



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLÁN**

**LA INTERCULTURALIDAD COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL  
DISEÑO DE ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA EN LA ASIGNATURA  
INGLÉS IV EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL  
AZCAPOTZALCO**

**TESIS**

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

**PRESENTA**

**RAMÓN PACHECO YÁÑEZ**

**Asesora: MTRA. GRACIELA GAYTAN HERRERA**

**ABRIL 2004**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## Este trabajo está dedicado a:

### ➤ Mateo,

es un orgullo tener un hijo como tú, siempre te imaginé así y espero sigas creciendo sano y con tu familia que te ama para que cumplas tus sueños. Sigue rockeando mi vida y metiendo goles en la tuya, te amo hijo. Todo lo que hago es por y para tí.

### ➤ Gabriela,

has sido mi cómplice desde el inicio de esto y sabes que sin ti no hubiera llegado a ser lo que soy. Eres la mejor esposa que hay, gracias por estar ahí y por compartir una vida juntos. Te amo.

### ➤ Mtra. Graciela Gaytán,

Las líneas que pueda escribir no serían suficientes para agradecerle lo que ha hecho por mí. Sus enseñanzas dentro y fuera del aula han cambiado mi visión del mundo, me han hecho crecer tanto en mi labor profesional como en mi vida personal. Su apoyo incondicional y su amistad la han hecho una de las personas más importantes en mi vida y espero seguir contando con su Usted y muchos años más. Muchas gracias Jefa.

## Un agradecimiento a:

- mí padre Ramón, Mí abuela Amparo, mí tío David y mí tío Agustín, que en vida siempre me apoyaron y me ayudaron a crecer.
- Mí madre Yolanda, mis hermanos Jesús y Claudia, y mis sobrinos Sebastián y Emiliano porque han sido parte importante en mí vida.
- Mís tíos Julián y Gerardo, mis tías Rosa, María y Vanessa por su apoyo .
- La señora Carmen, El señor Antonio, Fernando, Ricardo y Antonio por haberme aceptado en su familia.
- Mís maestros ya que sin su instrucción no hubiera llegado a este punto de mí vida
- Mís amigos y compañeros de carrera por los cuatro años y medio que pasamos juntos .
- Especialmente a La Mtra. Elvía Franco, el Lic. Juan Bautista José Soria, el Lic. Santos Casimiro y la Lic. Elizabeth Sosa por sus valiosas contribuciones que ayudaron a mejorar este trabajo.

# ÍNDICE

	Página
<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo I. El Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco</b>	5
1.1 La enseñanza del inglés en México	5
1.2 Los orígenes del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades	13
1.3 Filosofía y misión actual de la enseñanza en el CCH	14
1.4 Modelo educativo del CCH	15
1.4.1 Plan de estudios y perfil de egreso del CCH	15
1.4.2 Mapa Curricular del CCH	16
1.4.3 El proyecto de inglés del CCH	19
1.5 La materia de Inglés I a IV en el CCH	21
1.5.1 Programa de la materia de inglés IV	24
1.5.2 Objetivos de la materia de Inglés	31
1.5.3 Recursos y espacios didácticos del CCH	33
1.5.4 Perfil de egreso en la materia de inglés	34
<b>Capítulo II. La interculturalidad en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera</b>	36
2.1 Cultura	36
2.2 Interculturalidad y competencia intercultural	37
2.3 Teorías de aprendizaje	43
2.3.1 Aprendizaje significativo (Ausbel)	43
2.3.2 Sociabilidad del hombre (Vygotsky)	43
2.4 La enseñanza de una lengua extranjera	45
2.4.1 Modelo Completo de Competencia Comunicativa Intercultural (MCCCI)	48
2.4.1.1 El Hablante intercultural: Usuario competente del idioma	49
2.4.1.2 Contextos y objetivos educativos del MCCCI	50
2.4.1.3 Objetivos de la Competencia Comunicativa Intercultural	52
2.4.1.4 Metas instruccionales para alcanzar la Competencia Comunicativa Intercultural	55
2.5 Diseño de actividades interculturales	58
<b>Capítulo III. Lineamientos para la elaboración de las actividades seleccionadas</b>	61
3.1 Criterios para la selección de las actividades	61
3.1.1 Actividad 1	61
3.1.2 Actividad 2	62
3.1.3 Actividad 3	63
3.1.4 Actividad 4	64
3.1.5 Actividad 5	65

3.2	Objetivos de las actividades	67
3.2.1	Objetivos de la actividad 1	67
3.2.2	Objetivos de la actividad 2	67
3.2.3	Objetivos de la actividad 3	68
3.2.4	Objetivos de la actividad 4	68
3.2.5	Objetivos de la actividad 5	69
3.3	Selección y organización de las actividades	70
3.3.1	Actividad 1: actividad Introdutoria	71
3.3.2	Actividad 2: Las tradiciones como visión del mundo en las culturas: Día de Acción de Gracias en Estados Unidos de América.	71
3.3.3	Actividad 3: Elaboración de murales: Halloween	72
3.3.4	Actividad 4: Destino Manifiesto: la visión norteamericana de la expansión territorial	72
3.3.5	Actividad 5: Visitando la ciudad	74
3.4	Contexto educativo del grupo piloto	74
3.5	Recomendaciones pedagógicas	75
3.6	Recomendaciones para su evaluación	76
	<b>Capítulo IV. Presentación de las Actividades</b>	<b>77</b>
4.1	Manual del maestro	77
4.1.1	Propuesta didáctica para la actividad 1	77
4.1.2	Propuesta didáctica para la actividad 2	78
4.1.3	Propuesta didáctica para la actividad 3	80
4.1.4	Propuesta didáctica para la actividad 4	81
4.1.5	Propuesta didáctica para la actividad 5	83
4.2	Manual para el alumno	83
4.2.1	Actividad introductoria	84
4.2.2	<i>Thanksgiving Day</i>	85
4.2.3	Elaboración de murales: <i>Halloween</i>	89
4.2.4	<i>Manifest Destiny</i>	91
4.2.5	<i>Touring the city</i>	95
	<b>Conclusiones</b>	<b>97</b>
	<b>Apéndices</b>	<b>101</b>
	Apéndice 1	101
	Apéndice 2	101
	Apéndice 3	102
	<b>Fuentes consultadas</b>	<b>103</b>
	<b>Bibliografía</b>	<b>103</b>
	<b>Mesografía</b>	<b>105</b>

## INTRODUCCIÓN

En los últimos dos siglos de historia, la cultura anglosajona ha marcado la pauta en el mundo occidental. Países como Inglaterra en el siglo XIX y Estados Unidos en el XX han dominado los ámbitos comerciales, financieros, militares, políticos y tecnológicos. Esta hegemonía ha permitido que las culturas de estos países ya influyan en otras en un proceso de adaptación que se ha acelerado gracias al fácil acceso a la tecnología para dar paso a un proceso de globalización. En dicho proceso, el intercambio de elementos culturales tales como la comida, la vestimenta, las festividades y la lengua, por mencionar algunos, constituye el eje primordial de contacto y conocimiento entre culturas.

El idioma inglés se ha convertido, gracias al proceso de globalización, en la lengua franca del mundo. Actualmente, la gran mayoría de los términos financieros y tecnológicos provienen de la lengua inglesa, por lo que la enseñanza y el aprendizaje de ésta como segunda lengua o lengua extranjera se ha hecho imprescindible en las instituciones educativas de gran parte de los países del orbe.

Como consecuencia de la globalización, en la actualidad una competencia básica es el saber comunicarse con gente de otras culturas. Esto no sólo implica el dominio lingüístico del idioma de otros países, sino que es necesario comprender aspectos intrínsecos de la cultura para poder entender cómo piensan, cómo reflejan su mundo y por qué ciertas culturas tienen distintas visiones acerca de su entorno y su relación con otras culturas; incluso para comprender elementos de su lengua, su significado y estructura.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas de acceso a culturas ajenas y sus productos culturales de manera casi inmediata y sencilla. En la docencia, el rol que tienen estas herramientas se vuelve cada vez más importante y frecuente. Muchos materiales son digitales, interactivos o se recurre a revisar información directa de la internet. De igual manera, el alumno en su vida cotidiana accede a estos medios como una manera de esparcimiento o de contacto con otras personas.

El uso de estas herramientas propone un nuevo reto para el maestro, en este caso, para el maestro de inglés. La incorporación de las TIC a los programas y planeaciones de clase es cada vez más común y representa un desafío para los docentes que no estamos completamente inmersos en el uso de estos elementos.

Asimismo, al implementar estos recursos tecnológicos a la enseñanza, inevitablemente se tiene un contacto con representaciones y rasgos culturales, en este caso de países anglófonos. Estos rasgos o representaciones deben ser comprendidos y estudiados por el alumno. El desconocimiento cultural limita el aprendizaje integral de un idioma e implica otro reto mayor para el maestro.

En mi experiencia docente he notado tres motivos por los cuales el alumno se resiste al aprendizaje del idioma inglés: la primera razón es por cuestiones históricas y de vecindad con los Estados Unidos. La visión que se tiene de ese país como un imperio cercano a nosotros, la búsqueda constante de migrar hacia ese país y las consecuencias sociales que esto conlleva, y los estereotipos que han formado los medios de comunicación acerca de nuestra cultura llevan a la segunda razón: resistencia cultural. Al existir esta barrera cultural, automáticamente el aprendizaje del idioma y la cultura se torna más complejo. La última razón es debido a los enfoques cargados a aspectos lingüísticos dejando de lado la parte cultural en su sentido amplio. Esta última razón fue la que empezó a llamar mi atención desde el inicio de mi práctica docente.

Al haber laborado en instituciones de educación básica hasta superior, pasando por escuelas dedicadas únicamente a la enseñanza del idioma inglés, sentía que había un faltante para complementar los temas o para cerrar el círculo de la enseñanza. De hecho, como usuario de la lengua fuera del ámbito docente, ese elemento faltante se presentaba en situaciones de contacto con algún anglófono a pesar de dominar el código.

Debido a lo anterior, decidí buscar respuesta a esta situación por lo que decidí profesionalizarme en la enseñanza del inglés y fue cuando logré entrar a la Licenciatura en Enseñanza de inglés. Materias como literatura, sociolingüística, semántica y Cultura y Civilización dieron respuesta esa inquietud. Encontré que lo

que faltaba era incorporar cuestiones culturales e interculturales a los programas, libros y planes de clase.

Se analizaron planes de estudio, programas y materiales de diversas instituciones y se encontró que en los un porcentaje importante de ellos se centraban su instrucción meramente al manejo correcto de estructuras, aprendizaje de vocabulario, comprensión lectora y auditiva, así como fluidez al expresarse escrita y oralmente. Sin embargo, era evidente la carencia de temas, materiales y metodologías enfocadas a desarrollar otras competencias necesarias en la actualidad para insertarse en la sociedad del conocimiento, por ejemplo, la Competencia Intercultural.

Al contar con una formación más integral en la enseñanza del inglés me di a la tarea de investigar sobre métodos con este enfoque y encontré el adecuado para ello: el Modelo Completo de Competencia Comunicativa Intercultural. Dicho modelo permite integrar temas diversos de cualquier expresión o visión cultural.

He implementado este modelo durante varios ciclos escolares obteniendo buenos resultados, no obstante, la aplicación de este método en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco, me ha llevado a obtener resultados más positivos. Esta institución, debido a su población estudiantil, su modelo educativo y su modelo de enseñanza del inglés, facilitó la experimentación y aplicación de este modelo.

Durante la implementación de este método, he diseñado muchas actividades con temáticas culturales e interculturales variada, sin embargo para efectos de esta investigación, se presentan cinco actividades bajo el enfoque comunicativo intercultural. Con estas actividades se pretende demostrar que la interculturalidad aplicada al aula complementa las competencias lingüísticas del alumno proporcionándole herramientas para una interacción académica y socialmente más efectiva. De igual manera, la interculturalidad motiva el conocimiento del binomio lengua-cultura de la cultura de la lengua meta y de la propia.

las actividades están enfocadas específicamente a cuestiones culturales de los Estados Unidos debido a su cercanía geográfica e influencia en la sociedad mexicana. Asimismo, la mayoría de los materiales didácticos se basan en la forma lingüística de ese país.

Esta investigación se divide en cuatro partes o capítulos. En el primero contextualiza el espacio académico en el que se llevó a cabo la investigación: el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco dentro del proyecto de actualización curricular institucional que ha fortalecido y replanteado la enseñanza del inglés.

El segundo capítulo es el análisis del enfoque comunicativo y el enfoque comunicativo intercultural, propuestas más recientes que son la pauta para la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua. Asimismo se presentan las teorías de aprendizaje y enseñanza que sustentan esta investigación.

