grupo de personas a dividir hechos y acontecimientos del mundo que les rodea en "positivos, buenos y deseables" y "negativos, malos, no deseados". Los valores culturales son compartidos por un

---

<sup>56</sup> La traducción es nuestra

<sup>57</sup> La traducción es nuestra

grupo de personas unidas por una cultura y con frecuencia se refieren a este inconsciente. La dinámica de una cultura puede llevar a un cambio en la jerarquía de valores que (algunos llegan a ser más importantes, otros menos), pero el conjunto de ellos a menudo se mantiene sin cambios durante muchas generaciones. Las culturas se distinguen entre sí principalmente por jerarquía de valores.

Los proverbios acumulan el bagaje cultural del pueblo; en ellos se centran valores adoptados en una cultura particular y son compartidos por sus representantes. Precisamente en los proverbios se formulan las nociones sobre lo que es "bueno", "justo", "necesario" o es "perjudicialmente", "intolerable" en la vida cotidiana. Además no puede negarse que el discurso cotidiano, la prensa, la publicidad, la literatura presentan abundante número de proverbios.

Por eso parece necesario, incluir en la formación del estudiante de lengua extranjera el conocimiento de un buen número de proverbios que formen parte del bagaje lingüístico y cultural común de los hablantes de una lengua dada. Roth y Koptelzeva (2006) consideran que el análisis de los proverbios ayuda a los estudiantes a descubrir los sistemas de valores de otras culturas y compararlos con los valores de su cultura nativa. Por esas razones es necesario invitar a los participantes a analizar los proverbios de la cultura mexicana y la rusa.

En primera instancia a los participantes se les pide recordar algunos (3-5) proverbios mexicanos; determinar qué valores de la cultura mexicana indica cada uno, y después discutir los resultados. Posteriormente a los participantes se les solicitó ubicar los proverbios (y los valores correspondientes) en orden de importancia para sus vidas. Y contestar a la pregunta: ¿Crees que estos refranes son aún relevantes?

Después se propuso analizar los proverbios rusos y, también, determinar los valores de la cultura rusa; compararlos con los valores de su cultura natal; encontrar similitudes y diferencias. Esto era muy difícil, ya que los participantes tienen diferentes valores culturales, esto es, otro bagaje cultural. Así que comprender los valores de otra cultura y determinar su relación con el comportamiento de los rusos exigía de ellos un alto grado de empatía, capacidad de mirar al mundo a través de los ojos de otras culturas. Los ejercicios que realizaron los participantes “Análisis de los proverbios de la cultura nativa” y “Análisis de los proverbios de la cultura rusa” permitieron encontrar valores ocultos en el folclore y reflexionar, también, sobre cuáles de ellos funcionan realmente, en qué situación y para cuáles generaciones.

En el proceso de análisis de proverbios, los estudiantes reportaron que tanto en los proverbios mexicanos como rusos utilizan frecuentemente palabras tales como amigo/amiga y ésta fue la razón para una discusión. Los participantes dijeron que tanto los mexicanos como los rusos empleamos habitualmente en nuestra vida cotidiana palabras: novio/novia, amigo/amiga, pero al comparar nociones, llegamos a conclusión que tienen un significado funcional diferente. Por ejemplo, en Rusia palabra amigo o amiga significa que estas personas son unidas por una buena amistad; se refiere a una persona muy cercana. En México, a menudo estas palabras se utilizan para llamar atención a uno que no conoces o como un tratamiento cortés, por ejemplo, a un vecino, a un compañero de clase o incluso a una persona desconocida.

Tocante a las palabras novio o novia, en Rusia se denomina las personas que van a casarse o recién casados; en México las que tienen relaciones amorosas y no obligatoriamente con propósito de contraer matrimonio. También se habló de que cada cultura tiene sus propias palabras clave; por ejemplo, para los alemanes: precisión y orden; para los estadounidenses individualismo y privacidad; para los japoneses, equipo y trabajo en equipo, etc. Para los

estudiantes fue curioso que en Rusia estas palabras fueran: alma, melancolía y colectivismo. Ellos dijeron que consideraban que palabras importantes para los rusos son orden, disciplina, trabajo, progreso, ley, vodka y Perestroika.

Así, concluimos que el marco cultural y lingüístico del mundo ruso que tienen los estudiantes, está basado principalmente en la información que ellos reciben de la escuela, la prensa, radio y televisión en relación con Rusia. Pero desafortunadamente esta información no siempre es correcta ni se presenta de manera objetiva. Comparando durante el proceso de trabajo los diferentes significados de las palabras y conceptos, los estudiantes aprenden a identificar el nivel de coincidencia en las culturas nativa y extranjera, a interpretar algunas formas de habla que en los futuros contactos interculturales les ayudarán a evitar malentendidos.

El objetivo de tercera etapa de trabajo fue doble: por una parte, romper con los estereotipos como formas de juzgar a la gente; y por otra, profundizar en el conocimiento de otra cultura. En primer lugar, familiarizarse con el concepto de estereotipo. Después llevar a cabo ejercicios para identificar estereotipos contra miembros de distintos grupos étnicos. En el ejercicio “Adivina quién es” se llaman los estereotipos persistentes de la percepción de los diferentes pueblos, y la tarea es adivinar a quiénes se refieren.

En general, los estudiantes definen ethnos exactamente a aquello que demuestra estabilidad y prevalencia de estereotipos étnicos. En el ejercicio "Hotel" a los participantes les entregaron una lista de nombres de personas de diferentes nacionalidades para que puedan elegir a un vecino o vecina durante su estancia en un hotel, y después de ello explicar su elección. También a los estudiantes se les invitó a leer los textos “Rusos desde primera vista”, “Los mexicanos y su forma de vida” y, en seguida, responder a las siguientes preguntas:

### Para texto 1

- ¿Puedes identificar estereotipos negativos o positivos?, ¿cuáles son?
- ¿Consideras que es una descripción etnocéntrica?, ¿por qué?
- ¿Cómo evitarías los estereotipos negativos?, ¿qué harías con los estereotipos positivos?

### Para texto 2

- ¿Qué imagen ofrece la autora de los mexicanos?, ¿crees que es acertada?
- ¿Qué actitud tiene la autora frente a lo distinto?
- ¿Te sientes identificado con algún sentimiento que se describe en el texto?
- ¿Qué crees que se puede hacer con ello?

En el proceso de trabajo discutimos las causas de surgimiento de estereotipos, sus funciones, así como su influencia en el comportamiento de situaciones específicas, y se llegó a la resolución:

- Que los estereotipos suelen contener una evaluación inmediata de los representantes de una u otra nacionalidad o cultura, y esta evaluación se toma como algo objetivamente dado y no está sujeta a reconsideración.

- Pueden ser positivos o negativos.

- Que van a existir siempre.

- Que para las personas, resulta difícil no utilizar estereotipos porque dan sentido rápidamente.

- Que estas estimaciones son adoptadas y utilizadas en el lenguaje cotidiano, incluso en la ausencia completa de experiencia personal específica de comunicarse con personas de culturas diferentes.

También se llegó a la deducción de que la capacidad para la comunicación intercultural implica, entre otros aspectos, una actitud crítica hacia tales "clichés lingüísticos"; asimismo que la reflexión crítica sobre estereotipos permite, por un lado, una mejor comprensión de otra cultura, y por otro, ampliar el repertorio de su propia conducta. Se discutió, de igual forma, sobre las posibilidades de superación de los estereotipos negativos.

Es menester hacer notar que este tema fue interesante para los estudiantes; de ahí el deseo de realizar una breve investigación para averiguar qué entienden los estudiantes de la FES Aragón sobre la palabra estereotipo y cuáles estereotipos tienen sobre México y los mexicanos, así como sobre Rusia y los rusos. Para recopilar información se recurrió al cuestionario en el que de manera independiente se formularon las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es un estereotipo?
2. ¿Qué estereotipos conoce de México y de los mexicanos?
3. ¿Considera que son positivos o negativos?
4. ¿Cómo considera lo que es Rusia y sus habitantes?

El cuestionario fue aplicado a 45 estudiantes y un profesor de carrera Pedagogía. Durante una semana los cuestionarios fueron analizados y sistematizados por los estudiantes-participantes y, posteriormente, en la siguiente lección se realizó en el aula un debate. Con esta actividad, se llegó a la siguiente conclusión: se pueden aprovechar los estereotipos y usarlos, para llegar al conocimiento de otras características culturales, por ejemplo, la cultura rusa menos conocida.

A fin de transmitir determinados conceptos e ideas, los cuales terminan por ser parte de los valores de la sociedad, se usan los símbolos. Éstos son decisivos para la conducta social, la cual se lleva a cabo de acuerdo con los significados que se desean transmitir. Ellos, los valores, son los enlaces a través de los cuales se comparten tales significados, y como tales, permiten a los seres humanos adaptar sus acciones, funcionar como guías para la acción. Geertz (2001) afirma que, mediante los símbolos, nuestras creencias e ideas se hacen tangibles y se expresan de manera concreta, al adquirir una cierta resistencia y mayor facilidad de comunicar. Los símbolos son fuentes de información externa que los individuos emplean para organizar su experiencia y relaciones sociales.

La comprensión de los símbolos facilita la comprensión entre los individuos, dado que permite interpretar el comportamiento del interlocutor, comprender las intenciones de los demás y responder a ellos adecuadamente. Por eso, ¡es ahí! donde radica la importancia de conocer los tipos y las funciones de los símbolos verbales y no verbales de la cultura extranjera, con la pretensión de entender y descifrar el sistema simbólico de la cultura extranjera.

La lengua es un sistema de signos naturales (pero no innato). Los símbolos, a través de lengua, son el principal medio de comunicación humana. Así que el dominio de un idioma extranjero es generalmente considerado como uno de los requisitos más importantes para la comunicación con los representantes de otras culturas. Sin embargo, a menudo no se consideran los componentes de la competencia lingüística, que pertenecen a la comunicación paraverbal (entonación, pausas que hacemos al hablar, ritmo de nuestras palabras y énfasis utilizado al expresarnos verbalmente). Lo mismo se aplica al conocimiento de reglas y regulaciones mediante las cuales en una cultura dada se comunican en cada situación concreta, "tabúes comunicativos" que es necesario evitar en la comunicación.

Los recursos verbales son las señales más comunes de comunicación. Éstas pueden ser: el vocabulario usado, uso de ciertas normas (por ejemplo, el uso de las palabras "usted" o "tú" en llamamiento), así como los llamados escenarios comunicativos, tales como una pregunta a un peatón: ¿cómo llegar a un lugar?, o la compra de agua en una tienda y otros, que suponen una cierta consistencia y tono de las réplicas. Sin duda, en diferentes idiomas y culturas, los elementos de la comunicación verbal pueden variar ampliamente.

Contrario a la creencia generalizada de que "comunicarse" significa "hablar entre sí", la mayoría de la información se transmite mediante los recursos no verbales de comunicación (gesticulación, pose, expresiones faciales, etc.). Como señalan en su trabajo Roth y Koptelzeva (2006, p. 176): "La proporción de señales no verbales puede ser hasta un 85% de la información total transmitida en la comunicación"<sup>58</sup>. Ya que las señales no verbales son, generalmente, enviadas y recibidas de manera inconsciente; ellas auténticamente reflejan el verdadero estado mental y emocional de la persona. En el trabajo mencionado de Roth y Koptelzeva (2006) describen que, generalmente, para las personas es mucho más fácil controlar el contenido de su propio discurso que su lenguaje corporal.

Por lo tanto, el "discurso no verbal" suele ser el indicador más puntual del estado de ánimo y las intenciones del interlocutor, que sus aseveraciones verbales. "Por ello, la comunicación no verbal no es simplemente un complemento o una alternativa a la comunicación verbal, sino un medio indispensable para la transmisión de creencias, valores, emociones y otras características personales"<sup>59</sup> (Roth y Koptelzeva, 2006, p. 176).

En el mismo trabajo Roth y Koptelzeva (2006) indican que, en situaciones de comunicación intercultural, se hallan dos errores principales en la percepción

---

<sup>58</sup> La traducción es nuestra

<sup>59</sup> La traducción es nuestra



de la comunicación no verbal que pueden ser fuente de conflictos o malentendidos. Primer error, si el interlocutor, debido a que en su cultura una determinada señal no verbal no funciona adecuadamente, no se puede percibir e interpretar conscientemente información contenida en ella. El segundo error se produce cuando las señales no verbales se registran, pero el interlocutor las interpreta mal, porque no toma en cuenta las diferencias culturales. Es así como los objetivos de siguiente etapa de trabajo fueron:

- Familiarizar a los participantes con las clases y el funcionamiento de las señales verbales y no verbales de la cultura extranjera, las cuales pueden ayudar a descifrar el sistema simbólico de la cultura extranjera.
- Instruirse a controlar emociones (verbales y no verbales), las cuales pueden perjudicar el proceso de la comunicación intercultural.
- Desarrollar algunas habilidades verbales y no verbales útiles para la comunicación intercultural.

Para lograr tales objetivos, a los participantes les ofrecieron ejecutar una serie de ejercicios: “Completa el diálogo”, “Cuéntanos acerca de ti”, “Encuentro en el aeropuerto” y “Regalo no verbal”; además de leer los textos: “Símbolos de Rusia” y “Símbolos de México”.

En la primera etapa los participantes discutieron sobre la noción de símbolo; hablaron de los distintos tipos de símbolos, entre éstos los religiosos, patrios, políticos, deportivos, culturales, artísticos, etc., a más de su importancia en la comunicación, especialmente al entrar en contacto con otra cultura. Después a los participantes se les ofreció leer y discutir los textos “Símbolos de Rusia” y “Símbolos de México”. Esto permitió familiarizarse y comprender más algunos de los símbolos que existen en las culturas rusa y mexicana. Sin embargo, los

participantes mostraron interés al tema, que paulatinamente llevó a la discusión de los símbolos en otras culturas.