El tercer capítulo contiene los lineamientos que se consideraron para elaborar las actividades. En este capítulo se muestra el fundamento teórico de cada actividad. El último capítulo presenta las actividades con enfoque comunicativo intercultural, así como sugerencias didácticas para su aplicación en el aula.

Finalmente, la experiencia de laborar en el Colegio de Ciencias y Humanidades permitió esta aplicación y se deja a los colegas a su debate y consideración.

# **CAPÍTULO I**

## **El Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco**

La propuesta didáctica que da sustento a esta investigación se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco. En este capítulo se habla un poco de los orígenes del colegio así como del modelo educativo de la institución y posteriormente se muestra el proyecto y el programa de inglés. A continuación, se hace una breve síntesis de la historia de la enseñanza del inglés en el país la cual sirve para contextualizar las necesidades de la sociedad actual en lo que a la enseñanza del idioma inglés se refiere.

### **1.1 La enseñanza del inglés en México**

Los inicios de la enseñanza de inglés en México, datan del siglo XVIII y XIX cuando las élites económicas y culturales de la Nueva España y del México Independiente influenciadas por las tendencias ilustradas de Europa y ávidas de las novedades filosóficas y las teorías políticas y económicas de los ilustrados ingleses y franceses aprendían sus lenguas para leer sus textos en su versión original, particularmente cuando no había traducciones de las mismas al español. Dicha necesidad llevó a que en primera instancia la nobleza demandara materiales que les pudiera facilitar el entendimiento del idioma, posteriormente se contrataban angloparlantes que los instruyeran en la comprensión y comunicación del inglés, situación que se mantuvo durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, pues el fomento de la educación pública que hoy se denomina básica como proyecto del Estado, apenas se perfiló con los gobiernos posrevolucionarios y sólo alcanzaría resultados de cobertura significativa hasta la década de 1960. Ante este panorama la enseñanza de una segunda lengua no se consideraba prioritaria ni parte esencial de los planes de estudios.

Conforme las relaciones comerciales fueron progresando y dada la cercanía con los Estados Unidos, el órgano rector de la educación pública en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), publicó en el año de 1964 el programa de la

asignatura de inglés, que se le conocía como “Lengua Extranjera” para la educación secundaria<sup>1</sup>.

A continuación se retoman algunos puntos del programa de 1964 para tercero de secundaria<sup>2</sup> para ejemplificar cuál era su enfoque y analizar un poco las bases pedagógicas de dicho programa:

- a) **Afirmar el conocimiento** de las expresiones y vocabularios estudiados en los cursos anteriores para aplicarlos en redacciones de cartas.
- b) **Iniciar al alumno en el uso** de términos y giros para la redacción de una carta.
- c) **Aclarar y fijar en la mente** del alumno los principales usos del derivado verbal en ...ing
- d) **Corregir y mejorar** la pronunciación, la entonación y el ritmo de todo el material fonético usado por el alumno.
- e) **Aumentar** el vocabulario activo y pasivo para **habituarse** al alumno a interpretar tanto el lenguaje hablado como al escrito sin recurrir a la traducción literal.
- f) **Capacitar** al alumno para que use correctamente la frase verbal *to be able to*.

Al analizar los términos en “negritas”, éstos ponen en evidencia un enfoque apegado a la teoría conductista del aprendizaje, la cual sugiere que el único deber del maestro es el de modificar conductas por medio de condicionamiento. Este condicionamiento no requiere actividad intelectual del alumno sobre lo que se está enseñando para obtener el resultado deseado, ya que para el conductismo lo que sucede en la mente del individuo es completamente irrelevante. Se aprende por estímulos repetitivos seguidos de respuestas repetidas y sus objetivos educativos

---

<sup>1</sup>Este fue el primer intento de agregar la lengua inglesa en la currícula oficial de la educación. Posteriormente, en 1974 bajo el acuerdo 66 se introdujo el inglés como materia curricular para la educación secundaria, cambiando el nombre de la misma a “Lengua Adicional al Español” como se le conoce actualmente, no obstante, entró en vigor hasta el ciclo escolar 1982-1983<sup>1</sup>.

<sup>2</sup> *Plan y programas de las escuelas secundarias*. Secretaría de Educación Pública. México, 1964.

son a corto plazo<sup>3</sup>. Es por eso que en este tipo de enseñanza la memorización de vocabulario y de estructuras gramaticales por medio de repeticiones escritas u orales eran parte central para el aprendizaje.

Estos términos resaltados resultan ambigüos ya que no son medibles de forma cualitativa debido a que no existe un instrumento o rúbrica que mida cuánto o qué tanto se fijó en la mente del alumno algún punto gramatical, como lo menciona el inciso “c” del programa.

Con base a estos principios conductistas y el análisis hecho por parte del autor de esta investigación, el método tradicional limita de forma sustancial el desarrollo cognitivo del alumno en cuanto a la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua y reduciendo el ejercicio de la lengua a pocas habilidades lingüísticas y casi nulas habilidades sociales.

Acorde con los paradigmas y prácticas escolares en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la época de los inicios de los años sesenta a principios de los años noventa, la enseñanza del inglés se basaba en la traducción de textos y la práctica por repetición mecánica de las estructuras gramaticales, así como la memorización de largas listas de vocabulario para después aplicarlas a las traducciones o a una interacción verbal, en el mejor de los casos. A esta forma de enseñanza de una lengua extranjera se le conoce como el método de *Grammar-Translation*.

Otro factor determinante en estas limitantes es el tipo de materiales que se usaban para la enseñanza. Básicamente, se empleaban fragmentos de textos literarios o los textos completos y se empleaban listas de vocabulario referente a dichos textos que debían ser aprendidas con base en la repetición. La enseñanza bajo este modelo estaba centrada en el maestro, quien tenía toda la autoridad en el aula y era poseedor de la verdad absoluta. El alumno era meramente un actor pasivo en el aprendizaje el cual sólo respondía a ciertos estímulos predeterminados

---

<sup>3</sup> Winch, Christopher & Gingell, John, 1999. Key Concepts in the Philosophy of Education. Nueva York, Routledge.

por el maestro. No obstante, el método *Grammar-Translation* era el más adecuado para la situación cultural, política, económica y social de la época. Los intercambios directos entre culturas eran muy poco comunes por lo que el dominio de una comprensión lectora era suficiente, relegando las otras habilidades lingüísticas.

Sin embargo, los procesos de globalización, la apertura y expansión de los medios de comunicación masivos hacían que los productos culturales de otros países se dieran a conocer en mayor cantidad y en menor tiempo. A la larga y después de valorar las limitantes que implicaba el método tradicional para aprender una lengua extranjera fueron replanteados en la década de los noventa, cuando los especialistas se percataron que la lengua era una herramienta de contacto y de transmisión cultural, y que era necesario dar un giro al modelo tradicional de enseñanza y enfocarse más en la interacción social.

A principios de la década de los 90, la internet apenas empezaba a cobrar fuerza, las empresas transnacionales de la industria cultural comenzaban a instalarse en distintos países, los conciertos de artistas extranjeros en el país cobraron mayor relevancia, se tenía acceso a la literatura del mundo e incluso se podía acceder a canales de televisión extranjeros, por mencionar algunos ejemplos de globalización y apertura. En pocas palabras, el contacto con otras culturas y sus productos era más frecuente e incluso parte de la vida cotidiana.

Este contacto más frecuente con otras culturas, preferentemente anglosajonas, requería que los enfoques de la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua cambiaran, ya que las necesidades sociales, laborales, políticas y académicas estaban modificándose sustancialmente. El modelo anterior de enseñanza ya no encajaba en la sociedad de finales de siglo y se tenía que dar un giro en la percepción del modelo de enseñanza-aprendizaje. Es por eso que en 1993, la SEP implementó un nuevo plan de estudios y programas que le dieron un nuevo enfoque a la enseñanza de una lengua extranjera en la educación básica<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Aramayo, Pilar; Armenta, María Aidee Liliana y Moore, Caroline, 2006. Primer taller de actualización sobre los programas de estudio 2006. México, Secretaría de Educación Pública.

Primeramente, se cambia de un modelo conductista a uno cognitivista, en donde el pensamiento es esencialmente simbólico e interno a la mente del individuo, se toma en cuenta el conocimiento previo para incorporarlo al nuevo conocimiento de aquel para que le resulte útil en algún ámbito de su vida<sup>5</sup>. El alumno se vuelve activo en el aprendizaje y la educación ya no se centra en el maestro, sino en el alumno, el cual se hace responsable también de su aprendizaje. Se trata también de desarrollar habilidades mentales superiores para la comunicación.

Debido a eso, se dejó de lado la traducción, el trabajo gramatical y la memorización de largas listas de vocabulario para enfocar la enseñanza en la comunicación eficiente tanto oral como escrita, de modo que se recurrió al Enfoque Comunicativo para lograr sus objetivos<sup>6</sup>.

En el caso de la educación secundaria, al cabo de 10 años de aplicación del Enfoque Comunicativo, el plan de estudios de 1993 fue revisado, básicamente en las áreas de psicología y didáctica que entran en juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua meta. Los resultados de esa revisión se ven plasmados en el Plan de Estudios 2006 y los programas de estudio para la asignatura de inglés en la educación secundaria como lengua extranjera que se imparte en los tres grados.

Entre las modificaciones implementadas se consideran la impartición de las clases en inglés, la diversificación de los materiales, el trabajo bajo un enfoque de competencias y de actualización del docente, y por primera vez se toma en cuenta el perfil de egreso del estudiante para la materia de inglés<sup>7</sup>. Dicho perfil pretende que los alumnos al finalizar la secundaria:

- **Obtengan la idea principal** y algunos detalles de una variedad de textos orales y escritos utilizando su conocimiento del mundo.

---

<sup>5</sup> Winch, Christopher & Gingell, John, 1999. Key Concepts in the Philosophy of Education. Nueva York, Routledge.

<sup>6</sup> La historia de la enseñanza de inglés es una tarea pendiente de documentar de forma más amplia en futuras investigaciones

<sup>7</sup> *Plan de Estudios 2006, Educación Básica, Secundaria*. Secretaría de Educación Pública, 2006.

- **Respondan** al lenguaje oral y escrito de diversas maneras lingüísticas y no lingüísticas.
- **Inicien o intervengan en una variedad de conversaciones** o transacciones utilizando estrategias verbales y no verbales.
- **Mantengan la comunicación**, reconozcan cuando hay rupturas y utilicen recursos estratégicos para repararlas cuando lo requieran.
- **Produzcan mensajes inteligibles** adecuando su selección de formas lingüísticas y su pronunciación.
- **Comprendan vocabulario** poco familiar o desconocido utilizando estrategias específicas.
- **Busquen elementos** de cohesión para entender la relación de las partes de un enunciado o texto.
- **Formen y justifiquen una opinión** acerca del texto.
- **Utilicen estrategias** para reconocer la forma y comprender el contenido de una variedad de textos literarios sencillos.
- Utilicen estrategias para buscar información específica y comprender una variedad de textos académicos.
- Utilicen estrategias para comprender y responder efectivamente a una variedad de textos cotidianos sencillos.
- **Planeen la estructura de textos** efectivos que respondan a propósitos personales, creativos, sociales, académicos e institucionales.
- **Produzcan textos** coherentes.
- **Editén los escritos** propios o los de sus compañeros
- Utilicen adecuadamente las convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación.

Nuevamente se resaltan algunas palabras u oraciones del perfil para ser objeto de análisis. Primeramente, los verbos utilizados son centrados principalmente en el alumno, entonces el maestro es un mero guía en el aprendizaje y adquisición del idioma; el alumno toma un rol activo en los ejercicios de clase; aprende a utilizar la información recientemente adquirida complementándola con la previa; comprende y produce el idioma; interactúa utilizando los componentes del código a nivel léxico, semántico y morfosintáctico; desarrolla habilidades cognitivas superiores como la discriminación, jerarquización, enumeración, etc. de la información.

Dicho perfil indica que el alumno debe de ser prácticamente un usuario competente del idioma así como ser capaz de usar diversos procesos cognitivos superiores y metacognitivos en su proceso de aprendizaje del idioma, lo cual pretende formar alumnos responsables sobre su propio aprendizaje y no sólo que sea labor del docente el “capacitarlos” en el idioma. Sin embargo, el enfoque comunicativo no toma en cuenta situaciones de contacto directo real con otra cultura, sólo hace simulaciones de contacto con gente nativa de otra cultura y deja de lado los procesos de intercambios culturales e interculturales básicos para una comunicación realmente efectiva.

A partir del ciclo escolar 2006 – 2007, las secundarias del país iniciaron la aplicación del nuevo plan de estudios establecido en el acuerdo secretarial 384, donde los profesores trabajan asignaturas adecuadas a las características de los adolescentes, a la naturaleza de los contenidos y modalidades de trabajo de cada empresa o área de conocimiento. Este modelo planteado en el plan de estudios agrega un enfoque que contempla el desarrollo de las competencias de forma paralela.

Las competencias son básicamente saberes de ejecución, puesto que todo conocer implica un saber, entonces, es posible decir que son recíprocos competencias y saber: saber pensar, saber interpretar, saber desempeñarse y saber actuar en diferentes escenarios<sup>8</sup>. La SEP define las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Argudín, Yolanda. La educación basada en competencias. <http://www.lag.uia.mx/acequias/acequias17/a17p8.html>. 13 de febrero del 2012.

<sup>9</sup> [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion\\_academica/curso\\_taller/materiales\\_instructor/definicion\\_competencias.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/curso_taller/materiales_instructor/definicion_competencias.pdf). 13 de febrero del 2012.

Este enfoque por competencias intenta tener como resultado un individuo integral que sepa funcionar en la sociedad y hacia su sociedad. La SEP incorporó este modelo en el 2006 y cada una de las asignaturas tiene competencias específicas que complementadas con las otras competencias de las demás materias producen un individuo funcional.

La asignatura de Lengua Adicional al Español no es la excepción. Aunque cabe mencionar que los organismos internacionales evaluadores reguladores de la lengua, específicamente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, ya basaban con anterioridad sus estándares de dominio lingüístico en nociones y funciones, o competencias segmentándolas por habilidad lingüística (hablar, escuchar, leer y escribir). Por ejemplo, dentro de los niveles A1, A2, B1, B2, C1 o C2 se tienen competencias, funciones o habilidades que el individuo debe tener o saber usar para obtener la certificación de dicho nivel<sup>10</sup>. Debido a esto, para los maestros de lengua extranjera o segunda lengua no es tan complicada la transición al modelo nuevo de competencias.

El modelo de competencias tiene sus orígenes en el conductismo<sup>11</sup> y aunque la educación moderna requiere el desarrollo de habilidades cognitivas, existen procesos, como la memorización que no se pueden dejar de lado, ya sea para aprender ciertos verbos o un vocabulario específico; de igual manera, la práctica de alguna estructura o elemento lingüístico se hace por medio de aproximaciones sucesivas (ensayo-error), incluso los libros de trabajo plantean este tipo de actividades. Luego entonces, se puede establecer que en la actualidad y dependiendo la dinámica de cada grupo, es indispensable recurrir a un eclecticismo pedagógico para alcanzar los objetivos de cada clase.

---

<sup>10</sup> Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) 13 de febrero del 2012.

<sup>11</sup> Argudín, Yolanda. La educación basada en competencias. <http://www.lag.uia.mx/acequias/acequias17/a17p8.html>. 13 de febrero del 2012.

Si bien el modelo de competencias es bastante ambicioso y prometedor en cuanto al perfil de egreso del alumno, los maestros de inglés enfocamos nuestros esfuerzos en desarrollar competencias lingüísticas o comunicativas; nos centramos en el código y en las estrategias para enseñarlo. Sin embargo, considero no se ha reflexionado en las necesidades sociales actuales donde el intercambio de productos culturales es algo muy común.

Así como la Secretaría de Educación Pública implementó reformas en todas las escuelas pertenecientes a su ámbito, la UNAM, y particularmente el CCH, diseñaron nuevos programas que tuvieron un impacto directo en la forma de enseñar y aprender una lengua extranjera en su plan de estudios. Enseguida se presenta una descripción del modelo educativo así como el proyecto de inglés actual del CCH.

## **1.2 Los orígenes del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades**

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) como nuevo modelo de bachillerato comenzó sus actividades en enero de 1971 con la finalidad de atender a la creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en el área metropolitana, y para disminuir la desvinculación de existente entre las escuelas, facultades, institutos y centros de investigación de la UNAM, así como para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una perspectiva curricular y métodos de enseñanza innovadores. Asimismo, se proyectó como una alternativa para aumentar la oferta en el nivel medio superior, en forma paralela con la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Los primeros planteles en ofrecer sus servicios educativos fueron el de Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo el 12 de abril de 1971, y el año siguiente los dos planteles restantes: Sur y Oriente<sup>12</sup>.

El CCH surgió para atender las crecientes necesidades de ingreso al bachillerato en el área metropolitana, y para combatir la desvinculación entre las escuelas, facultades, centros de investigación e institutos de la UNAM.

---

<sup>12</sup> <http://www.cch.unam.mx/historia> 15 de febrero de 2012.

### 1.3 Filosofía y misión actual de la enseñanza en el CCH

La Universidad Nacional, como institución, siempre se ha caracterizado por su filosofía educativa, y el CCH no es la excepción. Actualmente el CCH tiene como filosofía desarrollar un alumno crítico, que aprenda a aprender, a hacer y a ser. El alumno es considerado como un individuo capaz de acceder por sí mismo al conocimiento y sus aplicaciones, es por eso que el maestro debe proporcionar al alumno las herramientas metodológicas necesarias para aplicar los principios de una cultura científica-humanista.

En cuanto a su misión, ésta propone que los estudiantes sean actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar la información; poseedores de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber, de una conciencia creciente de cómo aprender de las relaciones interdisciplinarias a lo largo de sus estudios; busca también que los alumnos se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundamentadas; con sensibilidad e interés en las manifestaciones artísticas, humanistas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez; ciudadanos habituados al respeto, a dialogar y solidarizarse en la solución de problemas sociales y ambientales<sup>13</sup>.

La puesta en práctica del proyecto educativo del CCH requiere un docente creativo, que asuma una actitud diferente al de un esquema tradicional de enseñanza-aprendizaje, pues además de incentivar en el alumno una actitud autónoma ante el aprendizaje puede fomentar los valores de la institución tanto dentro como fuera del aula.

---

<sup>13</sup> <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia> 15 de febrero de 2012.

## 1.4 Modelo educativo del CCH

Como se ha mencionado previamente, este modelo educativo es de cultura básica, propedéutico y orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación. Esto significa que la enseñanza dirigida al estudiante en la institución, le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales.

Actualmente, el CCH ha incorporado en su plan de estudios una formación que involucra el manejo de las nuevas tecnologías computacionales como medio de acceso a la cultura universal. De igual manera, la lectura de libros para el mismo propósito es indispensable. El colegio prioriza el acercamiento a la lectura a través recursos bibliográficos como modo de contacto cultural y de autoaprendizaje, a través de un gran acervo de títulos disponibles en sus bibliotecas.

Todas estas herramientas tecnológicas, virtuales o convencionales sirven para que el alumno se adapte a los cambios de la sociedad contemporánea que requiere individuos más educados para impulsar la innovación, el crecimiento propio y colectivo; en pocas palabras, el colegio facilita que el alumno se integre a la sociedad de conocimiento<sup>14</sup>, brindándole las competencias necesarias para lograrlo.

### 1.4.1 Plan de estudios y perfil de egreso del CCH

El modelo del CCH está orientado a que el estudiante sea capaz de ser, expresarse y actuar para integrar a su vida valores individuales y colectivos, con libertad e independencia académica, de pensamiento y reflexión que lo ayudarán a elegir su futuro ya sea en el ámbito profesional, artístico, personal, político y familiar<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Organización de Estados Americanos. *Sociedad del Conocimiento*. [http://www.oas.org/es/temas/sociedad\\_conocimiento.asp](http://www.oas.org/es/temas/sociedad_conocimiento.asp). 21 de mayo del 2012.

<sup>15</sup> Perfil de Egreso. <http://www.cch.unam.mx/padres/perfilegreso>. 03 de julio del 2012.

El sustento de este perfil de egreso radica en gran medida en el plan de estudios, cuyo mapa curricular a continuación se presenta, cada alumno toma seis materias obligatorias por semestre. Ésto evidencia un equilibrio entre las áreas formativas obligatorias que abordan conocimientos matemáticos, científicos, históricos, sociales, comunicativos y de investigación.

#### **1.4.2 Mapa Curricular del CCH<sup>16</sup>.**

Los primeros cuatro semestres son de formación homogénea, donde todos los grupos del mismo semestre llevan las mismas materias, solamente en la parte de idiomas se tiene la opción de elegir inglés y francés. A partir del quinto semestre los alumnos pueden seleccionar sus materias, una por cada área, a excepción de Filosofía la cual es obligatoria para todos los alumnos de quinto y sexto semestre.

Dentro de esta obligatoriedad de la materia de filosofía en los últimos semestres se puede leer implícitamente qué tipo de alumnos quiere desarrollar no sólo el colegio, sino la UNAM en general.

Al ser filosofía una materia de reflexión, cuestionamiento, inquietud por el conocimiento, análisis y argumentación, invariablemente los estudiantes llegan a desarrollar una o más de estas cualidades para aprender y aprehender, interiorizar elementos que los ayuden, los guíen y los motiven a vivir una vida de manera más intensa, profunda y desplegando todas sus habilidades<sup>17</sup>. Asimismo, procura un sustento reflexivo para la toma de decisiones mejor razonadas, plantear problemáticas y soluciones a situaciones cotidianas y de trascendencia superior (las interrogantes sobre la belleza, la muerte, la vida después de la muerte, la religión, la realidad, etc.). Debido a lo anterior, filosofía es obligatoria en el plan de estudios.

---

<sup>16</sup> Mapa Curricular del CCH. <http://www.cch.unam.mx/programasestudio>. 21 de mayo del 2012.

<sup>17</sup> Angulo Parra, Yolanda, 2007. *Filosofía*. México, D.F. Editorial Santillana.

<p><b>Primer</b> <b>Semestre</b></p>	<p>Matemáticas I Química I Taller de Cómputo Historia universal moderna y contemporánea I Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I Inglés I / Francés I</p>
<p><b>Segundo</b> <b>Semestre</b></p>	<p>Matemáticas II Química II Taller de Cómputo Historia universal moderna y contemporánea II Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental II Inglés II / Francés II</p>
<p><b>Tercer</b> <b>Semestre</b></p>	<p>Matemáticas III Física I Biología I Historia de México I Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental III Inglés III / Francés III</p>
<p><b>Cuarto</b> <b>Semestre</b></p>	<p>Matemáticas IV Física II Biología II Historia de México II Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental IV Inglés IV / Francés IV</p>

A continuación, se muestran las materias que los alumnos pueden cursar en el quinto y el sexto semestre

<b>QUINTO SEMESTRE</b>					
Cálculo I Estadística I Cibernética y computación I	Biología III Física III Química III	Filosofía I	Temas selectos de filosofía I	Administración I Antropología Ciencias de la salud I Ciencias sociales y políticas I Derecho I Economía I Geografía I Psicología Teoría de la historia I	Griego I Latín I Lectura y análisis de textos literarios I Taller de comunicación I Taller de diseño ambiental I Taller de expresión gráfica I
<b>SEXTO SEMESTRE</b>					
Cálculo II Estadística II Cibernética y computación II	Biología IV Física IV Química IV	Filosofía II	Temas selectos de filosofía II	Administración II Antropología II Ciencias de la salud II Ciencias sociales y políticas II Derecho II Economía II Geografía II Psicología II Teoría de la historia II	Griego II Latín II Lectura y análisis de textos literarios II Taller de comunicación II Taller de diseño ambiental II Taller de expresión gráfica II

Un aspecto importante del modelo educativo institucional y su mapa curricular para los propósitos de este trabajo es la enseñanza de una lengua extranjera, ya sea francés o inglés, porque son las lenguas predominantes de los intercambios de todo tipo y en la comunicación a nivel mundial y se enseñan los primeros cuatro semestres.

### **1.4.3 El proyecto curricular de la materia de inglés del CCH**

Tras varias décadas del proyecto del CCH, la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera se replanteó como una necesidad urgente ante las exigencias de una sociedad del conocimiento que requiere el dominio de una lengua franca mundial.

En los inicios del proyecto del CCH se tenía un programa enfocado a la comprensión lectora. Este programa cubría con las necesidades educativas y sociales de la época, ya que no existía un contacto tan cotidiano y frecuente con el idioma y la cultura anglosajona, por ende el estudio y dominio de una lengua se orientaba solamente en dicha habilidad ya que la lectura de textos en inglés era uno de los pocos medios de contacto entre culturas, específicamente en el ámbito académico y laboral. No obstante, las necesidades actuales son distintas.

El contacto entre países, ideologías, idiomas, formas de actuar y de pensar son parte inherente de nuestra vida en todos los rubros. Los medios de comunicación ayudan a este proceso de difusión de productos e íconos culturales de diversos rincones del mundo. Adicionalmente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como parte de una cultura emergente de modelo de interacción mundial, facilitan y agilizan el contacto con otros pueblos, es por eso que la enseñanza de una lengua extranjera en la actualidad debe incluir el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas y de habilidades sociales de interacción en la lengua meta; en pocas palabras, se requieren usuarios competentes del idioma. Debido a estas circunstancias, el enfoque de la enseñanza de idiomas, específicamente del inglés en el Colegio ha cambiado, por lo tanto una profunda, pero gradual transformación se lleva a cabo a partir de 2009.