El ejercicio “Completa el diálogo” en el cual los participantes debían completar los diálogos (se les pidió recoger varias opciones), y después éstas se debatieron. Dicho ejercicio proporcionó a cada participante la oportunidad de tomar conciencia de las reglas y regulaciones de comunicación de su propia cultura. Como señalan Oliveras (2000), Roth y Koptelzeva (2006), los temas de la comunicación y los tabúes comunicativos son la fuente especial de malentendidos interculturales. Aunque con frecuencia, los interlocutores subestiman el poder de prohibiciones culturales sobre temas de comunicación.

A partir de esta subestimación, el propósito del ejercicio “Cuéntanos acerca de ti” consistió en que los participantes se dieron cuenta de que en su cultura nativa existen temas, que están permitidos o no para comunicación, y que en otras culturas estos temas pueden ser diferentes. En este ejercicio cada participante tuvo que señalar temas que él personalmente está dispuesto a discutir con los demás. Los resultados de la tarea se debatieron y los participantes conversaron de situaciones que enfrentan ellos o sus amigos, en el que la ignorancia comunicativa de los tabúes condujo a malentendidos.

En la segunda fase, los participantes conocieron la particularidad de la comunicación no verbal en diversas culturas. El objetivo de la misma fue desarrollar habilidades como la observación, sensibilidad, confianza mutua y la inclinación a la reflexión, aunado a una sensación de seguridad en la interacción intercultural. Dichas destrezas son en extremo importantes para la comprensión intercultural. Los participantes discutieron formas de la comunicación no verbal relacionadas con proxémica, mímica, contacto visual, expresión facial, interacción táctil. A los participantes se les proporcionó ellos juegos de rol: "Regalo no verbal" y “Encuentro en el aeropuerto” en los cuales se ha eliminado la comunicación

verbal, el énfasis estaba sólo en formas no verbales para comunicar la información. Estos ejercicios ayudaron a los participantes a comprender más claramente las diferencias interculturales en comunicación no verbal.

A continuación, se presenta una conversación que tuvo lugar durante esta actividad y que nos sirve para ejemplificar lo ocurrido cuando las personas con raíces culturales distintas entran en contacto e interactúan entre sí. Ya se mencionó que en el entrenamiento participaron seis alumnos de diferentes carreras, pero del cuarto nivel de ruso): Eduardo, Jonathan, Estefany, Maritza, Olimpia, Griselda y la autora de esta tesis.

Al hablar de los distintos tipos de símbolos no verbales, la conversación giró en torno a los símbolos no verbales que se utilizan diariamente, como una sonrisa y saludo. Cuando se empezó a hablar de la sonrisa, inmediatamente, los estudiantes me hicieron una pregunta que todos los extranjeros me hacen.

Jonathan: —Oiga maestra, ¿y por qué es que los rusos sonrían tan poco?

Yo les respondí con otra pregunta: —Díganme por favor, ¿qué significa en su cultura una sonrisa?

En sus rostros apareció la ponderación, y luego de un silencio, varias opiniones surgieron entre los alumnos.

Jonathan dijo: —Una sonrisa es una muestra de cortesía.

Estefany agregó: —También puede significar amabilidad.

—No, ¡es alegría! —comento Gris.

Sus compañeros simplemente asintieron, expresando su aceptación.

—Entonces, en resumen, ¿Qué es para ustedes una sonrisa? —les volví a preguntar.

Entre ellos surgió un pequeño debate.

Jonathan contesto: —Una sonrisa es un símbolo de gentileza.

Maestra: —Está bien, estoy de acuerdo, ya que en otras culturas, tales como la americana, inglesa, alemana o finlandesa significa lo mismo, un símbolo de cortesía. Por eso es obligatoria en cualquier modo de comunicación. Lo que pasa, es que en la cultura rusa, una sonrisa significa otra cosa, no es un símbolo de gentileza o cortesía como lo es para ustedes. Por eso, varios escritores rusos han hecho referencia a las sonrisas extranjeras, por ejemplo, americana, como una sonrisa extraña, incluso artificial. Recuerdo a un autor, muy popular en Rusia, menciona que los americanos sonrían como si estuvieran enchufados a una máquina de felicidad, por esto ellos siempre sonrían.

En la cultura occidental, sonreír da a conocer un estado de amabilidad, mientras más sonría una persona, es más gentil. Para nosotros los rusos, una sonrisa de cortesía no es comúnmente aceptada, y llega a crear un sentimiento de alerta. Una “sonrisa de cortesía” es una imagen de hipocresía o simulación. En la comunicación rusa no es aceptado sonreírle a un extraño, ni a alguien con quien hayas cruzado miradas. En este último caso, para los mexicanos, lo común es sonreírle a la persona, pero los rusos evaden la mirada.

Para el ruso, una sonrisa es un símbolo de cercanía y confianza. Es un signo de simpatía personal. Hay un ejemplo clásico acerca de este tema: en el primer McDonald's que llegó a Rusia, los gerentes del restaurante (americanos por

nacionalidad) les enseñaron a los empleados a sonreírle a todos los clientes, puesto que éstas eran sus políticas. Sin embargo, tanto los empleados como los clientes no se sentían a gusto con esto, ya que nadie entendía por qué debían sonreírse unos a los otros puesto que en Rusia una sonrisa es algo personal, no se les sonríe a los extraños.

De repente, uno de los alumnos (Eduardo) me interrumpió con impaciencia.

— Maestra, entonces hay una diferencia entre no sonreír y ser frío?

Maestra: —Si, en Rusia se distingue el ser frío o indiferente, de simplemente no sonreír, son cosas distintas. Este rasgo de la comunicación, el de no sonreír, puede explicarse de la siguiente manera: el ruso es muy sincero en cuanto a cómo se siente.

Maritza preguntó con desconfianza y escepticismo: —Maestra, tengo una pregunta entonces, desde el punto de vista ruso, ¿el mexicano no es sincero en cuanto a sus emociones? Porque, por ejemplo, si a nosotros nos preguntan ‘¿Cómo estás?’, siempre respondemos que estamos bien. ¿Eso es no ser sincero?

Maestra: —No, no yo creo que se pueda decir que ustedes no son sinceros; desde mi punto de vista en su cultura ya es un cliché contestar así. No significa mucho, no es algo personal, es solamente una forma de cortesía. Regresando a lo que decíamos antes de tu pregunta, quiero citar a un investigador sobre la conducta comunicativa rusa, I. Sternin, que dice que la conducta comunicativa rusa se caracteriza como muy sincera y abierta por que su modo de vivir es el colectivismo. Por eso es común saber todo acerca de todos, no deber tener secretos, y por ello nace la costumbre de no ocultar nuestras emociones y sentimientos. Las condiciones de vida y de trabajo han ocasionado que la

sociedad rusa adopte una expresión facial que siempre refleja su preocupación. Una sonrisa es la excepción a la regla, e indica un buen humor, felicidad, etcétera. Interesada en su opinión, yo les pregunte: — ¿Entonces, tienen dudas de por qué es que los rusos no sonreímos tanto?

Jonathan contesto: —Pues la verdad, después de escuchar esto, todavía no entiendo muy bien porque es que no sonrían tanto, puesto que su cultura no es la mía, sin embargo, ahora es más fácil ver que los rusos no son tan amargos como los conocemos, simplemente no conocemos su cultura.

Olimpia comento: —Ahora mi punto de vista ha cambiado un poco, puesto que ahora entiendo por qué los rusos no sonrían tanto.

Maestra: —Muy bien, si ahora ustedes entienden un poco mejor la conducta comunicativa rusa, entonces prosigamos con otro símbolo.

Este ejemplo ilustra que una categoría universal humana de cortesía se interprete diferente en cada cultura determinada. La estrategia de comportamiento tiene sus formas verbales y no verbales de expresión, en algo similares y en algo diferentes en cada uno de las culturas. Profesores-investigadores Sternin y Projorov (2002), Turunen (2000), Risager (2001) consideran que un análisis comparativo de las características del comportamiento comunicativo favorece al crecimiento de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes y desarrolla una actitud emocional positiva hacia los representantes de otras culturas.

Muchos autores, entre ellos Byram (1991,1997, 2001), Willkop (1991), Berdichevsky (2011), Roth y Koptelzeva (2006), Ter-Minasova (2004, 2011), Oliveras (2000), Sáez (2001), Kramsch (2001) mencionan sobre la importancia de posibles situaciones de contacto con representantes de otras culturas. En México

normalmente no hay muchas posibilidades de contacto directo, pero hoy la tecnología nos permite establecer el contacto entre los alumnos mexicanos y ruso hablantes. En el Programa elegimos una actividad “Comunicación virtual intercultural” que se trata de organizar un contacto intercultural vía SKYPE. Esta actividad tiene por objetivo aumentar la motivación, capacidad y confianza de los jóvenes para comunicar en otras lenguas y potenciar la dimensión de ambas realidades sociales y culturales. Se puede decir que el objetivo básico del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, es especialmente su componente comportamental.

La actividad fue programada con el propósito de trabajar con los rusos hablantes durante un periodo largo y utilizar los conocimientos teóricos sobre la comunicación intercultural. Otro aspecto importante fue desarrollar la capacidad de disfrutar ante la comunicación intercultural y adaptar, según las circunstancias, el comportamiento verbal y no verbal.

Para esta última acción, en la segunda mitad del entrenamiento fue asignada una tarea: por medio de Internet encontrar a un estudiante ruso y establecer contacto con él. Para esto se les proporcionaron a los estudiantes algunas páginas de Internet donde podrían encontrar a un interlocutor en Rusia. Durante un mes los estudiantes trabajaron independientemente, pero con ayuda de la maestra. Los temas sobre los cuales los alumnos tenían que platicar con sus nuevos conocidos, hacen referencia a aspectos socioculturales, por ejemplo: la familia, el gobierno, la educación, el trabajo, la religión, sus intereses. Así que el estudiante tuvo que reflexionar sobre cada uno de estos conceptos. En las últimas clases fueron realizadas tres teleconferencias, en las cuales todos estudiantes tenían posibilidad de platicar con varios rusos sobre los temas mencionados.

En de la última teleconferencia todos los participantes discutieron las siguientes preguntas:

- ¿Fue difícil establecer contacto con los rusos?
- ¿Cómo fue la comunicación con los nuevos conocidos, los estudiantes, rusos?
- ¿Cómo calificaría la información obtenida en el proceso de comunicación?
- ¿Fue útil la comunicación con los jóvenes rusos?

Al final del entrenamiento los participantes realizaron un ejercicio llamado “Hacemos la maleta”. A todos les fue planteada una pregunta: ¿Si pudiera poner en una maleta y llevar consigo todo lo que consiguió en este entrenamiento, que llevaría consigo? De esa manera cada participante podría analizar, valorar y expresar todo lo que vivió en estas clases. También podría centrarse en interrogantes sobre ¿qué sentimientos y pensamientos surgieron? ¿Cómo el entrenamiento influyó a su comportamiento?

A partir de las observaciones de la profesora-investigadora y las reflexiones de los alumnos, parecen constatarse que esta actividad ayuda al desarrollo de diversas destrezas claves en la comunicación intercultural. El proceso de aprendizaje de los estudiantes va reflejándose no sólo en las consignas y actividades que se plantean, sino también en las propias relaciones en el aula. A lo largo de las sesiones, se pone de manifiesto cómo los estudiantes empiezan a ser capaces de entender una perspectiva diferente a la propia y, de ahí, actuar en consecuencia.

En resumidas cuentas, estamos rodeados de un mundo cultural rico y diverso. Durante siglos nuestros antepasados hicieron numerosos intentos para encontrar las "reglas de oro" que contribuyen a una comunicación intercultural eficaz. Este entrenamiento en la comunicación intercultural representa una tentativa de encontrar un medio apropiado y aceptable de la interacción con otras culturas, basado en la autoestima, igualdad, reconocimiento y respeto por el derecho de otra persona a ser uno mismo.



# CAPÍTULO V

**Reflexión sobre el proceso de la aplicación del  
Programa de comunicación intercultural en el aula**

## **CAPÍTULO V Reflexión sobre el proceso de la aplicación del Programa de comunicación intercultural en el aula**

Para esta etapa, que es la última, ya se realizó el diagnóstico y análisis de una situación educativa, así como la planeación y aplicación del programa de mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural. Por lo que en este capítulo se llevó a cabo la reflexión sobre el proceso y los resultados logrados durante la aplicación del programa de mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural.

Es importante recordar que el programa fue diseñado para proporcionar a los participantes nuevos conocimientos y desarrollar las habilidades necesarias para la efectiva comunicación y convivencia con las personas de otras culturas. En el proceso del entrenamiento se intentó familiarizar a los participantes a partir de valores, normas, modos vivir de los representantes de otra cultura y, también, del cambio de actitudes, en otras palabras, despertar el interés y la apertura a otras culturas, así como desarrollar la sensibilidad y empatía hacia los representantes de otras culturas.

Por eso durante el entrenamiento, se buscó resolver dos tareas fundamentales:

- 1) Familiarizar a los participantes con las diferencias culturales, en situaciones, en que la comunicación se construye generalmente diferente en las otras culturas.

2) Hacer posible la transferencia de conocimientos adquiridos durante el entrenamiento a situaciones nuevas de la vida real, que puede lograrse, si el participante se familiariza con los rasgos más característicos de la otra cultura.