Los nuevos cursos han sido diseñados por el Seminario Central para la Elaboración y Seguimiento de los Programas de Estudio de Inglés y Francés del Colegio de Ciencias y Humanidades<sup>18</sup> y tienen el propósito de que el alumno desarrolle habilidades de expresión (oral y escrita), comprensión (auditiva y de lectura) e interacción (oral y escrita) como respuesta a los actuales requerimientos

---

<sup>18</sup> Comité institucional encargado de elaborar, implementar, evaluar, y depurar los programas de idiomas.

académicos de los estudiantes universitarios de nivel medio superior y superior.

A partir del ciclo escolar 2009-2010 se implementó el Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV (PAPI) como primer producto de estos nuevos cursos con un nuevo programa, fundamentación pedagógica, psicolingüística y lingüística de la materia de inglés. El PAPI sirvió como primer instrumento de evaluación de los programas de inglés para el ciclo 2010-2011.

Posteriormente, de forma gradual con la intención de valorar la primera experiencia, en el ciclo escolar 2011-2012 se implementó el Segundo Acercamiento al Programa de Inglés I a IV (SAPI) que es el resultado del análisis y las mejoras que se le hicieron al PAPI, y aunque no es la versión final del programa de inglés bajo el enfoque de cuatro habilidades, es el último paso para que con base en la evaluación de programas, fundamentación teórica, contenidos y materiales en el 2013 se implemente de manera definitiva el programa permanente. A partir del SAPI se abrieron grupos pilotos para incorporar la materia de inglés V y VI obligatorias en el mapa curricular del Colegio ya que es un proyecto institucional el que durante toda la formación académica en bachillerato, el alumno pueda tener una mayor preparación en el idioma inglés en específico.

Cabe mencionar que los profesores de inglés de los cinco planteles tienen la oportunidad de contribuir con el análisis, la evaluación y las mejoras de estos programas de acercamiento en los llamados “Cursos de Evaluación e Instrumentación Didáctica en los Primeros Acercamientos del Programa de Inglés”. En estos cursos, los maestros junto con un miembro del Seminario Central encargado de transmitir a su comité los resultados del curso, analizan los aspectos pedagógicos y metodológicos de los programas, así como las propuestas pertinentes para mejorarlos.

Si bien este cambio modifica radicalmente la visión que se tenía de la materia en el diseño de los cursos y programas de Inglés se mantiene el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades como fundamento de los ejes que lo estructuran y a los cuales se suman los referentes teóricos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas: el Enfoque Comunicativo y el Enfoque Accional. Este último, considerado como el sustento teórico del Marco Común Europeo de

Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de Lenguas Extranjeras.

El enfoque accional dentro del ámbito de la enseñanza de una lengua meta se centra en la acción, por considerar a los usuarios y alumnos en proceso de aprendizaje como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Se habla de tareas en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social<sup>19</sup>.

Para que este enfoque teórico y metodológico se pueda llevar a la práctica, se requiere de personal capacitado para ello. En consecuencia, el Colegio optó por incorporar a su planta docente con personal especializado y profesional en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es por eso que los nuevos aspirantes a docentes en cualquiera de los planteles del CCH deben de ser titulado de las carreras de Enseñanza de Inglés o Letras Inglesas, o al menos tener el 100% de créditos y encontrarse en proceso de titulación; no obstante, existen otros medios para incorporarse a dicha planta docente como el Curso de Formación de Profesores o acreditar el examen de la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE).

## **1.5 La materia de Inglés I a IV en el CCH**

Desde la creación del Colegio, la incorporación del inglés y el francés como lengua extranjera a los planes y programas de estudio ha sido un eje primordial en el desarrollo de los alumnos de la institución.

---

<sup>19</sup> Enfoque accional en el enfoque comunicativo.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_02.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm). 05 de julio del 2012.

Dentro de la currícula del colegio se encuentran materias de idiomas: inglés y francés. La primera teniendo mucho mayor demanda que la segunda. La materia de inglés se imparte los cuatro primeros semestres, teniendo una base inicial en A1 para la materia de Inglés I, y finalizando con la materia de Inglés IV en A2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Los programas planteados en términos indicativos cumplen la importante función de orientar la toma de decisiones y el trabajo académico en este momento de transición de la materia de Inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Algunas de ellas tienen que ver con un cuadro de contenidos que detalla la temática clasificada en componentes pragmáticos, sociolingüísticos y lingüísticos, programas operativos, planes de clase, diseño de estrategias y materiales didácticos; formas e instrumentos de evaluación regular ó extraordinaria y guías de estudio.

Los elementos que contienen los programas de Inglés son: objetivo de la asignatura, unidades programáticas y bibliografía. Cada nivel de inglés contiene cuatro unidades. Se especifican los propósitos, el tiempo de duración, los aprendizajes, las estrategias sugeridas y temáticas, así como una propuesta de evaluación. También presentan propuestas de estrategias para llevar a cabo en mediateca y laboratorio de idiomas ligadas al propósito de la unidad. Para poder lograr una práctica docente exitosa y congruente, los profesores han de basar su planeación, instrumentación didáctica y evaluación en la integración de todos los componentes antes mencionados.

La mediateca y el laboratorio de idiomas como espacios didácticos ayudan de forma sustancial al alumno a cubrir satisfactoriamente los contenidos del programa, de hecho, resulta interesante que la materia de inglés forme parte del área de talleres ya que un taller representa el realizar una serie de acciones para obtener un producto, en este caso intangible como lo es una lengua. Los maestros utilizan herramientas didácticas y ocupan espacios acondicionados para capacitar al alumno en cómo hacer o desempeñar cierta labor, lo que en el ámbito académico se le conoce como competencia. Es por eso que es de alta relevancia que se tenga el concepto de la enseñanza del inglés como parte de un taller en sus cuatro cursos.

Los cuatro cursos que se presentan a continuación siguen un modelo de **aprendizaje en espiral**; es decir, los aprendizajes adquiridos son retomados y reutilizados más adelante para la construcción de nuevos aprendizajes en contextos, interacciones y finalidades de mayor alcance. Este modelo secuencial permite que el alumno amplíe sus habilidades comunicativas, lingüísticas y de interacción, para que su manejo de la lengua extranjera sea cada vez más autónomo y activo. El proceso de aprendizaje en espiral implica que el alumno movilice aprendizajes previos y los aplique. En cuanto a los contenidos, estos se eligen a partir de una lógica que permita al alumno desenvolverse en ámbitos sociales, ya sea **personal** o de relaciones familiares; **educativo** o de contexto de aprendizaje; **académico** o de formación personal y **público** o de interacción social.

Los contenidos lingüísticos son progresivos, en la medida en que se amplían los conocimientos que permiten un manejo más extenso del inglés. La competencia lingüística que el alumno adquiere en la lengua extranjera estará siempre en relación con la interacción social en la que se vea involucrado; ésto marca una gran diferencia con respecto de otras propuestas que se manejaban bajo los supuestos de *aprender* diálogos fijos y prefabricados o bien estructuras de lengua que cambiaban, añadían, suprimían uno de sus componentes (ejercicios estructurales) y hacerlos contextuales, es decir, poder sortear de forma efectiva situaciones personales o sociales de manera exitosa mediante el manejo de ciertas herramientas léxicas, gramaticales, morfológicas y sintácticas. Todo esto para apoyar una comunicación bien comprendida entre el emisor y el receptor.

La comunicación en interacción se desarrolla sobre la base de acciones presentes, pasadas y futuras. Esta condición permite flexibilidad, lo que implica que los alumnos puedan referirse a sucesos presentes y pasados y que puedan proyectar acciones. Este manejo de la proyección en el tiempo abre las posibilidades en cuanto a las situaciones de comunicación.

### 1.5.1 Programa de la Materia de Inglés IV

El programa para la materia de inglés IV consta de cuatro unidades temáticas las cuales abarcan en conjunto 62 horas de trabajo en aula, laboratorios y mediateca. Abarca hasta el nivel A2 del Marco Común Europeo que es considerado de “supervivencia”. Tiene como competencias generales el proponer soluciones, narrar una breve historia, intercambiar experiencias y expresar sentimientos.

En este nivel, la lengua extranjera mantiene un enfoque de práctica social y esto implica una perspectiva muy cercana a la realidad, en este caso tiene que ver con las demandas académicas de un alumno próximo a egresar del bachillerato. Asimismo, la interacción escrita se privilegia y la comunicación depende de la situación y de la intención que se presta a la interacción pregunta–respuesta como a los ámbitos personal/cultural.

Para agilizar la lectura del programa, se presentarán solamente los propósitos por unidad, los aprendizajes, el tiempo contemplado y se desglosan los elementos sociolingüísticos (condiciones socioculturales), lingüísticos (puntos gramaticales y léxicos) y pragmáticos (dominio del discurso y actos del habla).

<b>UNIDAD 1</b>	
<b>Propósito:</b>	el alumno comprenderá textos orales y escritos que aborden problemas y/o consejos y será capaz de formular sus propias recomendaciones.
<b>Aprendizajes:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Describe oralmente planes, sucesos cotidianos y eventos pasados.</li><li>• Escribe oraciones para pedir y dar consejos; expresar obligación y prohibición</li><li>• Comprende obligaciones, prohibiciones y permisos estructurados con claridad.</li><li>• Aporta sugerencias y/o advertencias en situaciones escolares o de su entorno cercano.</li></ul>
<b>Tiempo:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 16 horas</li></ul>

Condiciones socioculturales	Temática	Puntos gramaticales y léxicos	Dominio del discurso	Actos del habla
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fórmulas de cortesía.</li> <li>• Saludos y despedidas.</li> <li>• La vida cotidiana en países angloparlantes.</li> <li>• Nivel de formalidad y cercanía entre los hablantes.</li> <li>• Convenciones culturales en los países de habla inglesa.</li> <li>• Diferencias entre el inglés americano y el británico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planes y acciones futuras.</li> <li>• Acciones habituales y rutinas.</li> <li>• Eventos situaciones pasadas.</li> <li>• Consejos.</li> <li>• Obligaciones.</li> <li>• Prohibiciones.</li> <li>• Modales.</li> <li>• Ideas esenciales en pasajes auditivos.</li> <li>• Lectura de búsqueda.</li> <li>• Texto expositivo de problema/solución.</li> <li>• Conectores causa-efecto, <i>so, because</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas, afirmaciones y negaciones en presente, pasado y futuro.</li> <li>• Modales: <i>Should, Have to, Must, Can.</i></li> <li>• Adverbios de tiempo: <i>today, yesterday, tomorrow</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos orales y escritos</li> <li>• Lectura de búsqueda.</li> <li>• Conectores de secuencia como: <i>first, second, then, after, finally, later.</i></li> <li>• Conectores de causa efecto como <i>so, because.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar acerca de su vida futura.</li> <li>• Comentar planes futuros.</li> <li>• Hablar de sucesos cotidianos.</li> <li>• Hablar de situaciones pasadas.</li> <li>• Dar y pedir consejos.</li> <li>• Expresar obligación.</li> <li>• Expresar prohibición</li> </ul>

## UNIDAD 2

**Propósito:** el alumno describirá y comprenderá, de manera oral y escrita, hechos y experiencias pasadas de ámbitos personales académicos. Asimismo identificará la secuencia y relación entre eventos del pasado en textos orales o escritos.

### Aprendizajes

- Escribe de manera oral y escrita actividades que se realizaron en el pasado.
- Describe de manera oral y escrita situaciones pasadas que se estaban desarrollando en cierto momento del pasado.
- Comprende discursos orales y escritos sobre temas culturales y/o cotidianos.
- Identifica la secuencia de eventos en textos académicos auténticos.

<b>Tiempo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>18 horas</li> </ul>				
Condiciones socioculturales	Temática	Puntos gramaticales y léxico	Dominio del discurso	Acto del habla
<ul style="list-style-type: none"> <li>La vida cotidiana y convenciones culturales en países de habla inglesa.</li> <li>Diferencias entre el Inglés americano y el británico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descripción de eventos pasados.</li> <li>Habilidad en pasado: <i>could</i></li> <li>Rutinas pasadas que contrastan con el presente.</li> <li>Used to</li> <li>Eventos y situaciones pasadas que se realizan de manera simultánea <i>when/while</i>.</li> <li>Pasado continuo.</li> <li>Documental.</li> <li>Actividades, experiencias y eventos pasados.</li> <li>Texto narrativo o cronológico.</li> <li>Conectores de secuencia, adición y contraste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pasado continuo (afirmativo, negativo, interrogativo)</li> <li><i>Time clauses: when/while</i>.</li> <li><i>Used to</i>.</li> <li><i>Could</i>.</li> <li>Adverbios de pasado.</li> <li>Verbos regulares.</li> <li>Verbos irregulares.</li> <li>Verbos con terminación – <i>ing</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto narrativo</li> <li>Documental</li> <li>Lectura detallada</li> <li>Idea principal e ideas secundarias</li> <li>Conectores <i>and, then, because, but</i>.</li> <li>Texto narrativo o cronológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intercambiar información personal.</li> <li>Describir situaciones y costumbres pasadas.</li> <li>Expresar habilidad en pasado.</li> <li>Expresar eventos que ocurrieron de manera simultánea en el pasado.</li> </ul>

## UNIDAD 3<sup>20</sup>

**Propósito:** el alumno comprenderá textos orales y escritos sobre eventos que han ocurrido. Además intercambiará, de manera oral y escrita, experiencias personales y culturales relacionadas con lo que ha realizado.