Para averiguar, si se dio una respuesta favorable a estas tareas, se trató de contestar la siguiente pregunta:

¿Cuáles resultados se lograron al implementar el Programa de mejoramiento de la CCI con respecto a nuestros alumnos?

Para encontrar respuesta a esta pregunta, se utilizaron dos fuentes de información que han otorgado una riqueza a la evaluación del programa durante la aplicación:

1. Las opiniones y valoraciones de los estudiantes.
2. Las observaciones y evaluaciones de la profesora-investigadora.

Los estudiantes han constituido una fuente insustituible de información, ya que ofrecieron, en forma oral y escrita, sus valoraciones acerca del programa. Todavía más, se piensa que las evaluaciones de los estudiantes, reflejan con bastante claridad el logro de algunos objetivos. Finalmente, desde las observaciones de la profesora-investigadora, se ofrece otra perspectiva de análisis del proceso de aplicación del Programa a través de un diario.

Después de leer varias veces las valoraciones de los estudiantes y la profesora-investigadora, se clasificaron las ideas en las siguientes categorías de análisis:

- La mejora de competencia comunicativa intercultural: proceso y resultados de aprendizaje de los alumnos

- Las actividades del entrenamiento: una novedad en el aula de lenguas extranjeras del CLE

### **5.1 La mejora de la competencia comunicativa intercultural: el proceso y los resultados de aprendizaje de los alumnos.**

Como se comentó anteriormente, la evaluación del proceso y los resultados de aprendizaje fue planteado teniendo en cuenta las dos perspectivas: la de los estudiantes, a partir de sus valoraciones del entrenamiento, y la de la profesora-investigadora, por medio de sus observaciones e inferencias. Con ayuda del análisis comparativo de estas dos fuentes de información fue posible hacer algunas valoraciones del proceso de enseñanza-aprendizaje presente en la aplicación del programa. Al parecer existen tres elementos que ayudan a evaluar el proceso e ilustrar la eficacia del programa:

- La participación activa de los estudiantes durante la aplicación del programa.
- La motivación de los participantes ante el aprendizaje, las actividades y los materiales
- La obtención de objetivos educativos inicialmente planeados.

*La participación* en clase es importante y altamente productiva para el alumno. Preguntar, aclarar dudas, dialogar, argumentar, entender, analizar y seguir con atención un tema preciso, son algunas de las ventajas con las que cuentan quienes disponen de dicha capacidad. Al respecto Ferreiro (2005, p. 4) comenta que “para aprender es necesaria la participación activa y comprometida del sujeto que aprende en la construcción de su conocimiento. A más participación, mayores probabilidades de un aprendizaje significativo”.

En la apreciación del proceso de aprendizaje se puso de manifiesto desde las actividades iniciales del programa, cuando los participantes tenían dificultades de participación, a pesar de su disponibilidad de participar en este entrenamiento (los alumnos se inscribieron voluntariamente en el entrenamiento). Se considera que estas dificultades de colaboración tienen que ver con la falta de experiencia de los estudiantes en las actividades donde se requiera su participación activa.

Tal como reveló el diagnóstico<sup>60</sup>, en las clases observadas de los estudiantes no se requirió mucha actividad en la adquisición de conocimientos.

Esta pasividad fue observada en las primeras actividades del entrenamiento desde una doble perspectiva: opiniones de los alumnos y evaluación de la profesora-investigadora.

La profesora-investigadora reflexiona acerca de las primeras clases:

*Es común en nuestras clases de idiomas que los alumnos sean receptores del mensaje del maestro. En la mayoría de clases, los profesores explican la lección, piden a los alumnos realizar una determinada tarea. Los estudiantes contestan sólo cuando se les preguntan y solamente una minoría de los alumnos hace preguntas para que el profesor las aclare. Probablemente, por eso para ellos ahora les es tan difícil expresar su opinión y sus emociones y por eso los veo un poco perdidos (el diario de la profesora-investigadora, 23.08.2010).*

Por su parte, los alumnos valoraron su propia participación en el principio del entrenamiento de siguiente manera: “Pienso que hemos participado en casi todas actividades bien, pero en las primeras clases un poco con nervios...” (E - J, 2010), “Al principio estaba un poco nerviosa y me daba vergüenza expresar mi opinión, pero cada vez iba perdiéndola” (E – E1, 2010).

---

<sup>60</sup> Véase el capítulo 2.3.4

Sin embargo, parece que a lo largo del proceso del entrenamiento los estudiantes superaron los problemas iniciales y paulatinamente se adaptaron a los requisitos del programa. Este fenómeno se observa en las siguientes valoraciones finales de los estudiantes: "Yo participé en casi todas las actividades bien, es cierto, que en algunas no tanto..." (E - M, 2010), "Siento que hemos participado en este curso con ganas y placer (E - G, 2010). Según el análisis realizado, las opiniones de los estudiantes permiten afirmar que a pesar de las dificultades iniciales todos los alumnos valoran bastante positiva su participación en el entrenamiento.

A su vez, la profesora-investigadora también anota el cambio en la participación de los alumnos:

*Que importante que poco a poco los alumnos pierdan el miedo, la incertidumbre a participar en las actividades ofrecidas y cada vez se sientan más seguros y interesados; cada vez más estudiantes intervienen (no solamente los dos más activos), y que también es muy importante aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases (el diario de la profesora-investigadora, 20.09.2010).*

*La motivación.* Otro elemento que ayuda a valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la aplicación del programa es la motivación de los alumnos. Siguiendo los autores tales como Vigotsky (2008) que considera que la motivación es uno de los factores principales no sólo en el proceso aprendizaje, sino también en la adquisición de una lengua extranjera y Nérici (1985, p. 203) que afirma que "la motivación es factor decisivo en el proceso de aprendizaje y no podrá existir, por parte del profesor, dirección de aprendizaje, si el alumno no está motivado..." Por lo tanto, la motivación es la clave para el aprendizaje, dado que ésta fue un aspecto notable que influyó favorablemente en el desarrollo y mejora de competencia comunicativa intercultural en el proceso de la aplicación del programa.

Aun cuando no todos los participantes del entrenamiento estuvieron motivados en misma medida, dado que a una parte de los estudiantes no les gustó hacer trabajos escritos, y que les gustaría tener más contactos directos con los rusos. Se tiene que señalar que durante algunas clases habían dificultades de nivel técnico (ya que no teníamos una aula y equipo especial, usamos nuestras propias computadoras) y eso molestó a los participantes. Sin embargo, desde las evaluaciones de los participantes puede observarse que en general, todos tienen una valoración bastante positiva del programa y relatan que les gustaron actividades, los contenidos culturales, los materiales; esto debido a les permitieron expresar sus opiniones, discutir, interpretar diferentes roles, moverse durante las clases, usar las TIC para encontrarse virtualmente con los rusos en tiempo, etc. Al respecto los estudiantes manifiestan en sus valoraciones finales:

*Me gustaron las actividades porque nos permitieron debatir. Desde mi punto de vista las actividades de este tipo serían necesarias agregarlas en nuestros cursos de las LE. (E- O, 2010).*

*Las actividades me gustaron, parecieron interesantes porque fueron diferentes de las cuales habitualmente utilizamos en nuestras clases. Pudimos distinguir aspectos como gestos, saludos y formas de vida, por medio de fotos y videos. Los materiales fueron preparados con anterioridad y nos ayudaron (con imágenes) conocer más sobre la cultura rusa (E- E1, 2010).*

Una de los participantes valora el clima en general del aula y las actividades realizadas:

*Me sentí a gusto en nuestras clases. Me gustaron las actividades en general, porque me permitieron acercarme más a la cultura rusa, sus costumbres sus tradiciones, sus forma de vivir, de pensar. Las pláticas con los rusos me parecieron muy interesantes y útiles. Considero que deberían de haber más actividades de este tipo a lo largo del semestre, nos ayudarán mucho a comprender y a acercarnos más a una cultura tan interesante y profunda como la rusa (E- M, 2010)*

Por su parte, la profesora-investigadora valora las actividades realizadas en las clases como importantes para favorecer de la motivación de los alumnos:

*A pesar de cierto entorpecimiento inicial, los estudiantes se unen con entusiasmo en el trabajo. Parece que les gustan las actividades propuestas, en primer lugar, conocen alguna información nueva que les permite entender más a los rusos. Veo que están interesados y disfrutan las clases, y que también es importante para mí, que ahora no tienen tanto miedo de hablar en ruso y expresar su opinión, incluso al hablar con los rusos, a pesar de su nivel del dominio de ruso. Me parece que es normal que algunas actividades les gusten más que otras (el diario de la profesora-investigadora, 19.11.2010).*

De acuerdo con estas evaluaciones se puede inferir que los alumnos durante el entrenamiento sintieron una gran motivación y satisfacción; además de que el programa del mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural contribuyó a la motivación de los participantes, ya que es innovador.

En este apartado se pretende concretar las aportaciones del programa en el desarrollo y mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural de los participantes. Según el análisis realizado de los informes finales de los estudiantes, permite afirmar lo siguiente:

- Los estudiantes mejoraron su conocimiento cultural sobre Rusia y los ciudadanos rusos.
- Los participantes reflexionaron que es importante la toma de conciencia de su propia realidad a fin de enfrentarse a las diferencias y semejanzas entre su forma de vida y la de los rusos.
- Los alumnos fueron muy creativos e innovadores buscando las posibilidades para una comunicación con los rusos. Esta comunicación entre ellos fue real, su objetivo consistió en negociar y construir un espacio intercultural de conocimiento



de los "otros".

- Al encontrarse virtualmente con los rusos, los alumnos tenían oportunidad de utilizar los conocimientos adquiridos durante el entrenamiento antes situaciones nuevas de la vida real.

A continuación nos gustaría presentar algunas valoraciones de los estudiantes del entrenamiento:

*El trabajo en el curso me permitió construir una idea diferente de la cultura rusa, u comprender ciertos comportamientos rusos que conozco. No solo de los rusos también de otras culturas incluso de mi misma cultura. Comprender que cosas como gestos, actitudes, comportamientos, costumbres son las que pueden gustar; molestar o sorprender a otras culturas cuando se encuentran con nuestra, así como que cosas nos pueden gustar o incomodar de otras culturas, para poder ser tolerantes con las diferencias que hay (E- E2, 2010).*

*El trabajo desarrollado durante este curso me dio la oportunidad de abordar temas relacionados con las relaciones entre culturas y la importancia de estudiar no sólo lengua, sino la parte cultural también (E- O, 2010).*

*El trabajo desarrollado durante este curso permitió:*

- *Hacer un análisis más profundo sobre la cultura rusa.*
- *Conocer mejor y eliminar estereotipos de esta cultura.*
- *Me acercó más a la forma de pensar de los rusos, al porqué de sus acciones y conducta. Por ejemplo, el colectivismo explicado por la cohesión de su gente después de vivir pérdidas muy grandes (en cuanto a su población, vida economía).*
- *Analizar más antes de generalizar sobre las conductas de la gente de un país (E- E1, 2010).*

*Considero sumamente valiosos los conocimientos adquiridos durante el curso, pues a través de las diferentes actividades se presentó información nueva para mí. Aprendí nueva información sobre los diferentes aspectos de Rusia. [...] Creo que fueron muy interesantes las conversaciones a través de SKYPE, especialmente con Naira (una chica rusa). Estas actividades me gustaron. Las evalúo como útiles y formadoras para entender más a la cultura rusa. Saber de su cultura que a la vez enriquece la nuestra (E- J, 2010).*

*Aprendí a respetar las diferencias, a poder comunicarse mejor con la gente (E- M, 2010).*

De tal manera, los estudiantes evalúan su proceso de aprendizaje, los conocimientos adquiridos y sus capacidades para comunicarse y relacionarse con personas de otras culturas.

*Los objetivos.* Desde el análisis de las opiniones de los estudiantes se puede concluir que la totalidad de las actividades han logrado alcanzar sus objetivos propuestos en los alumnos. También los del diseño inicial del programa fueron cumplidos; en el contexto específico los participantes han experimentado una buena práctica de concienciación del proceso de adquisición de la competencia comunicativa intercultural a través de la lengua.

## **5.2. Las actividades del entrenamiento: una novedad en el aula de lenguas extranjeras del CLE**

Las evaluaciones realizadas acerca de las actividades del entrenamiento, tienen un peso importante para la valoración del proceso de aplicación del mismo. Las actividades fueron valoradas positivamente tanto desde la perspectiva docente como desde los estudiantes. A continuación se muestran algunas de las reflexiones realizadas por los estudiantes:

*Las actividades de exposición de símbolos, estereotipos, gestos y saludos fueron muy útiles porque los pudimos diferenciar y después discutir (E - M, 2010).*

*Las actividades dinámicas como %Vecindad+, por ejemplo; sobre la distancia (entre una persona y otra dependiendo de relación) nos ayudaron a comparar dos culturas como la mexicana y la rusa. Las actividades que más me gustaron son juegos de rol "Regalo no verbal" y %Encuentro en el aeropuerto+ en los cuales hemos interpretado los representantes de diferentes culturas, éstos nos ayudaron*

*a comprender más claramente las diferencias en la comunicación no verbal. Me han parecido muy interesantes estas actividades porque fueron diferentes de las que hemos utilizado antes (E- E1, 2010).*

*Las actividades me gustaron. Estos tipos de actividades fueron algo diferente, algo que nunca habíamos hecho. Me permitieron construir una idea más sólida de Rusia; conocer más de costumbres, su forma de pensar, sus actitudes de los rusos y modos de vivir. Vimos muchas semejanzas y algunas deferencias de nuestras sociedades. Pero más me gustaron las conversaciones con rusos a través de SKYPE. Esas conversaciones fueron muy interesantes, el oír como fluye el idioma ruso a un ritmo de conversación y no de enseñanza. Tener una plática con los ciudadanos rusos, fue muy interesante para saber sus gustos y modo de ver la vida en su país y cómo consideran el resto del mundo, en especial México. En nuestros cursos de lenguas extranjeras agregaría más pláticas con extranjeros, lógicamente más con rusos, pero también sería útil conversar con otros extranjeros, algunos que vivan en México, otros en su propio país, y preguntarles cuál es su percepción de México y de los mexicanos. Pueden ser pláticas por Internet o con los profesores extranjeros que dan clases en la FES. (E- E2, 2010).*

A su vez la profesora-investigadora comenta al respecto:

*Pienso, que estas actividades que utilizamos favorecen la implicación, participación y motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Ellos se notan muy interesados y abiertos, con gusto discuten, actúan y presentan sus ideas. Observo, que los alumnos disfrutan mucho las actividades proporcionadas y al mismo tiempo aprenden (el diario de la profesora-investigadora, 12.11.2010).*

Como se puede ver, los participantes valoran de forma muy positiva las actividades del programa. Los alumnos señalan sobre la novedad de estos tipos de actividades: “Estos tipos de actividades fueron algo diferente, algo que nunca habíamos hecho”, sobre todo en lo que hace referencia a aspectos no verbales de la comunicación intercultural: “nos ayudaron [actividades] a comprender más claramente las diferencias en la comunicación no verbal”. Los estudiantes notan que las actividades de este tipo no están presentes actualmente en las clases de LE (quizás por este motivo las actividades hayan tenido la eficacia) y consideran que es necesario agregar éstas en nuestros cursos de lenguas extranjeras.

Especialmente les gustó practicar la lengua rusa "a un ritmo de conversación y no de enseñanza", y por eso ellos ven la necesidad de tener más contactos directos con extranjeros (en nuestro caso con rusos). Existe la necesidad e importancia de tales contactos señalan los autores Byram (1991,1997, 2001), Willkop (1991), Berdichevsky (2011), Roth y Koptelzeva (2006), Ter – Minasova (2004, 2011), Oliveras (2000), Sáez (2001), Kramsch (2001). También los estudiantes manifiestan en sus evaluaciones que las actividades del programa son muy motivadoras y útiles: "Las [actividades] evaluó como útiles y formadoras".

Asimismo se puede señalar que los alumnos valoran con mayor intensidad las actividades con contenidos afectivos: "me gustaron las conversaciones con rusos a través de SKYPE. Esas conversaciones fueron muy interesantes", "Me han parecido muy interesantes estas actividades". Igualmente los estudiantes señalan sobre la importancia de estas actividades para la comprensión de cultura rusa, u otras culturas incluso de su propia cultura.

Con esta percepción es muy importante que los alumnos, en el proceso de realización de esas actividades, no sólo se familiarizaran más con la lengua y cultura rusa, sino reflexionaron tanto sobre su propio idioma, cultura, origen. La idea es que pudieran entender que entre estas dos sociedades existen "muchas semejanzas y algunas deferencias", y con ello se alentara el deseo de interactuar con los extranjeros en general.

Es pertinente señalar que los estudiantes evaluaron de forma negativa la obligación de hacer trabajos escritos, es decir, escribir las fichas de reflexión: "Lo que menos me gustó fue llenar las fichas" (E- G, 2010) e imposibilidad de "realizar una visita a alguna biblioteca para realizar investigaciones junto con los extranjeros"(E- E1, 2010). Además, la experiencia del entrenamiento mostró que es necesario dar más tiempo a los estudiantes para que ellos pudieran plantear sus preguntas acerca de la realización correcta de cualquier ejercicio dado. Esto

ayuda a reducir la emoción que se produce en algunos de los estudiantes, si es necesario, para hablar en público.

De esta forma, en este último capítulo se intentó a observar y evaluar lo que ocurre cuando se ponen en práctica acciones de mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural. La evaluación de proceso llevado a término consta básicamente de dos fuentes de información: opiniones, valoraciones y experiencia de los alumnos, y observaciones de la profesora-investigadora. Producto del análisis triangulado de estas fuentes de información, se identificó dos ámbitos de análisis:

- 1. La mejora de competencia comunicativa intercultural: el proceso y los resultados de aprendizaje de los alumnos
- 2. Las actividades del entrenamiento: una novedad en el aula de lenguas extranjeras del CLE.

El proceso de aprendizaje en cuanto al mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural cognitiva, afectiva y comportamental, fue el objeto de análisis durante la evaluación del programa. Precisamente subrayan tres ámbitos de análisis: motivación, participación y la obtención de objetivos educativos por parte de los estudiantes.

La elevada motivación es uno de los aspectos que más se resaltó en la evaluación de proceso. Los aspectos muy importantes para la motivación de los estudiantes son métodos activos como la discusión, juegos de roles, análisis de situaciones, simulación y contenidos de las actividades por su carácter novedoso y poco usual en las clases de lenguas extranjeras. Resulta conveniente señalar que a pesar de ciertas dificultades iniciales en cuanto a la colaboración, los estudiantes se adecuaron a las exigencias del programa y su participación iba aumentando paulatinamente.

La valoración del aprendizaje de los estudiantes pasa también por analizar el logro de objetivos educativos planeados inicialmente. Así, es destacable cómo en los alumnos se ha alcanzado la totalidad de objetivos cognitivos, afectivos y comportamentales.

Finalmente, el segundo ámbito de análisis responde a la valoración de las actividades y sus contenidos. Al respecto se debe mencionar que las actividades y sus contenidos fueron bastante estimados. Aunque los alumnos señalan sobre necesidad de aumentar las actividades encaminadas al aprendizaje de signos no verbales, de contactos directos con extranjeros.

De esa manera, se puede concluir:

- El programa proporcionó a los participantes los instrumentos de análisis, valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales; además les dio capacitación para contrarrestar los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales, así como generar actitudes positivas hacia la diversidad.
- A pesar de algunas dificultades, los participantes estuvieron muy motivados; fueron creativos e innovadores y aprovecharon las oportunidades que les brindaba el programa.

Para finalizar la descripción de esta propuesta, se puede señalar desde la práctica, que el valor real de este programa residió en la colaboración entre los participantes: los alumnos y la profesora dentro del contexto universitario.

## Conclusiones

Sabemos que la sociedad en la que vivimos era, es y será multicultural; así que para poder convivir, comunicarse y relacionarse entre los representantes de diversas culturas, es preciso desarrollar competencias que favorezcan la comunicación y el diálogo intercultural entre las personas. De ahí que se exija una preparación especial, sistemática e intencional que lleve a que “todo ciudadano, inserto en una sociedad en la que coexisten diversas culturas, conozca, comprenda, respete y valore las mismas, y a partir de estas bases interactúe con ellas en un plano de igualdad y justicia social, para que enriquezca y contribuya a la transformación y evolución de las culturas” (Pérez, 2004:21). Por esta razón, resulta de gran importancia la educación intercultural, dado que promueve el entendimiento mutuo, la cooperación y el respeto, a fin de que supere actitudes etnocéntricas y estereotipos, y favorezca el diálogo entre representantes de diferentes culturas.

Frente a estas condiciones se acrecienta el papel de las lenguas extranjeras como medio de la comunicación. Puesto que sólo mediante un mejor conocimiento de las lenguas extranjeras será posible facilitar la comunicación e interacción entre los individuos que tienen distintas lenguas maternas. Por consiguiente, los gobiernos de diferentes países elaboran las políticas nacionales en el área de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y, especialmente, en torno al fenómeno de la interculturalidad, que sirva para conseguir un mayor entendimiento, convergencia y colaboración.

En virtud del hecho de que se está trabajando en el sistema de la educación superior, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, es interesante saber dos cuestiones: ¿Cómo se entiende y practica actualmente la educación intercultural en la universidad? y ¿cuáles competencias desarrollamos en los estudiantes para favorecer la comunicación intercultural por medio de la educación intercultural?

Para tales propósitos, a lo largo de este trabajo se buscó conocer, describir, analizar, interpretar tanto el proceso educativo, los significados, las percepciones, como las acciones de los miembros de la entidad del Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón; además de lo anterior, producir un cambio y mejorar la situación de la educación intercultural en el CLE. Para alcanzar dichos objetivos, se seleccionó una metodología cualitativa y el método de la investigación-acción. La metodología se elaboró en cuatro fases básicas:

1. Diagnóstico de la educación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Aragón
2. Diseño del programa según este diagnóstico
3. Aplicación del programa y observación de sus efectos
4. Evaluación del proceso de aplicación del programa

Para finalizar este trabajo presentamos las conclusiones que reflejan los aspectos más importantes de la investigación, así como algunas de las perspectivas que se perciben en estos momentos.

La pregunta principal que orientó fase diagnóstica fue: ¿Cómo se entiende y practica la EI en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior?

De esta pregunta surgen interrogantes específicas:



- ¿Qué significa la EI para los alumnos y profesores del Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) de la FES Aragón?
- ¿Cómo se realiza en las aulas la EI?
- ¿Han recibido los profesores de LE formación sobre educación intercultural?
- ¿Está considerada la interculturalidad en los Programas de Estudio?
- ¿Qué importancia se da al estudio de LE y EI en las licenciaturas de la FES Aragón?
- ¿De qué manera los libros de texto de LE reflejan la interculturalidad?
- ¿En qué contexto (infraestructura, equipamiento, tipo de cursos y perfil profesional de los docentes) se implementa la EI?
- ¿Cuáles son las tendencias a nivel institucional, nacional e internacional respecto a la EI en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior?

En fase diagnóstica se utilizaron diversos instrumentos de recopilación de la información que permitieron el análisis de múltiples datos obtenidos durante el proceso diagnóstico. De manera concreta se usaron los siguientes instrumentos: análisis de los documentos, cuestionario, entrevista en profundidad y observación participante.

En el transcurso de etapa de diagnóstico, el análisis de documentos fue uno de los principales instrumentos de recopilación y construcción de datos. Durante esta etapa se examinaron los contenidos de los planes y programas de estudio, y el de los libros de texto para las lenguas extranjeras. El instrumento principal que se empleó fue la observación participativa, lo que permitió conocer, analizar y interpretar el trabajo de los profesores, las interacciones entre los alumnos, entre el profesor y los alumnos, sus conductas, las estrategias de enseñanza, la participación del alumnado en las actividades y el clima del aula.

En las entrevistas en profundidad se buscaba saber cómo entienden la EI los alumnos y profesores del CLE, así como los expertos en la educación

intercultural en el área de la enseñanza de LE; cómo se realiza la EI en las aulas; qué formación tienen los profesores de LE en el campo de la EI, y a cuáles cursos, talleres y diplomados, relacionados con la educación intercultural, asistieron los docentes.

Tras el diagnóstico realizado, se consideró que se puede llegar a las siguientes conclusiones partiendo de los objetivos y las preguntas iniciales.

Una primera conclusión es que en la FES Aragón no existe una política lingüística e intercultural clara y determinada. De esto emanan las siguientes observaciones:

- En el CLE de la FES Aragón no existe una visión coherente en cuanto a lo que es la educación intercultural; cada uno de los docentes tiene su propia definición de ésta. Se observa una falta de acuerdos sobre los objetivos de la educación intercultural y la dirección que ésta debería tomar, situación que impide la introducción y el desarrollo sistemático de las actividades educativas con un carácter intercultural.
- Los planes de estudio de lenguas extranjeras del CLE de la FES Aragón no incluyen el aspecto intercultural, en virtud de que están enfocados exclusivamente al desarrollo de la competencia lingüística.
- Los profesores carecen de una preparación inicial especial para dar formación en educación intercultural a los estudiantes. No asisten (excepto pocos) a los cursos especiales sobre interculturalidad o educación intercultural, los cuales pudieran complementar sus conocimientos de este tema. Por lo tanto tienen nociones confusas acerca de la educación intercultural. Las autoridades del CLE no les exigen a los docentes tomar cursos para prepararse interculturalmente.

- Las actividades interculturales se desarrollan en el aula y afuera de ésta, pero no son sistemáticas y además están poco coordinadas; éstas, se desarrollan en la medida de las posibilidades, experiencia e intereses de los profesores.
- Los libros de texto de lenguas extranjeras que utilizan en el CLE están centrados en el aprendizaje de una lengua y cultura extranjera. El aspecto intercultural no es uno de sus objetivos principales, por ello no ayudan a desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa intercultural a través de la cual se logra la comprensión mutua en el proceso de diálogo intercultural.

Una segunda conclusión consiste en que a pesar de los momentos problemáticos presentados anteriormente, los docentes están conscientes de la necesidad de la educación intercultural tanto para ellos como para los estudiantes. Muestran interés al asistir a los cursos especiales sobre la educación intercultural, y mencionan la necesidad de apoyo por parte de las autoridades de la FES Aragón. Para ser más claro, se habla de una asignación mayor de presupuesto para la actualización de los docentes; aumento del número de horas especialmente para la educación intercultural; necesidad de elaborar los libros de texto que contienen dimensión intercultural, e integrar nuevas tecnologías en su práctica educativa.

En cuanto a los estudiantes, éstos atribuyen gran importancia a la educación intercultural y comentan que ésta les proporciona la posibilidad de "conocer distintas formas de pensar, aprender mucho de otras culturas, saber que no sólo existe México y mi comunidad", lo que permite construir "un puente entre una cultura y la otra, para intercambiar ideas". Desde esta perspectiva, para ellos resulta interesante e importante conocer otras culturas y dialogar con los representantes de otras culturas a fin de enriquecerse de otras culturas. Considerando la escasez de investigaciones que estudian la educación intercultural en toda su complejidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas

extranjeras, considero desde la visión de la pedagogía, que ésta es una de aportaciones que esta tesis puede tener.