**Aprendizajes:**

- Reconoce información específica de eventos o acciones que han transcurrido en textos orales y escritos sobre temas culturales.
- Describe lo que él mismo u otros han realizado o no de manera oral o escrita.
- Sostiene una conversación breve y sencilla donde se hable acerca de costumbres, acontecimientos y experiencias recientes.
- Identifica ideas principales y secundarias, así como la acciones, personajes y entorno en textos académicos auténticos.

**Tiempo:**

- 18 horas

Condiciones socioculturales	Temática	Puntos gramaticales y léxico	Dominio del discurso	Actos del habla
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eventos y situaciones pasadas.</li> <li>• Presente perfecto.</li> <li>• Conectores de secuencia: causa-efecto.</li> <li>• Adverbios de tiempo.</li> <li>• Frases para expresar opiniones.</li> </ul>			

<sup>20</sup> Esta unidad consta solamente de las temáticas, ya que en la versión impresa, electrónica y en línea hubo un error al momento de capturar la información en la Dirección General de Lenguas y el contenido se perdió.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de experiencias pasadas y presentes.</li> <li>• Organizadores gráficos: mapa conceptual.</li> </ul>			
--	--	--	--	--

## UNIDAD 4

**Propósito:** el alumno, a partir de la integración de todas las habilidades comunicativas de comprensión, expresión e interacción oral y escrita, podrá expresar de forma sencilla ideas, sentimientos y pensamientos

**Aprendizajes:**

- Expresa brevemente motivos, explicaciones, planes y ciertas opiniones a partir de experiencias propias.
- Reconoce algunos estados de ánimo a través del tono o volumen de la voz en pasajes auditivos.
- Escribe textos cortos que describen su estado de ánimo y sus preferencias.
- Reconoce la línea argumental general sobre el tema presentado en un texto de opinión

**Tiempo:**

- 12 horas

Condiciones socioculturales	Temática	Puntos gramaticales y léxico	Dominio del discurso	Actos del habla
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresiones habituales de cortesía.</li> <li>• Respeto por las convenciones sociales de la cultura anglosajona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencias pasadas.</li> <li>• Planes y acciones futuras.</li> <li>• Acciones habituales y rutinas.</li> <li>• Estados de ánimo.</li> <li>• Tono.</li> <li>• Conectores de adición, contraste y secuencia.</li> <li>• Signos de puntuación.</li> <li>• Texto argumentativo.</li> <li>• Lectura detalle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente, Pasado y Futuro.</li> <li>• Sentimientos.</li> <li>• Adjetivos: <i>kind/unkind</i></li> <li>• Opiniones: <i>I think/like</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura detallada</li> <li>• Idea principal.</li> <li>• Ideas secundarias.</li> <li>• Conectores de adición, secuencia y contraste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre experiencias pasadas.</li> <li>• Expresar opiniones y sentimientos.</li> </ul>

Un aspecto importante del programa, y en general del SAPI, es que toma en cuenta los aspectos culturales de la lengua meta. Si bien los puntos a trabajar son muy limitados y no están orientados a generar una competencia intercultural, son incluidos y es responsabilidad del docente propiciar no sólo la competencia lingüística, sino la pragmática y sociolingüística. Luego entonces, el programa en sí permite al maestro integrar una competencia más, con sus objetivos y metas específicas; la competencia intercultural, necesaria para formar parte de la sociedad actual del conocimiento.

El enfoque comunicativo que se utiliza en el colegio necesita complementar la parte de interacción social y que para el caso de esta investigación se incorporó la competencia intercultural para lograr este fin, y ésto está muy relacionado con la

planeación ya que la interculturalidad como herramienta didáctica requiere que el docente antes de preparar su clase se documente sobre aspectos generales (actitudes, características, estereotipos y productos culturales de gran escala como la música difundida por la industria cultural) y aspectos particulares (diferencias regionales, religiosas, y bagaje filosófico) de la cultura a estudiar. Posteriormente, diseñar las actividades tomando en cuenta el proceso no sólo lingüístico, sino intercultural para lograr esta competencia.

El maestro de inglés en México acostumbra reflexionar sobre aspectos lingüísticos de la lengua a aprender (tiempos verbales, vocabulario, sintaxis, gramática, por mencionar algunos ejemplos), sobre métodos y técnicas de enseñanza (lectura, escritura, práctica oral y práctica auditiva), sin embargo, la competencia intercultural tan necesaria hoy en día debido al contacto cercano y frecuente con la cultura anglosajona es dejada de lado y únicamente se enseñan cuestiones de registro en el uso de la lengua y diferencias léxicas así como en cuestiones semánticas entre países de habla inglesa, específicamente Estados Unidos e Inglaterra. Se hace esta aseveración luego de analizar los programas y contenidos de los libros de texto usados en las diferentes instituciones.

Ciertamente, en México no existe mucha bibliografía que soporte la interculturalidad en términos pedagógicos y la preparación académica del docente a nivel técnico o profesional no incluye esta corriente dentro de sus metodologías, sin embargo, los alumnos y egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés cuentan con materias como Literatura, Cultura y Civilización, Semántica, por mencionar algunas que pueden ser incorporadas a la planeación de clase ya que estas materias acercan al alumno con un aspecto específico de la cultura meta.

La limitación de materiales bibliográficos, el poco interés por desarrollar la competencia intercultural y la falta del hábito de lectura de la gran mayoría de los docentes hace que nuestra labor se reduzca a las competencias tradicionales, evadiendo las necesidades reales de la sociedad actual del conocimiento. No obstante, el CCH ya toma en cuenta en los programas esta parte de interacción social y de contenidos culturales necesarios para una formación integral en el idioma inglés.

### 1.5.2 Objetivos de la materia de Inglés

La materia de inglés tiene como objetivo general que sus cursos se orienten hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno a un nivel básico (A1-A2). En cada curso se presentan aspectos esenciales para que el alumno desarrolle habilidades de comprensión y expresión tanto oral como escrita que le permitan interactuar en una lengua extranjera acorde con sus necesidades académicas, personales y sociales.

En el siguiente cuadro se presentan los objetivos generales de las materias de inglés I, II III y IV.

<b>Objetivos por materia</b>	
Inglés I	El alumno será capaz de expresarse oralmente y por escrito de manera elemental para dar información personal de sí mismo y de otros. Además comprenderá textos orales y escritos de estructura sencilla para obtener información de acuerdo a sus necesidades inmediatas.
Inglés II	El alumno será capaz de expresar de manera oral y escrita, sus necesidades, solicitar información, y obtener productos. Además obtendrá información específica de textos orales y escritos de estructura sencilla.
Inglés III	El alumno expresará de forma oral y escrita acontecimientos que ocurrieron en el pasado así como sus planes para el futuro. Asimismo, comprenderá la secuencia de eventos en textos orales y escritos de estructura sencilla.
Inglés IV	El alumno será capaz de interactuar con otros de manera elemental para describir experiencias pasadas, generar recomendaciones, y expresar sentimientos de manera elemental. También comprenderá las ideas principales y secuencia de eventos en textos auténticos.

Al término de los cuatro semestres, se espera que el alumno posea un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permita abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar nuevas palabras. Los siguientes puntos muestran los aprendizajes que se esperan que el alumno haya adquirido en los cuatro cursos:

- Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, solicitudes de información.
- Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante oraciones, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etcétera.
- Posee un repertorio limitado de enunciados cortos que incluyen situaciones predecibles de supervivencia; suele incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
- Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
- Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas.
- Domina un limitado repertorio de expresiones relativo a necesidades concretas y cotidianas.
- Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia, sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
- Toma nota de información relativa a asuntos cotidianos, por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio.

- Escribe con acertada corrección, pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada palabras que utiliza al hablar.

### **1.5.3 Recursos y espacios didácticos del CCH**

El CCH le da la libertad al maestro de elegir, de una gama de libros de texto, aquel que se acomode a su metodología y que llegue a cumplir con el programa indicativo. Complementariamente, a cada docente se le proporciona al inicio del semestre un horario para asistir al laboratorio de idiomas con sus grupos.

Este laboratorio cuenta con computadoras con un programa precargado que se llama *Tell me more* el cual sirve como herramienta complementaria para la práctica de temáticas o unidades específicas del programa. Además, dentro de este laboratorio se pueden ver películas o trabajar con algún CD interactivo.

Otro recurso importante que la institución pone a disposición del alumnado y los maestros es la mediateca. Este es un espacio donde el estudiante, bajo previa inscripción, puede acceder a textos académicos y literarios, audios, y programas televisivos y de cómputo que le faciliten la comprensión y el manejo de los temas del programa de la materia. Adicionalmente, la mediateca ofrece a los estudiantes talleres de lectura, de gramática, de escritura, de pronunciación y de práctica oral.

El programa de la materia de inglés no es sólo una cuestión de contenidos a cubrir durante el semestre, es la unión de metodologías, temáticas, objetivos, materiales y recursos para brindarle a su comunidad estudiantil una formación integral e interdisciplinaria en la lengua inglesa.

Todos los elementos anteriormente mencionados en este apartado permiten que las condiciones pedagógicas en el colegio sean muy favorables para el alumno y para el maestro sobre todo. En otras instituciones educativas públicas, e incluso privadas, no se tienen los espacios de apoyo a la docencia, los recursos bibliográficos y tecnológicos con los que se cuenta en el CCH, no obstante, sin una

planeación adecuada no es posible aprovechar todo lo que el colegio brinda al profesor para la obtención de resultados positivos en la formación de sus estudiantes.

El eje del proceso de enseñanza-aprendizaje es la planeación; sin ella el docente solamente se dedica a dar los temas de su programa para cubrirlo y no saca ventaja de los espacios adicionales a su disposición (laboratorios y mediateca), además de que tiende únicamente a desarrollar en sus alumnos las competencias mínimas requeridas para aprobar la materia, sin comprometerse con un desarrollo más integral en cuanto a las habilidades lingüísticas, sociales y pragmáticas de la lengua.

#### **1.5.4 Perfil de egreso en la materia de inglés**

Para complementar los objetivos académicos, el Programa de Estudios Actualizados (PEA)<sup>21</sup> introduce un perfil de egreso, que no es más que el ideal a alcanzar en la materia de inglés en general.

Dicho perfil incorpora la formación en lengua extranjera a través de una visión interdisciplinaria en la que destacan los siguientes aspectos:

- Hacer un uso comunicativo de la lengua extranjera en su manifestación oral y escrita para incluir en la construcción del conocimiento los aportes de los textos verbales, icónico-verbales y audiovisuales. Asimismo el alumno tomará conciencia de sus habilidades en la intermediación, es decir, cómo, cuándo y de qué manera participa en una interlocución oral, escrita o combinada con imágenes para consolidar una intención comunicativa de manera eficaz.
- Asumir responsablemente su participación o coparticipación en la enunciación.
- Participar en aprendizajes cooperativos que le permitan desarrollar las capacidades comunicativas básicas en lengua extranjera.

---

<sup>21</sup> Segundo acercamiento a los programas de inglés I a IV. <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Segundo%20Acercamiento%20de%20Inglés%20I%20a%20IV.pdf>. 22 de mayo del 2012.

- Mantener actitudes y valores propios de una formación humanística que le permitan un acercamiento ético al otro.
- Actuar de acuerdo con valores entre los que destacan el **respeto**, la **tolerancia**, la **responsabilidad**<sup>22</sup> y la cooperación.
- Atender a la dimensión ética en los usos de la lengua con una actitud lingüística crítica que evite prejuicios, discriminación o desprecio ante los diversos aspectos socioculturales que el aprendizaje de una lengua extranjera representa<sup>23</sup>.

En estos puntos se puede ver que el perfil de egreso de la materia contribuye en el desarrollo de un proceso continuo e integrado de construcción de conocimientos al interior del aula sin descuidar los postulados de *aprender a aprender*, *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *aprender a ser crítico*. Esto es la base primordial, no sólo de la materia, sino del modelo educativo del CCH. Asimismo, las propuestas del modelo educativo y el programa de inglés están bien definidos, estructurados y se procura que los docentes lo lleven a cabo en el marco de la filosofía institucional, el maestro también cuenta con apoyos tecnológicos y editoriales para cumplir los objetivos de la materia.