Desarrollar y mejorar la competencia comunicativa intercultural es una tarea muy difícil. Como se expuso anteriormente, existen diversos trabajos dirigidos al mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural. Se aprecian aportaciones de estas investigaciones, sin embargo se está consciente de algunas de sus limitaciones. Por esta razón, se elaboró el programa de comunicación intercultural. Éste es una propuesta didáctica dirigida a los estudiantes del CLE de la FES Aragón para dar respuesta a las necesidades detectadas en el diagnóstico. Al diseñar este programa, se basó en las ideas de los siguientes autores: Aguado (2003), Roth y Koptelzeva (2006), Berdichvsky (2011), Byram y Fleming (2001), Brislin (1997), Gudykunst et al. (1996), quienes consideran que para tener una comunicación efectiva con los representantes de otras culturas es necesario contar con tres tipos de competencias: cognitiva, afectiva y comportamental. De ahí que el objetivo principal del Programa de comunicación intercultural elaborado se centra en el desarrollo y mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural cognitiva, afectiva y comportamental.

Evaluar la propuesta pedagógica para el mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural sobreentendiendo dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué influencia tiene el programa en los alumnos? ¿este programa es una propuesta educativa que realmente mejora la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes del CLE? Para responder a estas preguntas analizamos el proceso de aprendizaje, los resultados de aprendizaje de los alumnos y las actividades del programa.

La evaluación del proceso de aprendizaje durante aplicación del programa consta de dos fuentes de información: las opiniones y valoraciones de los estudiantes y las observaciones, valoraciones e inferencias de la profesora-

investigadora. Con ayuda del análisis comparativo de estas dos fuentes de información se valoró el proceso de aprendizaje durante la aplicación del programa y se identificaron tres ámbitos de análisis:

- La participación activa de los alumnos durante la aplicación del programa.
- La motivación de los participantes ante el aprendizaje, las actividades y los materiales
- La obtención de objetivos educativos planeados inicialmente.

El proceso y resultados de aprendizaje: la participación y creciente motivación de los alumnos ha aumentado progresivamente; los problemas iniciales fueron superados, fue alcanzada la totalidad de los objetivos cognitivos, afectivos y comportamentales. En cuanto a las actividades del programa: los participantes evalúan las actividades incluidas en el programa de forma muy positiva; las perciben como novedosas y desacostumbradas. Así, según los objetivos previstos y según la percepción de los participantes, se valoró en general la aplicación del programa como satisfactoria.

Se tiene por cierto que el Programa que se ha elaborado, capacite a los jóvenes a comunicarse efectivamente con personas de otras culturas. Además que este tipo de formación intercultural favorece la preparación del alumnado para enfrentarse a una gran variedad de situaciones interculturales. Por lo que se supone que con la elaboración de este programa educativo, se responde al objetivo planteado, y se considera que se trata de una de las aportaciones de esta tesis doctoral en el campo de pedagogía.

A pesar de obtención de los objetivos planeados, se destaca que algunos momentos que limitaron esta investigación y cuya identificación puede ser útil para el avance en este tema. La presente investigación tiene sin duda dos limitaciones que pueden constituir el punto de partida para futuras investigaciones. Por otro

lado, una de las limitaciones de esta investigación es la estimación de resultados que se obtuvo en el proceso de la evaluación del programa que se llevó a cabo en forma inmediata a la finalización de la aplicación del programa. Mientras que Bartolomé y Cabrera (2000) proponen distinguir en la evaluación de resultados entre la evaluación inmediata y a largo plazo; poseer información sobre la evaluación de la influencia del programa a largo plazo, ayudaría efectuar un análisis de mayor profundidad sobre el cambio en los estudiantes, los profesores y en la institución. Permitiendo valorar así, el impacto del programa.

Otra limitación que es conveniente tocar consiste en que el programa de comunicación intercultural fue elaborada para dar respuesta a las necesidades detectadas en el diagnóstico, después aplicado y evaluado en un contexto muy especial como es el Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón. Sería interesante aplicar el programa en diferentes centros donde se imparte el idioma ruso, con el fin de realizar un contraste comparativo. Es obvio que el programa tiene que necesariamente adaptarse a cada contexto.

Estas limitaciones obligan a pensar acerca de las consecuencias reales de esta investigación en el contexto educativo. Aunque algunos indicadores manifiestan un grado de influencia positiva del programa en los alumnos, se desconoce el efecto más amplio a nivel institucional, así como en los diferentes grupos a largo plazo.

Por lo anterior, no obstante que la investigación se ha llevado a cabo en una sola universidad y con muestras limitadas de profesorado y alumnado universitario, por lo que los resultados no pueden generalizarse a todas universidades mexicanas. Sin embargo aun así los resultados sí podrían ser tomados como punto de partida para futuras investigaciones sobre el tema, sea en la UNAM o en otras universidades mexicanas.

La continuidad de las investigaciones es importante y es necesaria para ayudar a profundizar, enriquecer y extender los estudios realizados. Los resultados de este estudio abren paso a nuevas preguntas y problemas de investigación a los cuales es necesario dar respuesta. A partir de ello se puede establecer una lista (exhaustiva) de ciertos problemas de investigación, por ejemplo:

- ¿Qué aportaciones puede tener el programa de comunicación intercultural en otros contextos? Tal vez en otros contextos puedan observarse nuevas aportaciones del programa.
- Diseñar programas de formación más completa de los profesores de LE para orientarles en encontrar o definir estrategias de intervención que favorezcan una buena educación intercultural. Los profesores de LE deben tener un conocimiento profundo de dos culturas del estudiante y de la lengua que enseñan.
- Se puede crear programas de asesoramiento a cada centro de idiomas concreto, ya que responderán a sus necesidades peculiares.
- Desarrollar una serie de instrumentos de medición de las competencias interculturales para los profesores de LE universitarios, los cuales pueden complementar el "Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural". Ya que el "Modelo" fue creado para el público en general, y los profesores de LE deben tener conocimientos y habilidades especiales por que trabajan en un ámbito especial.

Estos problemas solucionados, al igual que la presente propuesta, permitirán avanzar efectivamente en la dirección esperada y mejorar, en última instancia, las relaciones interculturales en nuestra sociedad desde las funciones de la educación. El mejoramiento de las relaciones interculturales entre distintos grupos

culturales hará posible confrontar fenómenos sociales tales como la discriminación, racismo y exclusión, y construir en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2005).



# Anexos

## **Anexo 1: Guiones de entrevistas**

- Guión de entrevista para los profesores
- Guión de entrevista para los expertos
- Guión de entrevista para los alumnos del CLE de la FES Aragón
- Guión de entrevista para los alumnos después del entrenamiento

## **Anexo 2: Lista de entrevistas**

## Anexo 1: Guiones de entrevistas

### **Guión de entrevista para los profesores**

#### Datos del entrevistador:

Nombre:

Institución:

#### Datos del informante:

Nombre y apellido:

Sexo:

Edad:

Institución: CLE Aragón, UNAM

Carrera (Nivel de escolaridad):

Ocupación en actualidad:

Duración de la entrevista:

Fecha de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Conocimiento de las lenguas:

¿Qué lenguas domina?

¿Dónde las aprendió?

---

**Título del Proyecto:** La educación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior en la FES Aragón de la UNAM

**Objetivo:** Analizar la educación intercultural en el proceso de la enseñanza - aprendizaje de LE en el CLE de la FES Aragón

- ¿Qué es para Usted la Educación Intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras?

- ¿Cómo se desarrolla en la práctica la Educación Intercultural en su departamento?
- Si aspecto intercultural no está incluido en el Programa ¿Le parece necesario incluirlo? ¿Por qué?
- ¿Qué es la Competencia Intercultural en la adquisición de una Lengua Extranjera?
- ¿Cómo Usted desarrolla la Competencia Comunicativa Intercultural en sus alumnos?
- ¿Qué es para Usted ser “el maestro intercultural”?
- ¿Qué opina Usted sobre el interés de los maestros del CLE en educación intercultural?
- ¿Qué piensa Usted sobre su preparación y la preparación de los profesores de su departamento en el campo de la educación intercultural?
- ¿Ha asistido Usted a algún curso sobre Interculturalidad, Educación Intercultural o algún otro tema relacionado con estas? ¿Qué opina sobre estos?
- ¿Desde su punto de vista nuestros egresados están preparados interactuar adecuadamente en las situaciones interculturales?
- En el CLE Aragón estamos usando libros (hechos en el extranjero) en los cuales no toman en cuenta la dimensión intercultural y especialmente aspectos culturales mexicanos ¿Qué opina usted sobre esta situación?
- ¿Qué piensa Usted sobre apoyo institucional para dimensión intercultural en nuestro centro?

## Guión de entrevista para los expertos

### Datos del entrevistador:

Nombre:

Institución:

### Datos del informante

Nombre y apellido:

Sexo:

Edad:

Institución: CLE Aragón, UNAM

Carrera (Nivel de escolaridad):

Ocupación en actualidad:

Duración de la entrevista:

Fecha de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Conocimiento de las lenguas:

¿Qué lenguas domina?

¿Dónde las aprendió?

---

**Título del Proyecto:** La educación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior en la FES Aragón de la UNAM

**Objetivo:** Analizar la educación intercultural en el proceso de la enseñanza - aprendizaje de LE en el CLE de la FES Aragón

1. ¿Cómo Usted definiría la Educación Intercultural?
2. ¿Qué significa para Usted la Educación Intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras?

3. ¿Cuál es la diferencia entre una docencia tradicional y una intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras?
4. ¿Cuáles estrategias son necesarias para la Educación Intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras?
5. ¿Cómo se desarrolla en la práctica la Educación Intercultural en su institución?
6. ¿Qué es para Usted la Competencia Comunicativa Intercultural en la adquisición de una Lengua Extranjera?
7. ¿Cómo se desarrolla la Competencia Comunicativa Intercultural en los estudiantes en el proceso de la enseñanza - aprendizaje de LE en su institución?
8. ¿Qué significa para Usted ser “el maestro intercultural”?
9. En los Centros de Enseñanza de LE estamos usando libros hechos en el extranjero en los cuales casi no toman en cuenta la dimensión intercultural y en nuestro caso aspectos culturales mexicanos. ¿Qué opina usted sobre esta situación? y ¿Cuáles libros y materiales Usted puede aconsejar a utilizar?
- 10.** ¿Desde su punto de vista los egresados de las instituciones de la educación superior están preparados interactuar adecuadamente en las situaciones interculturales?
11. ¿Qué piensa Usted sobre apoyo institucional para enseñanza de LE y especialmente dimensión intercultural?

## Guión de entrevista para los alumnos del CLE de la FES Aragón

### Datos del entrevistador:

Nombre:

Institución:

### Datos del informante

Nombre, Apellido del entrevistado:

Edad:

FES Aragón, carrera, semestre:

Nivel:

Escenario:

Duración de la entrevista:

Fecha de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

¿Tienes contactos con los extranjeros en México o en otros países? (TICs)

¿Te gustaría conocer a una persona extranjera, tener contactos con extranjeros?

¿Por qué?

¿Viajaste al extranjero?

¿Te gustaría estudiar en el extranjero?

¿Te gusta conocer otras culturas y otros idiomas?

¿Dónde trabajan tus padres? ¿Qué formación tienen?

-----  
¿Cuáles idiomas estudiaste y estudias actualmente en el CLE de la FES Aragón?

¿Es importante para tu formación académica y personal aprender lenguas extranjeras? ¿Por qué?

Cómo tú piensas ¿por qué en la actualidad es importante estudiar diferentes culturas?

Si dentro de sus clases de idiomas extranjeros los profesores hablan sobre las culturas ¿Qué para ti es más importante e interesante conocer?

¿Qué significa para ti comunicarse con las personas de otras culturas?

¿Cómo entiendes la noción Interculturalidad?

¿Qué significa para ti la educación intercultural?

Desde tu punto de vista ¿hay necesidad de una educación intercultural? ¿Por qué?

En sus libros de texto ¿cuales temas, ejercicios interculturales existen?

¿Te gustan las clases de idiomas extranjeras o te gustaría cambiar algo?

¿Te gustaría estudiar, por ejemplo, una materia como: "Comunicación intercultural" o "El mundo de la lengua que estudias"?

### **Guión de entrevista para los alumnos después del entrenamiento**

1. El trabajo desarrollado durante el entrenamiento ¿Qué elementos te permitió construir?

2. ¿Qué importancia tiene para ti la experiencia que adquiriste durante el entrenamiento? ¿Por qué?

3. ¿Qué opinas sobre actividades y materiales que fueron utilizados durante el entrenamiento?

4. Desde tu punto de vista ¿Qué es necesario agregar para este entrenamiento?

## Anexo 2: Lista de entrevistas

### I.

E- R (Marzo de 2010) Entrevista a una experta en la educación intercultural en el ámbito de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras a nivel mexicano.

E- M (Octubre de 2010) Entrevista a una experta en la educación intercultural en el ámbito de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras a nivel mexicano.

E- J (Octubre de 2010) Entrevista a un experto en la educación intercultural en el ámbito de la enseñanza de de las Lenguas Extranjeras a nivel mexicano

### II.

E- J1 (Enero de 2010) Entrevista al Jefe del Departamento de idioma Japonés del CLE de la Fes Aragón.

E- A (Mayo de 2010) Entrevista a una Profesora del Departamento de Japonés del CLE de la Fes Aragón.

E- L (Junio de 2010) Entrevista a la Jefa del Departamento de idioma Inglés del CLE de la Fes Aragón.

E- M (Junio de 2010) Entrevista a la representante del CLE de la FES Aragón en el H. Consejo Técnico de la FES Aragón y profesora del Departamento del idioma Inglés

E- B (Junio de 2010) Entrevista a la Jefa del Departamento de idioma Alemán del CLE de la Fes Aragón.

E- E (Mayo de 2010) Entrevista a la Coordinadora del CLE de la Fes Aragón.

E- F (Julio de 2010) Entrevista al miembro de COEL, Jefe Honorario del Departamento de Evaluación y Certificación del CLE de la Fes Aragón, Jefe de Comité Net- learning del CLE de la Fes Aragón

E- J2 (Julio de 2010) Entrevista al Jefe del Departamento de idioma Portugués del CLE de la Fes Aragón.

E- C (Marzo de 2010) Entrevista a la Jefa del Departamento de idioma Italiano del CLE de la Fes Aragón.



E- H (Enero de 2010) Entrevista a un profesor del Departamento del idioma Inglés del CLE de la Fes Aragón.

### III.

E- L (Octubre de 2009) Entrevista a un estudiante del CLE de la FES Aragón, carrera Derecho e idioma Italiano.

E- R1. (Octubre de 2009) Entrevista a un Estudiante del CLE de la FES Aragón, carrera RRII e idioma Alemán.

E- P (Mayo de 2010) Entrevista a un Estudiante del CLE de la FES Aragón, carrera RRII e idioma Italiano.

E- D (Noviembre de 2009) Entrevista a una egresada de carrera Derecho de la FES Aragón, idioma Alemán.

E- I (Noviembre de 2009) Entrevista a una estudiante del CLE de la FES Aragón, carrera RRII e idiomas Francés, Ruso, Alemán

E- J A (Noviembre de 2009) Entrevista a un Estudiante del CLE de la FES Aragón, carrera RRII e idiomas Francés y Inglés.

E- C (Noviembre de 2009) Entrevista a un Estudiante del CLE de la FES Aragón, carrera Comunicación y Periodismo e idioma Italiano.

E- R 2 (Mayo de 2009) Entrevista a un Estudiante del CLE de la FES Aragón, carrera RRII, SUA, e idioma Inglés, Italiano, Francés y Ruso.

E- O (Mayo de 2009) Entrevista a una estudiante del CLE de la FES Aragón, carrera RRII e idioma Ruso.

E- E (Octubre de 2010) Entrevista a una estudiante del CLE de la FES Aragón, carrera RRII e idioma Ruso.

E- J (Octubre de 2010) Entrevista a un estudiante del CLE de la FES Aragón, carrera RRII e idioma Ruso

## Referencias

- ABDALLAH - PRETCEILE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- ABDALLAH - PRETCEILE, M. (2006). *Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad*. Madrid: Actas del Congreso INTER (CD). UNED.
- AGUADO, M. (2001). *Lecturas de pedagogía diferencial*. (Coord.) M. del Carmen Jiménez Fernández). Madrid: Dykinso.
- AGUADO, M. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- AGUADO, M. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea / Intercultural education. Teacher training needs form an European perspective*. (Coord.) Madrid: UNED.
- AGUADO, M. et al. (2008). *El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas*. Revista Complutense de Educación, vol.19, núm.2, pp.275-292
- Disponble en [revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/.../15450](http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/.../15450)
- ALCALÁ, C. R. (2004). *Globalización, modernidad, ética y dialogo intercultural*. En. Olivé, L. (compilador) *Ética y diversidad cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ALCAMAN, E. et al. (2002). *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*. México: Castellanos editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de Latino-América.
- ALONSO, T. (2006). *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: Una aplicación didáctica*. España: Instituto Cervantes – UIMP.
- ALTAMIRANO, C. (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.
- ALVAREZ, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

- ANCION, J. (2008). *Educación superior e interculturalidad en el Perú. Apuntes preliminares*. Lima: Fundación Equitas
- ANDRÉU, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Disponible en <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- ANEAS, M. (2008). *Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ARIAS, M. (2000) *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Disponible en <http://www.uv.mx/mie/planestudios/documents/Triangulacionmetodologica.pdf>
- AREIZAGA, E. (2001). "Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo". *Revista Psicodidáctica*, Núm. 012, España: Universidad del País Vasco. Vitoria-Gazteis, pp.100-110
- AREIZAGA, E. (2002). *El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico*. *Revista Cultura y Educación*, vol. 14, número 2, pp. 161-175.
- AREIZAGA, E. et al. (2005). *El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación*. *Revista Psicodidáctica*, vol.10, Núm. 2, sin mes. España: Universidad del País Vasco. Vitoria-Gazteis, pp.27-45
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1991) *Postmodern Education: Politics Culture and Social Criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de Educación Multicultural. En *Revista de investigación educativa*, vol. 18, núm. 2, 463-479
- BARTOLOMÉ, M. (2002). *El reto de las migraciones en sociedades multiculturales, desde la perspectiva de la educación*. Cátedra Pedro Povedano. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- BATANAZ, P. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación. Una perspectiva psicopedagógica*. Málaga: Aljibe.

- BELLO, J. (2007). *Educación y pueblos excluidos. Problemas educativos de México*. México: Miguel Ángel Porrúa. Senado de la República.
- BENNETT, M. J. (1988). *Foundations of knowledge in International Educational Exchange: Intercultural Communication*. In J. M. Reid (Ed.) Building the professional dimension of educational exchange. Yarmouth: Intercultural Press.
- BENNETT, M. J. (1993). *Towards ethnorelativism. A developmental model of intercultural sensitivity*. In Paige, R. M. (Ed.), Education for the Intercultural Experience. Yarmouth: Intercultural Press.
- BENNETT, M. J. y CASTIGLIONI, I. (2004). Embodied ethnocentrism and the feeling of culture. In D. Landis, J. M. Bennett, y M. J. Bennett. (Eds.), Handbook of intercultural training. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BERGER, R.L. y HUNTINGTON, S.P. (2002) *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós
- BERGAMASCHI, R. et al. (2004). *El Marco Común Europeo para las Lenguas y su relevancia para la elaboración de planes y programas de estudio de lenguas extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa*. Disponible en [http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos\\_Mem\\_FONAEL\\_II/Bergamaschi\\_landolo\\_Rossella\\_et\\_al.pdf](http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_II/Bergamaschi_landolo_Rossella_et_al.pdf)
- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudios y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- BREEN, M. P. (2002). *Syllabus design* en Carter, R. y Nunan, D. (ed.) The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRISLIN, R. y YOSHIDA, T. (1994) *Intercultural Communication Training: An Introduction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- BRISLIN, R.W. (1997) *Introducing active exercises in the college classroom for intercultural and cross-cultural courses*. En K. Cushner y R. Brislin (eds.).

Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs. (Vol.2) California: Thousand Oaks: Sage.

BUENO, A. (1995). *Sociolinguistic and Sociocultural Competence* . En N. McLaren y D. Madrid. Handbook for TEFL Alcoy: Marfil.

BUSTOS, F. (2008). *Los estudiantes de Psicología de la FES Zaragoza, como detentadores de imaginarios en los cursos de Comprensión de Lectura en Inglés*. Tesis de Maestría en Pedagogía. México: UNAM, FES Aragón.

BYRAM, M. (1991). *Cultural Studies in Language Educación*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.

BYRAM, M. (1997). *Intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press

BYRAM, M. (2003). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

CHASAN, M. y RYAN, P. (1995). *Un estudio de las actitudes de algunos alumnos de ingles hacia las culturas de nativo-hablantes del inglés*. En Estudios de lingüística Aplicada, núm. 21/22, México: UNAM, pp.11-26.

CALDERÓN, J. (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdés

CAMARENA, E. (2006). *Investigación y pedagogía*. México: Gernika.

CAMARENA, E. (2007). *Didáctica. Estructuras y actividades en el aula*. México: Gernika

CANUTO, J. Y GÓMEZ DE MÁS, M. (1998). *México . Quebec. Estudio sobre percepciones de estudiantes quebequenses y mexicanos*. En Estudios de lingüística Aplicada, núm. 27, México: UNAM, pp.65-87.

CASSANY, D. et al. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CASTRO, I. (2006). (Coord.) *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*. México: UNAM. CESU. Plaza y Valdés.

- CAZÉS, D. et al. (2003). (Coord.) *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*. México: UNAM
- CEGALA, D. J. (1981). *Interaction involvement: a cognitive dimension of communicative competence*. *Revista Communication Education*, vol.30. pp. 109-121 Taylor & Francis Online
- CERTIFICACIÓN NACIONAL DE NIVEL DE IDIOMA Disponible en <http://www.cenni.sep.gob.mx>
- CHEN, G.-M. y STAROSTA, W. (2000). *The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale*. *Human Communication*, núm. 3, pp.1-15
- COFFY, A. y ATKINSON, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Contus, Universidad de Antioquia.
- CONVENCIÓN SOBRE LA PROTECCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD DE LAS EXPRESIONES CULTURALES (2005). Paris: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- CUSHNER, K. y BRISLIN, R. W. (1995) *Intercultural interactions. A practical guide*. Sage Publications.
- DA SILVA, M. M. G. y DOSCASBERRO, A. S. (2000). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM-CELE.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA. Espacio Europeo de Educación superior: la declaración conjunta de los ministros europeos de educación firmado en Bolonia, 19 de julio de 1999 (1999). Disponible en [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna\\_declaration1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna_declaration1.pdf)
- DECLARACIÓN DE NANCY: Universidades Multilingües para una Europa Multilingüe Abierta al Mundo. (2006). Consejo Europeo para las Lenguas/Red Europea para la Promoción del Aprendizaje de Idiomas entre todos los Estudiantes Universitarios. Disponible en [www.celelc.org/docs/nancy\\_declaration\\_es\\_2.pdf](http://www.celelc.org/docs/nancy_declaration_es_2.pdf)

- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL (2001) Adoptada por la 31-a reunión de la Conferencia General de la UNESCO. París. Disponible en <http://www.unesco.org/education>
- DEMEYERE, K. (2005). *El Desarrollo de la Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Un estudio de Inglés*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: UNAM. CELE
- DENZIN, N. (1970). *The Research Act in Sociology*. London: Butterworth
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2000). *The Future of Qualitative Research*. En DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (Eds). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, p. 1018-1023
- DIAZ, A. (1981). *Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudios*. Vol. X (4), número 40. México: ANUES.
- DÍAZ DE RADA, Á. (2007). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED Guía Didáctica.
- DÍAZ DE RADA, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta
- DIETZ, G. y SEGURA, S. (2007). *Multiculturalismo e interculturalidad*. En Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación (coord.) Fernández de Haro, E. et al. Málaga: Aljibe, S. L. Vol. 2, pp. 539-577
- DIETZ, G. y MATEOS, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública
- DIVERSIDAD CULTURAL. (2005). *Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. UNESCO Chile, AMT Imprenta Santiago, Chile.
- DONNELLON, A. (1996). *Team Talk*. Boston: (MA).
- EDUCATION IN A MULTILINGUAL WORLD (2003). UNESCO, Guidelines on Language and Education, UNESCO Education Position Paper, Paris. Disponible en <http://www.unesco.org/education>
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrativo*. Barcelona: Paidós.
- ELLIOTT, J. (2000). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata

ERICKSON, F. (1997). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*, en M.C. WITTRICK (Comp.), *La investigación de la enseñanza II*, pp. 195-301, Barcelona: Paidós

ESPEJO, A. (1991) *Lenguaje, pensamiento y realidad*. México: Trillas.

ESTÁNDARES INTERNACIONALES QUE EN MATERIA DE ACREDITACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS, RECOMIENDA LA DIRECCIÓN GENERAL DE ACREDITACIÓN, INCORPORACIÓN Y REVALIDACIÓN. (2006) México, D.F.: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación No.DGAIIR/\_/2006.2006 Disponible en [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_\\_0826\\_04](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep__0826_04)

FERREIRO, R. (2005) *La participación en clase*. Revista ROMPAN FILAS. No 76. pp. 3-7

FIERRO, C. et al. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.

FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. New York: Herder & Herder.

*FROM LINGUISTIC DIVERSITY TO PLURILINGUAL EDUCATION: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. (2007). Executive Version. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division. Disponible en <http://www.coe.int/lang>

GADOTTI, M. (2008) *El pensamiento pedagógico crítico*. En *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.

GARCÍA, A. (2009). *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*. En Barrientos, A. et al. (eds.), *El profesor de Español LE/L2*, vol. 1. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura/ASELE, pp. 493-506

GARCÍA CANCLINI, N. (1999) *La globalización imaginada*. México: Paidós.

GARCÍA CANCLINI, N. (2008). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

GEERTZ, C. (1986) *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.