---

<sup>22</sup> Valores inherentes a la competencia intercultural

<sup>23</sup> este punto es muy importante ya que es uno de los cambios actitudinales indispensables para la competencia intercultural es el ser tolerante, evitar juicios de valor prematuros y los estereotipos que puedan llegar a resultar en agresiones a la gente de una cultura.

## CAPÍTULO II

### La Interculturalidad en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera

¿Cómo lograr que los aprendices de una lengua extranjera o segunda lengua puedan tener un manejo óptimo de la lengua meta? No sólo en el aula se requiere el desarrollo de habilidades comunicativas, también se tiene que conocer el tipo de interacción a la que se enfrenta y cómo sortearlo satisfactoriamente. Este capítulo está enfocado a detallar los procesos que el alumno puede transitar para adquirir las habilidades sociales e interculturales necesarias para una comprensión y manejo integral de una segunda lengua o una lengua extranjera.

#### 2.1 Cultura

Una definición amplia del concepto cultura integra los elementos contruidos socialmente en una división entre tangibles (arquitectura, vestido, literatura, entre otros) y los productos intangibles que por abstractos son más difíciles de apreciar y distinguir por el carácter subjetivo que conllevan (formas de sentir, de pensar, de ser, de interpretar el mundo, “comprende las actuaciones y las formas de un pueblo”<sup>24</sup> ).

Por ende, la cultura incluye los valores, ideas, actitudes, símbolos y conocimientos que dan forma al comportamiento humano y son transmitidos desde una generación a la siguiente<sup>25</sup>. Esto es, que la cultura es resultado del devenir histórico de las sociedades, por lo tanto, la cultura es histórica. Como producto histórico derivado de las enseñanzas sociales se trata de un saber inconsciente y no siempre sometido a la reflexión de los por qué y de los cómo de un comportamiento sociocultural.

---

<sup>24</sup> Lado, Robert 1957. *Linguistics across cultures*. The University of Michigan Press. Es una traducción libre de la *expression the ways of a people*

<sup>25</sup> <http://www.proyectosfindecarrera.com/definicion/cultura.htm>. 20 de septiembre del 2008.

A decir de Hoijer todo modelo social históricamente diseñado incluye aspectos racionales e irracionales útiles para la conducta del hombre<sup>26</sup>. Todos los elementos involucrados en una amplia acepción de cultura conforman así mismo elementos que integran la identidad como producto socio-histórico.

Todos los pueblos del mundo tienen marcas distintivas que los hacen diferentes los unos de los otros y de esa forma se distinguen y conforman sociedades con ciertos matices en sus formas de pensar y de interpretar el mundo, a partir de un conjunto de significados construidos y compartidos<sup>27</sup>. Oliven propone que las identidades son construcciones sociales formuladas a partir de diferencias reales o inventadas que operan como signos diacríticos, esto es, signos que confieren una marca de distinción<sup>28</sup>. La identificación de los rasgos culturales propios, no son habitualmente racionalizados hasta que circunstancias específicas nos enfrenten al conocimiento o confrontación de culturas ajenas o diferentes.

El aprendizaje de una segunda lengua sitúa al individuo en una condición en la que se confronta a una cultura ajena, en virtud de que la lengua es uno de los productos culturales más elaborados de un pueblo. En consecuencia y como ya se ha mencionado, dicho aprendizaje no debe restringirse a aspectos metalingüísticos en abstracto, sino que en esa circunstancia no solo es básico, sino deseable, desarrollar en el alumno una competencia intercultural si hemos de hablar de modelos de aprendizaje más integrales y menos conductistas.

## **2.2 Interculturalidad y competencia intercultural**

El acto intercultural se lleva a cabo cuando dos personas de culturas diferentes entran en contacto directo y se ven en una circunstancia en la que necesariamente cabe una comprensión recíproca, que puede ser fluida o que

---

<sup>26</sup> Hoijer, Harry 1953. *The Relation of Language to Culture*. en *Anthropology Today*. Chicago: Chicago University Press.

<sup>27</sup> Ruíz Román, Cristóbal 2003. *Educación Intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Editorial Octaedro.

<sup>28</sup> Oliven, Rubén 2001. *Fútbol y cultura*. Bogota: grupo editorial norma.

presente cierta dificultad. Ello depende del conocimiento previo que cada uno tenga de la cultura del otro<sup>29</sup>.

El acto intercultural aproxima a los hablantes más allá de la comunicación lingüística interviniendo factores complementarios implícitos en un concepto de la cultura en su más amplia definición. La interculturalidad puede presentar varios matices de acuerdo a la disposición y la necesidad de los participantes.

La situación específica en las aulas en donde se imparte la enseñanza de una segunda lengua requiere de una instrucción no nada más lingüística, sino también intercultural. Es decir, se requiere del desarrollo de una competencia<sup>30</sup> intercultural. En una situación real de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua, la competencia lingüística e intercultural van de la mano. El reto para un profesor que promueva el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera consiste en hacer que estas dos competencias se construyan dentro del aula. Meyer define la competencia intercultural de la siguiente forma:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias<sup>31</sup>. La competencia intercultural incluye la capacidad de reconocer<sup>32</sup> la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a reconocer la suya.

---

<sup>29</sup> Alsina, Miquel Rodrigo, 1999. Comunicación intercultural, 1ra. Edición. Barcelona, Editorial Anthropos

<sup>30</sup> Para fines de esta investigación, las competencias se definen como los conocimientos integrales para realizar una actividad concreta. La competencia pone en juego conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, destrezas que el individuo interrelaciona para resolver y adaptarse en situaciones diversas a lo largo de su vida académica, social y profesional.

<sup>31</sup> Meyer, M 1991. Developing Transcultural Competence: case Studies of advanced foreign language learners.

<sup>32</sup> Meyer utiliza la palabra "estabilizar", pero una traducción mas adecuada para esta investigación es la palabra "reconocer".

La aplicación de este enfoque requiere necesariamente un docente con el manejo adecuado de la perspectiva intercultural; esto es, tener la habilidad para negociar los significados culturales y ejecutar las conductas comunicativas apropiadamente eficaces que reconocen las múltiples identidades de los interactuantes en un entorno específico<sup>33</sup>. Byram ha elaborado una propuesta para la adquisición de la competencia intercultural basado en un modelo de espiral que requiere tomar en cuenta 3 condiciones<sup>34</sup>:

1. Cambio de actitud (*savoir-etre*)
2. Adquisición de nuevos conceptos (*savoirs*).
3. Aprendizaje a través de la experiencia (*savoir-faire*)<sup>35</sup>.

Este modelo de espiral proporciona un marco de revisión y adentramiento en los aspectos lingüísticos y de conocimiento como también de habilidades y actitudes.

Es importante mencionar que el concepto “espiral” en inglés alude a una curva tridimensional que gira alrededor de un eje en una constante o variable distancia mientras se mueve paralelamente a un eje<sup>36</sup>. Entonces, los tres elementos comienzan a entrelazarse hasta llegar a un punto en común: la competencia intercultural.

En contraparte, la definición de espiral en español nos indica que es una línea curva que da vueltas alrededor de un punto alejándose cada vez más de él<sup>37</sup>; contrariamente a lo que nos indica la definición en inglés que unen los elementos.

---

<sup>33</sup> Chen y Starostay en Alsina, Miquel Rogrigo. Comunicació intercultural, 1ra edición. Editotrial Anthropos, Barcelona 1999.

<sup>34</sup> Ver la representación gráfica del modelo en el apéndice 3.

<sup>35</sup> Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

<sup>36</sup> <http://www.thefreedictionary.com/spiral>. 22 de octubre del 2008.

<sup>37</sup> <http://es.thefreedictionary.com/espiral>. 22 de octubre del 2008.

A diferencia de lo que plantea Byram con un enfoque más pedagógico, Alsina plantea tres niveles similares pero con un tratamiento psicopedagógico complementario de cada punto:

1. Emotiva. Se da cuando las personas son capaces de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones culturales. Permitirá a las personas ser suficientemente sensibles para el reconocimiento y el respeto de las diferencias culturales y disfrutar de la comunicación intercultural.
2. Cognitivo. Los individuos tienden a ser más competentes en la comunicación intercultural cuando adquieren mayores grados de autoconciencia y conciencia cultural.
3. Conductual. Enfatiza la destreza de actuar efectivamente para alcanzar el objetivo de la interdependencia multicultural y la interculturalidad en la aldea global<sup>38</sup>.

En la generación de estas condiciones, el maestro podrá hacer uso de materiales auténticos que den acceso al alumno a una cultura determinada para propiciar esta vivencia y en consecuencia un cambio actitudinal.

La enumeración sucesiva y el orden que siguen estas condiciones implican una secuencia que requiere el desarrollo de la primera para poder acceder a la segunda y de la segunda a la tercera. La reflexión de estas condiciones para la promoción y generación de la competencia intercultural nos permite establecer que se requiere de cierta dosis de experiencia vivencial que bien puede propiciarse en el aula como punto de partida.

La adquisición de la competencia intercultural conlleva un proceso secuencial que va de las particularidades de la cultura propia, las diferencias con otras culturas y que puede derivar en un manejo más fluido de los elementos culturales ajenos. Al

---

<sup>38</sup> Alsina, Miquel Rodrigo. Comunicación intercultural, 1ra edición. Editorial Anthropos, Barcelona 1999.

respecto Meyer<sup>39</sup> propone tres niveles para el desarrollo de la competencia intercultural:

- 1) Nivel monocultural. En este nivel, la persona solo se basa mentalmente en su cultura; se enfrenta a todas las acciones que realiza y soluciona todos los problemas con los que se encuentra de acuerdo con las normas y valores, interpretaciones y reglas de su propia cultura, la lengua extranjera se ve y se interpreta según la perspectiva de la propia cultura. En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.
- 2) Nivel intercultural. En este nivel se está mentalmente situado entre las dos culturas en cuestión. El conocimiento que se tiene de la cultura extranjera permite hacer comparaciones entre ambas y se tienen suficientes recursos para explicar las diferencias culturales.
- 3) Nivel transcultural. En este nivel la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas, con una cierta distancia, permitiéndole colocarse en una situación de mediador entre ambas. En este proceso el mediador utiliza principios internacionales de cooperación y comunicación. La comprensión adquirida en este nivel le permite consolidar su propia identidad.

El ejercicio de los dos primeros niveles proporciona elementos para la explicación de los rasgos culturales propios y los rasgos culturales ajenos. Aunque se coincide con Meyer, se considera que en este nivel se cuenta con los elementos necesarios para tener un contacto realmente intercultural que no se restringe a una mera comparación cultural, sino que puede acceder a un nivel de intercambio e inmersión directa o indirecta en la cultura ajena. Una gran ventaja que se tiene en este nivel es que el alumno o individuo adquiere una mayor conciencia sobre su propia cultura al embarcarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje y de ese

---

<sup>39</sup> Meyer, M 1991. Developing transcultural competence: case Studies of advanced foreign language learners.

modo es posible que se encuentren en una situación óptima para el desarrollo de destrezas interculturales<sup>40</sup>

Para esta investigación se agregaría que la transculturalidad puede trascender el papel mediador entre dos culturas diferentes, dándose un nivel de comprensión vivencial tan elevado de la interculturalidad, que permita realizar prácticas en torno a la cultura ajena con mayor seguridad.

Las etapas propuestas por el autor requieren el ejercicio de la reflexión, la crítica y la voluntad de colocarse en situaciones no cotidianas para cualquier individuo que no pertenece a una cultura meta y que quiere alcanzar un óptimo nivel de manejo de situaciones ajenas a su cultura, obteniendo con esto, no sólo la habilidad de comunicarse lingüísticamente, sino además poder interactuar socialmente de forma adecuada y asertiva comprendiendo las convenciones de la cultura con la que ya se involucró.

Desafortunadamente, la gran mayoría de instituciones dedicadas a la enseñanza del idioma inglés de manera exclusiva o como parte de su estructura curricular no le dan importancia o desconocen las implicaciones de contar con programas que no sólo contemplen el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que integren además el desarrollo de habilidades sociales que complementen el enfoque y la experiencia intercultural. De ahí la necesidad de incluir en los programas y planes de clase la mancuerna competencia comunicativa y competencia intercultural. Byram ha denominado a esta fusión Modelo Completo de Competencia Comunicativa Intercultural<sup>41</sup> sobre el cual se profundiza en algunos apartados de este capítulo.

---

<sup>40</sup> Jin, Lixian y Cortazzi, Martín. La cultura que aporta el alumno: ¿Puente u obstáculo?. En Byram, Michael y Fleming, Michael. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press, Madrid 2001.

<sup>41</sup> Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

## **2.3 Teorías de aprendizaje**

El individuo obtiene la información necesaria para desempeñar las funciones de su vida cotidiana de distintas formas. En este apartado se presentan algunos postulados sobre los cuales esta investigación está fundamentada en cuanto a cómo aprende el individuo.