- GEERTZ, C. (2001) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIMENO, J. S. (2002) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GIOVANNI, S. (2001) *La sociedad multiétnica. Pluriculturalismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- GIROUX, H. (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GLOSARIO EDUCACIÓN INTERCULTURAL (2008). Coordinación: Colectivo Yedra. Madrid: Publicado por FETE-UGT.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Marata.
- GÓMEZ DE MÁS, M. (1998). *E.U.A. en el imaginario de estudiantes mexicanos*. En Estudios de lingüística Aplicada, núm. 28, México: UNAM, pp.85-99.
- GÓMEZ DE MÁS, M. y RYAN, P. (1999-2000). *Estereotipos sobre los Estados Unidos de América en la enseñanza de lenguas extranjeras*. En Estudios de lingüística Aplicada, núm. 30/31, México: UNAM, pp.353-364.
- GONZÁLEZ, P. (2002) *Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa*. En Forma núm. 4 Interculturalidad. Madrid: SGEL.
- GUGENBERGER, E. (ed.) (2003) *Comunicación intercultural en América Latina: ¿Del conflicto al diálogo?* Frankfurt am Main: Peter Lang
- GUDYKUNST, W. B., (1993) *Toward a Theory of Interpersonal and Intergroup Communication: An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) perspective*// En Wiseman, y J. Koester (Ed.) *Intercultural Communication Competence*. Newbury Park.
- GUDYKUNST, W. et al. (1996). *Designing intercultural training*. En D. Landis y R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training*. California: Sage.
- GUIRDHAM, M. (1999). *Communicating Across Cultures*. London: MacMillan.
- HALL, E. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.
- HAMMER, M. R. et al. (2003) *Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory*. *International Journal of Intercultural Relations*, pp. 421–443

- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, R. et al. (2004) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- HERNÁNDEZ, E. y VALDEZ, S. (2010). *El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas*. Dóceres, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros, vol.12, núm.14, pp. 91-115.
- HOFSTEDE, G. (1993). *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen . Organisationen. Management*. Wiesbaden: Gabler
- HOFSTEDE, G. (1999) *Culturas y organizaciones* Madrid: Alianza Editorial.
- HULL, G. (1997) *Research with Words: Qualitative Inquiry*. Boston, MA Focus on Basics. NCSALL: February 1997. *Investigación con palabras: Investigación Cualitativa*. Traducción: Hernández, G.
- HUTCHINS, E. (1995) *Cognition in the World*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- INFOIDIOMAS Red Mexicana de Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras , 2008, junio, núm. 2, p. 2
- JORDÁN, J. (2005) *¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?* Disponible en [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan\\_escuela.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf)
- KLESING - REMPEL, U. (Comp.) (1996) *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés.
- KLESING - REMPEL, U. (2000) *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte. Secretaría General de Educación y Formación profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- KLUCKHOHN, F.R. y STRODTBECK, F.L. (1961). *Variations in Value Orientations*. New York: Landis y Bhagat
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

KRAMSCH, C. (2001). *Intercultural communication*. En R. Carter y D. Nunan (eds.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

KRAMSCH, C. (2001) *El privilegio del hablante intercultural*. En M. Byram y M. Fleming (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press

LA EDUCACIÓN ENCIERRE UN TESORO. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. (1996) presidida por J. Delors. UNESCO. París. Disponible en <http://www.unesco.org/education>

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA UNAM, (2007) México: UNAM, CAAHY, COELE.

LANDIS, D. y BHAGA, R. (1996). *Handbook of Intercultural training*. Thousand Oaks: Sage.

LARRAIN, H. (1999) *Los por qué de la interculturalidad: argumentos para la adopción de una educación intercultural bilingüe*. Revista de Ciencias Sociales, num. 007. Chile: Universidad Arturo Prat Iquique.

LATORRE, A. (2003) *La investigación. acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.

LEE, M. et al. (2004). *Lenguas y culturas extranjeras. Nuevo modelo curricular*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

LEE, M. y VIVALDO, J. (2006). *El texto literario adaptado como andamiaje para el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales en inglés como lengua extranjera*. En *Estudios de lingüística Aplicada*, núm. 043, México: UNAM, pp.31-54.

LEE, M. et al. (2006). *Directrices para el diseño curricular en la enseñanza del inglés en el siglo XXI*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

LEE, M. et al. (2007). *Programa de enseñanza de lenguas extranjeras. Un curriculum interdisciplinario e intercultural*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

- LEVINSON, B. et al. (2007). *Etnografía de la educación. Tendencias actuales*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio-septiembre, vol. 12, núm. 34
- LEVY-LEBOYER, C. (1996) *Gestión de competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000
- LOPEZ, M.P. (2002). *Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural*. *Frecuencia L*; núm. 20, pp. 12-15
- LOPEZ, S. (2006). *Educación superior intercultural: un reto para la democracia*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- LOPEZ, L. E (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación Latinoamericana*. Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000.
- LOPEZ, L. E (2009). *Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal*. (MS., conferencia magistral presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa). Boca del Río. Ver: COMIE
- LORENZO-ZAMORANO, S. (2004): *Hacia la plasmación de la Pedagogía Intercultural en la enseñanza de E/LE: superando estereotipos*. Disponible en *Aula Intercultural. El portal de la Educación Intercultural*
- MALDONADO, E. y JUÁREZ, J. (2008). *El papel de las lenguas extranjeras en el desarrollo de la interculturalidad*. Memorias del IV Foro de Estudios en Lenguas. México: Universidad de Quintana Roo, pp.280-290.
- MALETZKE, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen Verlag.
- MALLEN, M. (2003a). *La clase de inglés: una ventana a la alteridad*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: UNAM. CELE
- MALLEN, M. (2003b) *La alteridad en las clases de inglés*. En *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 21, núm. 037. México: UNAM, pp.119-136

MALLEN, M. (2008) *La competencia comunicativa intercultural: ¿en teoría o en la práctica?* En Estudios de Lingüística Aplicada, núm. 45. México: UNAM, pp.105-127

MALLIMACI, F. y GIMÉNEZ, V. (2006). *Historia de vida y métodos biográficos*. En Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, Biblioteca de Educación.

MALVÁEZ, L. y PÉREZ-PRINA, A. (2004) *Análisis crítico de Studio100*. Lee y Vivaldo (Comp.) *Lenguas y Culturas Extranjeras*. Actas del VII Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras 2004. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Madrid: Instituto Cervantes  
Disponible en

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, <http://www.coe.int/marco>

MARCO DE REFERENCIA PARA LA ELABORACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO EN EL CELE (2007) UNAM, CELE.

MARTIN, J. y NAKAYAMA, T. (1999). *Intercultural Communicating in Contexts*. New York: Oxford University Press.

MARTÍNEZ, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. Agenda Académica Volumen 7, núm. 1 Disponible en <http://brayeban.aprenderapensar.net/files/2010/>

MATEOS, L. (2010). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Tesis Doctoral en el programa Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales. Granada: Universidad de Granada, Departamento de Antropología Social.

MAYER, M. (1991). *Developing Transcultural Competence: Casa Studies of Advanced Foreign Language Learners*. En D. Butjes y M. Byram (Eds.) *Developing Languages y Cultures*.

- McCLOSKEY, E. (2012). Docentes globales: un modelo para desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Revista Científica de Educomunicación Comunicar*, núm. 38, vol.XIX, pp. 41-49
- McKERNAN, J (2001). *Investigación. acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- MENDEZ, E. y LLORET, M (2006). *Globalización: Interrogantes y dimensiones*. Universidad de Málaga. Disponible en <http://www.eumed.net/libros/2006a/mdll/>.
- MENDOZA, A. (2003). (Coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación
- MEYER, J.W. y RAMIREZ, F.O, (2002). *La institucionalización mundial de Educación*. Scheriewer, J. (compilador). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares.
- MOLINA, C.W. *La educación intercultural bilingüe en la región de Magallanes: una reflexión desde el trabajo social*. Disponible en <http://www.ubiobio.clcps/ponencia/doc/p5.3htm>
- MORENO, C. (2010). *Ficha-de-reflexión personal sobre las destrezas*. Disponible en <http://blog.conchamoreno.net/2010/12/ficha-de-reflexion>
- MUÑEZ SEDANO, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- MUÑEZ SEDANO, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural y intercultural*. Canadá: Universidad Complutense y Universidad de Manitoba
- MUÑOZ, C. H. (2002). *Rumbo a la Interculturalidad en educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca, Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.
- MUÑOZ, C. H. (2006) *Lenguas y Educación en Fenómenos Multiculturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca.
- MURILLO, H. (2000). *Curriculum, planes y programas de estudios*. Documento electrónico. UNAM. Disponible en

[http://www.cuaed.unam.mx/puel\\_cursos/cursos/d\\_fded\\_m\\_dos/modulo/unidades/u1/curri\\_plan.pdf](http://www.cuaed.unam.mx/puel_cursos/cursos/d_fded_m_dos/modulo/unidades/u1/curri_plan.pdf)

MURPHY, E. (1988) *The Cultural Dimension in Foreign Language Teaching: Four models*. Language, Culture and Curriculum. Vol. 1, núm.2 Dublin: Linguistics Institute of Ireland – pp. 147-163.

NAGAO, K (2007). *¿Nos podremos entender? Causas de mala impresión en la comunicación intercultural: reflexiones en torno a la diferencia de la cortesía entre mexicanos y japoneses*. En Estudios de Lingüística Aplicada, núm.45. México: UNAM, pp.129-155

NÉRICI, I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz

NEULIE, J. W y McCROSKEY, J. C., (1997). *The development of Intercultural and Interethnic. Communication Apprehension Scales*. Communication Research Reports, vol.14, núm. 2, pp.45-156

NÚÑEZ, I. (2009) *La adaptación del currículo escolar a la diversidad Cultural*. Revista Iberoamericana de Educación núm. 49

OLIVERAS, A. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen S.A.

ORTIZ, R. y AGUILAR, T. (2009). *Las TIC y La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la UAM-Iztapalapa*. Memorias del V Foro de Estudios en Lenguas. México: Universidad de Quintana Roo, pp.434-449.

ORTIZ, R. (2010). *Aprender una Lengua Extranjera Bajo el Enfoque Intercultural*. Memorias de la segunda jornada de investigación en lenguas. México: UNAM, FES Zaragoza, pp.203-215.

PARICIO, M. (2004). *Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/810paricio.pdf>

PARICIO, M. (2005). *La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis*. Revista electrónica internacional “Glosas Didácticas”, núm. 15, otoño 2005, pp. 133-144.



PÉREZ SERRANO, M.G. (1990). *Investigación . acción: Aplicaciones al campo de lo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

PÉREZ MORENO, H. M. (2004). *La educación intercultural: un reto social y escolar*. Disponible en <http://www.slideshare.net/inmagonper/educacin-intercultural>

PFLEGER, S. (2011). *¿Existe un universo inmenso de oportunidades? + La educación para la interculturalidad en la enseñanza de L2 en la educación superior en México: ¿preparación para un mundo globalizado o un ejemplo de una nueva desigualdad educativa?*, en: Hernández, S. y Sinningen, J. (Eds.) *La interculturalidad en las Américas*. México: CELE, UNAM y Universidad de Maryland, Baltimore.

PIÑA, J. M., (1997) *Consideraciones sobre la etnografía educativa*. México: UNAM. IISUE. Perfiles Educativos. núm.78.

POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA Disponible en

<http://www.consejodedocencia.buap.mx/documentos/LANGPOLICY.pdf>

PORTAFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS, (2001) Consejo de Europa. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006. *POR UNA EDUCACIÓN DE BUENA CALIDAD PARA TODOS: UN ENFOQUE EDUCATIVO PARA EL SIGLO XXI*. (2001). México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep/2734\\_programa\\_nacional](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep/2734_programa_nacional)

POZZO, M. y BONGAERTS, H. (2011). *Argentina en los manuales españoles de E/LE. Análisis de los contenidos socioculturales*. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en el mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela.

PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2007-2012 (2007). México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en <http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep/>



- RAMIREZ-ROMERO, J. L. (2009). *Estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 51, p. 9
- RICO, A.M. (2005). *De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos*. Porta Linguarum, núm 3, pp.74-94
- RIES, N. (1997). *Russian Talk: Culture and Conversation during Perestroika*. New York: Ithaca, Cornell University Press
- RISAGER, K. (2001) *La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea*. En M. Byram y M. Fleming (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press
- RIVAS, R. y SÁNCHEZ, H. (1997) (Coord.) *Reflexiones y Testimonios de Dos Décadas*. México: UNAM
- RIZO, M. y ROMEU, V. (2008) *Investigación-Acción-Participativa y comunicación intercultural. Relato de una experiencia de investigación con estudiantes de dos universidades de la ciudad de México*. México: Razón y Palabra, No. 65, Año 13, Nov. – Dic. Disponible en <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=199520724019>
- RODRIGO, M. (1999) *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos
- RODRIGO, M. (2006) *Miradas Interculturales. Comunicación*. Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales, núm. 4, pp. 15-26
- ROJAS, R. (2002). *Investigación-acción en el aula. Enseñanza . aprendizaje de la metodología*. México: Plaza y Valdés
- ROMAINE, S. (1996) *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la Sociolingüística* .Barcelona: Ariel.
- RUEDA, M. (2007) *La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la diversidad*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio-septiembre, vol. 12, núm. 34, pp.1021-1041

- RUIZ, C. (2003). *Educación intercultural*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- RYAN, P. (1998). *Investigaciones sobre el papel de percepciones socioculturales y lingüísticas en la enseñanza de idioma*. México: UNAM, Estudios de Lingüística Aplicada, año 17, número 28, pp.101-111
- SÁEZ, R. (2001). *Tendencias actuales de la educación intercultural* Ponencia presentada en las "Jornadas sobre Interculturalidad: Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI" celebradas en Murcia en diciembre de 2001. Disponible en <http://www.aulaintercultural.org>.
- SAMANIEGO, M. (2006). *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: Un proceso incierto*. Revista CIDOB DI, núm. 5, p.32
- SAMOVAR, L., PORTER, R. y STEFANI, L. (1998). *Communication Between Cultures*. New York: Wadsworth Publishing Company.
- SÁNCHEZ, R. (2008). *La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados*. En M. Tarrés (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Flacso, El Colegio de México, Porrúa.
- SANDIN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw - Hill.
- SANDOVAL, E. y GUERRA, E. (2007). *La interculturalidad en la educación superior en México*. Ra Ximhai 3. México.
- SANZ, M. (2003). *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE*. Tesis Doctoral. Departament de Filologia Anglesa i Romànica, Iniversitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- SCHMELKES, S. (2005). *La interculturalidad en la educación básica*. México: Santillana.
- SCOLLON, R. y WONG, S. (2001). *Intercultural Communication*. New York: State University of New York Press.
- SERCU, L. (2001). *Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural*. En M. Byram y M. Fleming (2001). *Perspectivas*

interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press

SERRANO, R. *Guía de conocimiento sobre educación intercultural I*. Disponible en <http://www.gloobal.net/>

SIGNORET, A (1999). *Comunicación intercultural y actitudes*. Antología del X Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. México: UNAM, CELE, pp. 195-212.

SINGH, B.R. (2002). *Problems and possibilities of dialogue across cultures*. Intercultural education vol.13, núm.2, pp. 215–228.

SORIANO, E. (2005). (Coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

STANDARDS FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE 21 ST CENTURY (2006). National Standards in Foreign Language Education Project, Lawrence, KS: Allen Press, Inc.

TARRÉS, M.L. (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Flasco. El Colegio de México. Porrúa.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

TOBON, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ediciones Ecoe.

TORRES, G.C. *Diseño curricular*. Disponible en <http://www.scribd.com/doc/30433496/1703532-DisenoCurricular>

TOURAINÉ, A. (1998) *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.

TOURAINÉ, A. (2001) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

TOURAINÉ, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona -Buenos - Aires-México: Paidós.

- TRAGER, G. y HALL, E. (1954). *Cultura y comunicación. Modelo del análisis+The analysis of culture*. Washington, American Council of Learned Societies.
- TRIANDIS, H. (1989). *Intercultural Education and Training*// Peter Funke (Ed.) *Understanding the USA. A Cross-Cultural Perspective*. Tbingen.
- TRUJILLO, F. (2002). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. En F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M.I. Ramírez Salguero y J.M. Roa Venegas (coord.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes. Disponible en [http:// www.urg.es/ftsaez/research.htm](http://www.urg.es/ftsaez/research.htm)
- TYLOR, E. B. (1995). *La ciencia de la cultura*. En Kahn, J. S. (Comp.): *El concepto de cultura*. Barcelona: Anagrama.
- VALLES, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos 32*. Madrid: CIS.
- VEZ, J. et al. (2002). *Didáctica de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis
- VILÁ, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en la Primer Ciclo de la ESO*. Tesis Doctoral. Barcelona: Iniversitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Mètodes de d'Investigació i Diagnòstic en Educació.
- WALSH, C. (2005). *La Interculturalidad en la Educación*. Lima-Perú: UNICEF. Ministerio de Educación.
- WIIKOP, E. (1991) *El enfoque intercultural en Alemania: La germanística intercultural y el alemán como lengua extranjera*. En *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol.9, núm. 14, México: UNAM. pp.19- 39.
- WOLCOTT, H.F., (2004). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Contus, Universidad de Antioquia.
- ZARATE, G. (2002). *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*. Madrid: Universidad Antonio de Lebrija.

## Referencias rusas

- ASMOLOV, A., SOLDATOVA, G. y MAKARCHUK, A. (2009). *El arte de vivir con personas diferentes*. Moscú: "Moskovia".
- BAJDENKO, V. (2006). *El proceso de Bolonia: búsqueda de puntos de referencia comunes en los sistemas europeos de educación superior (proyecto TUNING)*. Moscú: Centro de investigación de los problemas de la formación de calidad.
- BAJTIN, M. (1972). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Moscú: Literatura.
- BAJTIN, M. (1994). *Trabajos de años 20*. Kiev: Siguiete.
- BAJTIN, M. (1999). *Estética de la creatividad verbal*. México: Siglo XXI.
- BARKOVA, A. (2002). *Año Nuevo: símbolos de rituales modernos*.
- BERDICHEVSKY, A. *Maestro del Idioma Ruso: reto de Europa multilingüe*. Banská Bystrica: Revista El idioma Ruso en el centro de Europa, 2002, núm. 5, pp.54-68
- BERDICHEVSKY, A. *Diálogos de las culturas: ¿Que sigue?* Moscú: Revista *Mundo de la palabra rusa*, 2005, núm. 1, pp.80-89
- BERDICHEVSKY, A. y KOLAROVA, E. *Maestro del Idioma Ruso del siglo XXI: ¿Quién es?* Moscú: Revista Idioma Ruso en el extranjero. 2006, núm. 1, pp.45-49
- BERDICHEVSKY, A. (2011). *La metodología de la educación intercultural por medio del idioma Ruso como lengua extranjera. Métodos. Procedimientos. Resultados*. Moscú: Idioma Ruso. Cursos.
- BIBLER, V. *Cultura. El diálogo de las culturas. (Experiencia de la definición)*. Moscú: Revista Preguntas de la Filosofía, 1989, núm. 6, pp. 31–42.
- BIBLER, V. (1993). *Escuela del diálogo de las culturas: ideas, experiencias y perspectivas*. Kemerovo: ALEPH.
- BOGOMOLOV, A. (1999) *Medios masivos de comunicación: aspectos culturales y didácticos*. Moscú: MGU.
- BUBER, M. (1995). *Dos imágenes de la fe*. Moscú: República.
- BURNARD, F. (2002). *Training de la interacción interpersonal*. San Petersburgo: "Pedro".

- DEVYATKO, I. (2002). *Métodos de investigación sociológica*. Moscú: Casa del libro "Universidad".
- ELKONIN, D. (1999) *La psicología del juego*. Moscú: Vlado.
- GETMANENKO, N. "¿Choque cultural? Eso es curable". Moscú: Revista Idioma Ruso en el extranjero, 2006, núm. 2, pp. 80-89
- GRUSHEVITSKAYA, T., POPKOV, V. y SADOJIN, A. (2002). *Fundamentos de la comunicación intercultural*. Moscú: Unit.
- GUDKOV, D. (2003). *Teoría y práctica de la comunicación intercultural*. Moscú: Gnozis.
- HUMBOLDT von WILHELM, (2000). *Lengua y filosofía de cultura*. En Obras selectas de lingüística. Moscú: Progreso
- KIPNIS, M. (2004). *Entrenamiento de la comunicación*. Moscú: "Eje-89"
- KLUSHKINA, O. (2000). La metodología y la técnica de la investigación sociológica. Moscú: Revista Socis, núm.10, p. 92-101
- KOVTARADZE, D. (1998). *La educación y el juego. Introducción a los métodos de aprendizaje activos*. Moscú: MGU.
- LIFINTSEVA, T. (1999). *La filosofía del diálogo de Martin Buber*. Disponible en: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000378/index.shtml>
- LOSEV, A. F. (1993). *Ensayos sobre el simbolismo y mitología*. Moscú: Progreso
- LOTMAN, Y. (2001) *Semiosfera*. San Petersburgo: Arte.
- LOTMAN, Y. (2005). *Sobre el arte*. San Petersburgo: Arte.
- MCLAREN, P. (2006) *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica*. Moscú: Educación, Fondo Nacional para la capacitación y Escuela de Ciencias sociales y económicas de Moscú.
- MILOSLAVSKAYA, S. *Comunicación intercultural bajo la luz de la internacionalización de la educación*. Moscú: Revista Mundo de la palabra rusa, 2002, núm. 4, pp. 80-85.
- PAVLOVSKAYA, A. (1998). *Rusia y América. Problemas interculturales*. Moscú: MGU.
- PAVLOVSKAYA, A. (2003). *Guía a Rusia para gente de negocios*. Moscú: MGU.

- PETRUSINSKY, V. (1994). *El juego es aprendizaje, la formación y el ocio*. Moscú: La Nueva Escuela.
- POCHEPTSOV, G. (2001). *Teoría de la comunicación*. Moscú: Refl- buk
- ROTH, J. y KOPELTSEVA, G. (2006) *Comunicación intercultural. Teoría y entrenamiento*. Moscú: Uniti - Dana.
- SADOJIN A. (2004). *Teoría y práctica la comunicación intercultural*. Moscú: Uniti
- SADOJIN, A. (2007). *El entrenamiento como método de enseñanza de la competencia intercultural // «Mass-media» de la nueva Rusia*. Actas de la Conferencia Internacional de la Ciencia (Ekaterimburgo, 8-10 de junio de 2007). Volumen II / (Ed). Kirillova N.B. y et al. - Ekaterimburgo - Moscú: Proyecto Académico
- SAFONOVA, V. (2008) *El idioma ruso y lenguas extranjeras en la educación poli cultural*. Idioma. Cultura Comunicación. Moscú: Gnosis, pp. 343-353.
- SAITOVA, D. (2008). *Tipología de los ejercicios destinados a la enseñanza de la comunicación intercultural*. En Enseñanza de las lenguas extranjeras en el siglo XXI: una colección de artículos por los materiales de la Conferencia Científico Práctico Internacional. Tobolsk: TGPI. D. Mendeleiev.pp.54-59
- SEPIR, E. (1993). *Comunicación*. En Obras selectas de lingüística y culturología. Moscú: Idioma
- STERNIN, I. *Sobre algunas peculiaridades de la comunicación rusa*. Sofía: Revista Rusistica de Bulgaria, 1992, núm. 2, pp. 54-57
- STERNIN, I. *Sonrisa en la comunicación rusa*. Moscú: Revista Idioma Ruso en el extranjero. 1992, núm. 2, pp.54-57
- STERNIN, I. y PROJOROV, Y. (2002) *Conducta comunicativa rusa*. Moscú: Flinta.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2001). *Conceptos básicos de investigación cualitativa: teoría, procedimientos y tecnología*. Moscú: URSS
- SYSOYEV, P. (2003). *El concepto de la educación lingüística poli cultural*. Moscú: Evroškola.
- SYSOYEV, P. (2008). *Educación lingüística poli cultural: teoría y práctica*. M.: Glossa-Prensa.



- TEN, J. (2007). *Culturología y comunivación intercultural*. Rostov-na-Donu: Eniks.
- TER – MINASOVA, S. (2004). *Lengua y Comunicación intercultural*. Moscú: Palabra
- TER – MINASOVA, S. (2008). *Guerra y paz de las lenguas y culturas*. Moscú: Palabra
- TOLPA, D. (2004) *Sobre los medios de formación de la competencia lingüística profesional*. Disponible en <http://res.krasu.ru/paradigma/3/tolpa.htm>.
- TRESTEROVA, Z. (1999). *Algunas particularidades de la mentalidad rusa y su reflejo en algunas particularidades del idioma ruso. IX Congreso Internacional MAPRÂL. Idioma ruso, la literatura y la cultura en el cambio de siglo. Vol. 2. Bratislava.*
- TURUNEN, N. (2000) *Carácter ruso y conducta comunicativa rusa en la percepción de los finlandeses*. Voronezh: Editorial VGTU.
- VASILEVA, T. (2001). *Grounded theory en el campo de la investigación cualitativa*. Moscú: URSS
- VERESCHAGIN, E. y KOSTOMAROV, V. (2005). *Lengua y cultura*. Moscú: Indrik
- VIGOTSKY, L. (2008). *Psicología de la Educación*. Moscú: Astrel
- VOROBIOV, V. (1997). *Linguoculturología. Teoría y métodos*. Moscú: RUDN
- VOYSKUNSKIY, A. y SKRIPKIN, S. (2001). *Análisis de datos cualitativos*. Moscú: Vestnik de la Universidad de Moscú, seriya 14. Psicología, núm. 2, p. 93-109



## Lista de abreviaciones

<b>BUAP:</b>	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
<b>CCI:</b>	Competencia Comunicativa Intercultural
<b>CE:</b>	Consejo de Europa
<b>CENNI:</b>	Certificación Nacional de Nivel de Idioma
<b>CGL:</b>	Coordinación General de Lenguas
<b>CELE:</b>	Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM
<b>CI:</b>	Centro de Idiomas
<b>CL:</b>	Comprensión de lectura
<b>CLE:</b>	Centro de Lenguas Extranjeras
<b>COELE:</b>	Comisión Especial de Lenguas Extranjeras de la UNAM
<b>CU:</b>	Ciudad Universitaria
<b>DI:</b>	Departamento de Idiomas
<b>EI:</b>	Educación Intercultural
<b>FES:</b>	Facultad de Estudios Superiores
<b>L2:</b>	Segunda lengua es cualquier idioma aprendido, además de la lengua materna
<b>LE:</b>	Lengua Extranjera
<b>MCER:</b>	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación
<b>PE:</b>	Planes de Estudio
<b>RRII</b>	Relaciones Internacionales
<b>SEP:</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>UNAM:</b>	Universidad Nacional Autónoma de México
<b>UNESCO:</b>	Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura
<b>UNICEF:</b>	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

## Lista de tablas y figuras

<b>Tabla 1</b>	Categorías axiales y sub categorías	32
<b>Tabla 2.</b>	Infraestructura del CLE	39
<b>Tabla 3</b>	Perfil profesional de los profesores que imparten los idiomas en CLE de la FES Aragón por departamento	42
<b>Tabla 4</b>	Estándares de competencia lingüística en LE recomendados por la SEP para 2010-2012.	62
<b>Tabla 5</b>	Características de las sociedades multiculturales e interculturales.	81
<b>Tabla 6</b>	Significados característicos de las propuestas multiculturales e interculturales.	85
<b>Tabla 7</b>	Modelo de Desarrollo de la sensibilidad intercultural basado en M. Bennett (1993)	89
<b>Tabla 8</b>	Los requisitos de LE para la titulación en los Planes de Estudio en las licenciaturas de la FES Aragón	147
<b>Tabla 9</b>	Corpus: libros de texto analizados	157
<b>Tabla 10</b>	Contenido del Programa de mejoramiento de la competencia comunicativa intercultural	233
<b>Figura 1</b>	Niveles Generales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	59