### **2.3.1 Aprendizaje significativo (Ausbel)**

El aprendizaje significativo se presenta cuando el niño estimula sus conocimientos previos, es decir, que este proceso se da conforme va pasando el tiempo y el pequeño va aprendiendo nuevas cosas. Dicho aprendizaje se efectúa a partir de lo que ya se conoce<sup>42</sup>.

Otros estudiosos del aprendizaje significativo dicen que es aquel que proviene del interés del individuo, no todo lo que aprende es significativo, se dice así cuando lo que aprende le sirve y utiliza porque es valorado para él como primordial y útil en su vida cotidiana<sup>43</sup>. Como se puede ver, esta propuesta de Ausebel tiene puntos en común con el modelo de espiral de Byram.

### **2.3.2 Sociabilidad del hombre (Vygotsky)**

La interacción social con individuos de la misma cultura o una ajena determina en gran medida la adquisición de rasgos y expresiones culturales de cierto entorno social. Esta idea postulada por Lev Vygotsky sustenta en mayor forma el enfoque comunicativo intercultural. La teoría histórico-cultural engloba distintos términos: sociabilidad, interacción social, cultura, historia, funciones mentales superiores, signos e instrumentos. Dichos términos precisan las relaciones de esta teoría.

---

<sup>42</sup> El aprendizaje significativo. <http://unaprendizajesignificativo.blogspot.mx>. 15 de febrero del 2014.

<sup>43</sup> Aprendizaje significativo <http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje%20significativo>. 15 de febrero del 2014

Con respecto al individuo, Vigotsky dice que por origen y naturaleza el ser humano no puede existir ni experimentar el desarrollo de su propia especie como una monada aislada, tiene necesariamente su prolongación en los demás, de modo aislado no es un ser completo<sup>44</sup>. Esto quiere decir que el hombre es un ser social, necesita de otros para formarse íntegramente.

Dentro de esta teoría se menciona que todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social, de este modo las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales. La interacción social desempeña un papel formador y constructor; esto es que algunas funciones mentales superiores no podrían surgir y construirse en el proceso del desarrollo sin la contribución de las interacciones sociales. Los signos y sistemas semióticos tienen primero una función de comunicación y luego una función individual: comienzan a ser utilizados como instrumentos de organización y de control del comportamiento individual<sup>45</sup>.

Estos signos y sistemas semióticos son representaciones culturales distintivas de cada pueblo, a veces perceptibles y a veces imperceptibles para aquellos que no tienen un conocimiento profundo de la cultura, ya sea la propia o alguna otra<sup>46</sup>. Debido a esto, cuando se enseña una lengua extranjera el maestro debe hacer evidentes esos rasgos culturales imperceptibles puesto que son elementos dejados de lado pero importantes para un conocimiento de la lengua y la cultura a aprender.

Ahora se muestran algunas representaciones culturales perceptibles e imperceptibles. En el aspecto lingüístico, una representación imperceptible serían las onomatopeyas y la especificidad de los verbos en inglés. En el primer caso, el idioma inglés emplea mucho las onomatopeyas a diferencia del español, y es algo que rara vez se le explica al alumno. En cuanto al caso de los verbos en inglés, concretamente a los *phrasal verbs*, tienen que ver en gran medida a una imagen mental sobre alguna acción e intención. Por ejemplo, el *phrasal verb* “*go away*”

---

<sup>44</sup> UNESCO, 1999, Lev Semionovich Vigotsky. <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF> 19 de enero del 2014.

<sup>45</sup> UNESCO 1999. Idem

<sup>46</sup> UNESCO 1999. Idem

contiene estas características. Cuando se analiza el verbo se tiene una imagen mental sobre alejarse de algún lugar pero sin un destino fijo. Estas características las posee el español en contadas situaciones en contraste con el inglés. Estos dos ejemplos son cuestiones imperceptibles que requieren ser traídas al aula puesto que el conocerlas le brinda al alumno mayores herramientas, en este caso lingüísticas, para comprender y adquirir el idioma.

Con estos ejemplos, se infiere que la cultura no se enseña o se aprende de manera implícita al idioma, se debe tener una preparación para poder compaginar lo estrictamente lingüístico con lo social, psicológico y filosófico.

La interacción social es la base del aprendizaje del individuo, luego entonces el aprendizaje de una lengua extranjera carga con este mismo principio. Sin embargo, el proceso no pudiera ser el mismo ya que un estudiante de una lengua extranjera ya posee una estructura lingüística, social, cultural y moral que inevitablemente permea voluntaria o involuntariamente en el idioma que está aprendiendo. De igual manera, tiende a hacer generalizaciones, juicios de valor, inferencias lingüísticas y culturales de la lengua meta utilizando los elementos de su identidad cultural. Es por eso que el choque cultural y lingüístico al no poder expresar o comprender ideas o rasgos distintivos culturales como en su propia lengua y cultura, llega a bloquear en cierto modo el aprendizaje de la lengua meta.

## **2.4 La enseñanza de una lengua extranjera**

Durante las últimas tres décadas, la instrucción académica del idioma inglés que opera en la mayoría de los institutos en la educación pública y centros de enseñanza de idiomas en México, ha integrado como modelo de aprendizaje una formación, en la cual el alumno adquiera un dominio de las estructuras y funciones de la lengua inglesa, así mismo pone énfasis en que el alumno sea capaz de entablar una conversación fluida, con buena entonación y pronunciación. Se trata de la aplicación de la propuesta de la teoría de la gramática generativa elaborada por el lingüista Noam Chomsky.

La gramática generativa<sup>47</sup> propone el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la dicotomía *Competence – Performance* (competencia – actuación). A la competencia corresponde el conocimiento que se va adquiriendo de la lengua, sus formas gramaticales, su léxico, etc. A la actuación corresponde la práctica directa de todos los conocimientos o competencias adquiridas para que el acto comunicativo sea posible. Por ende, la competencia comunicativa se podrá definir como un conjunto de conocimientos que permiten al hablante de una lengua comprender y producir una infinita cantidad de oraciones gramaticalmente correctas, con una cantidad finita de elementos.

Luego de analizar las afirmaciones anteriores, se puede decir que la competencia comunicativa tiene como principio que el aprendiz de una lengua adquiera la habilidad de usar el conocimiento: saber qué hacer y cómo hacerlo. Con esto se cumple el objetivo de centrar la instrucción pedagógica en el alumno como parte activa del proceso, a diferencia de modelos de aprendizaje anteriores en los que la esencia radicaba en tener una instrucción rígida basada en el mero aprendizaje memorístico del código a partir de los conocimientos que el profesor proporcionaba.

La propuesta de la gramática generativa ha demostrado aspectos positivos en la aplicación práctica del aprendizaje de una lengua extranjera. Pero si hemos de entender que la lengua es uno más de los elementos de una cultura, el hecho de que esta propuesta reduzca el aprendizaje a la precisión en el manejo de elementos gramaticales y lingüísticos, descontextualiza el aprendizaje de la lengua del entorno cultural del que emerge y del cual ella misma surge como la máxima expresión cultural.

Cuando el individuo se involucra en una situación de contacto directo o indirecto con una lengua extranjera, lo ideal es no sólo poder reconocer el código lingüístico sino también las implicaciones culturales inherentes en el idioma. Ejemplo de ello son las dificultades que se presentan para la comprensión del humor, de las canciones, de la literatura e incluso de textos generales de la cultura ajena. Una

---

<sup>47</sup> [http://aportes.educ.ar/lengua/nucleo-teorico/recorrido-historico/-la-lingueistica-del-siglo-xx/la\\_gramatica\\_generativa\\_chomsk.php](http://aportes.educ.ar/lengua/nucleo-teorico/recorrido-historico/-la-lingueistica-del-siglo-xx/la_gramatica_generativa_chomsk.php) . 27 de octubre de 2008.

traducción literal de estos productos culturales no expresa en su totalidad el sentido original de la idea a transmitir, pues ello supone una carga cultural implícita. En consecuencia, al estar inmersos en este tipo de contactos, es común la percepción recíproca de “rarezas<sup>48</sup>” al momento de la transmisión y comprensión del mensaje, que sólo pueden ser resueltas mediante un mutuo entendimiento cultural y una adecuada situación intercultural.

El enfoque comunicativo propone capacitar al alumno para una comunicación oral o escrita con usuarios de una lengua extranjera. Se abandona la idea de memorizar ya que se instruye al aprendiz a “negociar<sup>49</sup>” el significado de las palabras de acuerdo a su contexto de uso en situaciones donde la lengua sea sólo un medio para alcanzar un fin y no el fin en sí. La introducción gramatical se hace de manera inductiva ya que se recurre a ésta cuando se considera oportuno para depurar el proceso de comunicación<sup>50</sup>. Este cambio de modelo implica que la enseñanza debe ser más dinámica y que el alumno tendrá que emplear otras habilidades cognitivas y lingüísticas para alcanzar los objetivos deseados en cada clase.

Este nuevo giro metodológico requiere también un cambio en los materiales: se emplean grabaciones, materiales auténticos, textos y representaciones que simulen la interacción real con usuarios de la lengua a aprender. Dichos materiales dan un acercamiento más real y en algunos casos vivencial a la forma en cómo otra cultura ve el mundo; cómo viven, cómo piensan, qué comen, dónde se divierten, por mencionar ejemplos, de tal modo que estos materiales y el método en general fueron los más adecuados para satisfacer las necesidades de la sociedad mexicana en la década de los noventa.

---

<sup>48</sup> Estas rarezas son situaciones léxicas, semánticas y conductuales. Se trata de elementos no comunes para un individuo de cierta cultura, pero si reconocibles para gente de otra que recurre a ellos en su propio entorno cultural para resolver una circunstancia cotidiana de interacción.

<sup>49</sup> “negociar” es darle a una palabra el significado o el sentido más adecuado partir de las diversas connotaciones lingüísticas y/o culturales de ésta.

<sup>50</sup> Celce-Murcia, Marianne, 2002. Teaching English as a Second or Foreign Language, Tercera edición. Estados Unidos de América, Heinle & Heinle.

### 2.4.1 Modelo Completo de Competencia Comunicativa Intercultural (MCCCI)

Aunque este modelo es influenciado en gran medida por el modelo de la competencia comunicativa, incorpora la competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La colaboración entre ambas posibilitará la formación de individuos capaces de interactuar en su propio idioma o en el idioma a aprender con gente de otros países, aplicando su conocimiento en la comunicación intercultural, sus intereses y habilidades para interpretar, relacionar y descubrir rompiendo la diferencia cultural y disfrutando de un contacto intercultural. El MCCCI propone tres premisas fundamentales:

1. Rechaza la noción del nativo hablante como un modelo para aprendices de una lengua extranjera y propone al hablante intercultural como el ideal alcanzable. Cuestiona la aspiración de llegar a manejar el código como lo hace un individuo de la lengua meta, dando la misma prioridad a la habilidad lingüística y a la habilidad sociocultural, puesto que el máximo alcanzable actualente para el docente y el alumno es llegar a usar la lengua con corrección y eficacia, contemplando en menor medida los aspecto de convención social.
2. Se trata de un modelo a desarrollar en un contexto educativo y como tal se proponen objetivos acordes para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Es importante entender que el término contexto educativo no se restringe al aula, sino que se extiende a actividades extraescolares y a experiencias personales no académicas<sup>51</sup>; es decir, espacios de aprendizaje.
3. Propone aprendizajes específicos para cada espacio de aprendizaje y replantea los roles del maestro y del alumno.

---

<sup>51</sup> Se ha realizado una traducción de los términos de Byram procurando adaptarlos al contexto educativo mexicano. *classroom* por aula; *the pedagogically structured experience outside the classroom* por actividades extraescolares e *independent experience* por experiencias personales no académicas.

### 2.4.1.1 El Hablante intercultural: Usuario competente del idioma

El modelo propone que el hablante intercultural desarrolle la capacidad de manejar una comunicación e interacción con gentes de orígenes culturales diferentes al suyo. El desarrollo de la competencia lingüística corre paralelo al desarrollo de la competencia intercultural.

Kramsch propone que los estudiantes deberán desarrollar la competencia pragmlingüística propia de los nativos, o sea, asignar a las estructuras lingüísticas la misma fuerza pragmática de un nativo, pero deberán tener la libertad de adoptar la competencia sociopragmática del hablante nativo, es decir, compartir los mismos juicios de valor<sup>52</sup>.

Debido a esto, es importante tomar en cuenta que es más productivo enseñar a los alumnos a ser hablantes interculturales y no tratar de quererlos hacer nativos como se ha venido haciendo, ya que este término en la actualidad resulta ambiguo puesto que no se ha delimitado con exactitud lo que es un nativo hablante; si éste es el individuo que tiene la autoridad de ser nativo hablante por nacimiento, por un derecho adquirido a través de la escolarización o por la prerrogativa de pertenencia a una comunidad social<sup>53</sup>.

Se toman tres casos para ejemplificar lo anterior: un pandillero del Bronx, un profesor americano de literatura en una universidad estadounidense y un mexicano que lleva viviendo diez años en los Estados Unidos y que puede relacionarse con esa cultura sin ningún problema. ¿Cuál de éstos es el nativo hablante?

El primero nació en el país y esta condición lo denomina nativo hablante, el segundo también nació en el país, pero su nivel de uso y de registro del idioma es mucho más elevado; el tercero no nació en el país aunque ya es un usuario competente del idioma; éste es el no sólo tener la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la Real Academia y la etiqueta de un grupo social, sino la

---

<sup>52</sup> Kramsch, Claire "el privilegio del hablante intercultural" en Byram Michael y Fleming, Michael. 2001.

<sup>53</sup> Byram, Michael y Fleming, Michael. 2001. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía. Cambridge University Press, Madrid.

adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso.

Luego entonces, queda claro que el último individuo es el hablante intercultural y el ideal para el manejo de una lengua extranjera o segunda lengua. Por eso es importante generar usuarios competentes del idioma.

#### **2.4.1.2 Contextos y objetivos educativos del MCCI**

Como ya se ha mencionado anteriormente, los contextos educativos se refieren a los diversos espacios académicos y extra académicos en los que tiene lugar la competencia comunicativa intercultural. En los diversos contextos educativos (formales e informales) se pueden desarrollar habilidades interculturales que implican modificaciones de actitud ante una cultura ajena. Las habilidades interculturales se pueden desarrollar de lo simple a lo complejo y suponen un avance progresivo. A cada habilidad intercultural, Byram asocia un objetivo específico que se refleja en diferentes aptitudes que dan cuenta del cambio<sup>54</sup>.

Los objetivos de la competencia comunicativa intercultural se podrían ver como fases de aprendizaje que pueden variar de un individuo a otro según el nivel de aptitudes que va consolidando.

La competencia comunicativa intercultural, posibilitará la interacción con gente de otras culturas y otros países utilizando una lengua extranjera, negociar un modo de comunicación y de interacción que es satisfactorio para ambas partes y de actuar como mediadores entre la gente de orígenes culturales diferentes. El conocimiento de la otra cultura está ligado a la competencia lingüística en la lengua extranjera a través de su uso correcto en el ámbito sociocultural y de competencia discursiva, además de su conocimiento de significados específicos, valores y connotaciones del idioma. Estos individuos también tienen las bases para adquirir

---

<sup>54</sup> Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

nuevos idiomas y conocimientos culturales como consecuencia de las habilidades que ya han adquirido de su propio ambiente.

Para formar alumnos que puedan poner en práctica la competencia comunicativa intercultural, es necesario que las instituciones en el momento de diseñar sus programas sean conscientes de que los factores puestos en juego en el aprendizaje de otra lengua no hayan sido decididos en abstracto, es necesario poner todos esos factores en un contexto intercultural concreto contemplando de igual forma las circunstancias y necesidades del alumno.

Existen consecuencias lógicas de esta dimensión educacional. La primera es la necesidad de situaciones de contacto con otras culturas en los lugares donde se adquiere la competencia comunicativa intercultural: en el salón, en el campo de trabajo y en el aprendizaje independiente. La segunda consecuencia está relacionada a la discusión de que la meta debería ser promover las habilidades del hablante intercultural y no las del nativo hablante.

Esta discusión se torna interesante ya que dentro del ámbito general de la enseñanza de una lengua extranjera, la formación recibida e impartida en el aula por los profesores se ve centrada en desarrollar en el alumno las destrezas y habilidades lingüísticas para que pueda alcanzar el nivel de nativo hablante de acuerdo a los estándares establecidos para esto, incluso gran parte de los libros de texto diseñados para el aprendizaje de una lengua extranjera centralizan sus unidades en el manejo de estructuras específicas utilizando temáticas que propicien la práctica de estructuras y funciones muy específicas limitando la interacción y el conocimiento de circunstancias interculturales decisivas para un óptimo desempeño social.

### 2.4.1.3 Objetivos de la Competencia Comunicativa Intercultural

Los objetivos de la competencia comunicativa intercultural están divididos en cuatro áreas graduales. Cada una de ellas tiene un objetivo particular y ciertas aptitudes a desarrollar<sup>55</sup>.

*Área: Actitudes.*

*Objetivo Particular:* Se busca fomentar curiosidad y apertura, disposición para abandonar creencias malentendidas acerca de otras culturas y creencias acerca de la propia.

*Aptitudes:*

- ❖ Voluntad para buscar y tomar oportunidades para conocer la vida cotidiana de la cultura del interlocutor.
- ❖ Interés en descubrir otras perspectivas de interpretación de los fenómenos familiares y los no familiares en ambas culturas y prácticas culturales.
- ❖ Voluntad para cuestionar los valores y presuposiciones en prácticas culturales en productos de su propio entorno.
- ❖ Disposición para experimentar las diferentes etapas de adaptación y de interacción con otra cultura durante un periodo de residencia.
- ❖ Disposición para entablar la interacción verbal o no verbal por medio de las convenciones sociales.

---

<sup>55</sup> Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Área: Conocimiento

*Objetivo particular:* De grupos sociales y de sus productos y prácticas en la cultura propia y la del interlocutor y de los procesos generales de la interacción individual y social.

*Aptitudes:*

- ❖ Relaciones históricas y contemporáneas entre los países del interlocutor y el del locutor.
- ❖ Los medios de lograr contacto con interlocutores de otros países y las instituciones que facilitan este tipo de contactos.
- ❖ Los tipos de causas y procesos de los malentendidos entre interlocutores de diferentes orígenes culturales.
- ❖ La memoria nacional del propio país y cómo se relacionan sus eventos y cómo se ven desde la perspectiva de otros países.
- ❖ La memoria nacional del país interlocutor y la perspectiva de ellos que tiene la persona de otra cultura.
- ❖ Las definiciones nacionales del espacio geográfico del propio país y cómo éstas son percibidas desde la perspectiva de otros países.
- ❖ Las definiciones nacionales del espacio geográfico del país del interlocutor y la perspectiva de los otros países con respecto a este.
- ❖ Los procesos e instituciones de socialización en su propio país y en el del interlocutor.
- ❖ Las distinciones sociales y los marcadores principales en ambas culturas, la propia y la del interlocutor.
- ❖ Las instituciones que afectan la vida diaria de ambas culturas y que conducen e influyen la relación entre ambos.
- ❖ Los procesos de interacción social en el país del interlocutor

*Área:* Habilidades de interpretación y relación

*Objetivo particular:* Habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y prácticas culturales y la habilidad de operar el conocimiento, actitudes y destrezas bajo las restricciones de la interacción y la comunicación en tiempo real.

*Aptitudes:*

- ❖ Elicitar de un interlocutor los conceptos y valores de documentos o eventos y desarrollar un sistema explicatorio susceptible de una paliación a otro fenómeno.
- ❖ Identificar referencias significativas dentro y a través de las culturas y elicitar sus significados y connotaciones.
- ❖ Identificar procesos verbales y no verbales de interacción similares diferentes y negociar un uso apropiado de ellos en circunstancias específicas.
- ❖ Uso en tiempo real de una combinación apropiada de conocimientos, habilidades y actitudes para interactuar con interlocutores de otros países y culturas considerando el grado de familiaridad con el país, la cultura y el idioma y la diferencia con el país propio.
- ❖ Identificar relaciones pasadas y actuales entre la propia cultura y la sociedad.
- ❖ Identificar y hacer uso de las instituciones públicas y privadas que facilitan el contacto con otros países y culturas.
- ❖ Uso de conocimientos, destrezas y actitudes en tiempo real para reflexionar entre interlocutores de culturas distintas.

*Área:* Consciencia crítica cultural / educación política.

*Objetivo particular:* Habilidad para evaluar críticamente y en la base de criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos de la propia cultura y de otras culturas y países.

### *Aptitudes:*

- ❖ Interpretar e identificar valores implícitos y explícitos en documentos y eventos del país propio y de otras culturas.
- ❖ Hacer un análisis evaluativo de los documentos y eventos que refieren a una perspectiva y un criterio explícito.
- ❖ Interactuar y mediar intercambios culturales de acuerdo con los criterios explícitos, negociar donde sea necesario un nivel de aceptación de esos intercambios por medio del uso de los conocimientos, habilidades y actitudes.

Estos objetivos de la competencia comunicativa intercultural vienen a formar parte de las llamadas competencias del siglo XXI, que son habilidades, destrezas y conocimientos que contribuyen a que el individuo tenga una visión crítica y ética como ciudadanos con un espíritu emprendedor<sup>56</sup>. Dichas competencias surgen dadas las necesidades de la sociedad actual. Hace 20 años, por ejemplo, el manejo de paquetes computacionales era meramente cuestión de lujo; hoy en día es una necesidad para ser competitivos en el mundo globalizado con la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Lo mismo pasa con el idioma inglés, y más concretamente con la competencia intercultural, si no se tienen habilidades lingüísticas y socioculturales, el mero conocimiento del código no es suficiente para un dominio pleno del idioma como producto cultural.

#### **2.4.1.4 Metas instruccionales para alcanzar la Competencia Comunicativa Intercultural**

Como se ha visto previamente, el actuar en una situación intercultural requiere de conocimientos de la cultura propia y de la cultura meta. Es por eso que en el salón de clases es necesario desarrollar habilidades culturalmente relevantes para obtener un aprendizaje significativo tanto en lo cultural como en lo lingüístico.

---

<sup>56</sup> Competencias del siglo XXI. <http://education.alberta.ca/admin/aisi/themes/21-century.aspx>. 28 de mayo del 2012.

A la hora de hacer una planeación de actividades se debe considerar qué es importante conocer de la cultura a estudiar ya que se tiene que proveer al alumno con información existente de la cultura a tratar para que el individuo pueda participar en ésta de forma significativa y no marginal<sup>57</sup>.

La instrucción cultural debe ser propositiva y para esto se utilizarán seis metas instruccionales. Estas metas son pasos consecutivos a seguir para la obtención de la competencia comunicativa intercultural. Cada una de estas metas se enfoca en una habilidad que pueda incrementar el entendimiento y la comunicación en situaciones de contacto directo o indirecto con una cultura diferente para el individuo. A continuación se desglosan las metas instruccionales.

Meta 1: Interés. El alumno muestra curiosidad por otra cultura (u otro segmento o subcultura de su propia cultura) y empatía hacia quienes la conforman.

Meta 2: Quién. El estudiante reconoce que las expectativas de roles y otras variables sociales como edad, sexo, clase social, religión, grupo étnico, y lugar de residencia afecta la forma en que la gente habla y se comporta.

Meta 3: Qué. El alumno se da cuenta que una comunicación efectiva requiere descubrir las imágenes culturalmente condicionadas que son evocadas en la mente de las personas cuando hablan, actúan, y reaccionan al mundo que los rodea.

Meta 4: Cuándo y dónde. El alumno reconoce que las variables situacionales y las convenciones moldean la conducta en formas importantes.

Meta 5: Por qué. El estudiante entiende que la gente generalmente actúa de esa forma porque están usando opciones que les permite su sociedad para satisfacer necesidades físicas y psicológicas, y esos patrones culturales son interrelacionados y tienden mutuamente a sostener la satisfacción de necesidades.

---

<sup>57</sup> Seelye, N. 1993. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Chicago: National Textbook Company.

Meta 6: Exploración. Los alumnos pueden evaluar una *generalización* acerca de la cultura a aprender en términos de la cantidad de evidencia que la justifica, y tiene las habilidades necesarias para localizar y organizar información acerca de la cultura a aprender de la biblioteca, los medios de comunicación, gente y observaciones personales <sup>58</sup> .

El uso adecuado de las metas instruccionales nos puede ayudar a trabajar de mejor manera para sortear eficazmente tres problemáticas que se pueden encontrar en un curriculum o actividades de este tipo:

- i. Choque lingüístico. Son sentimientos frustrantes por falta de competencia en la lengua extranjera.
- ii. Choque cultural, por el hecho de que no le funcionan las estrategias usuales, que usa en su propia lengua, para resolver un problema.
- iii. Estrés cultural, causado por cuestiones de identidad, por ejemplo debido al cambio de estatus social en la cultura extranjera<sup>59</sup> .

Estas problemáticas son muy constantes cuando se tiene contacto con gente de otros países, en nuestro caso, anglófonos; incluso los maestros del idioma llegan a experimentar alguna situación de conflicto en una interacción directa, aún conociendo los aspectos lingüísticos y sociolingüísticos. Es por eso que el maestro debe de tomar en cuenta las sensaciones o sentimientos (frustración, angustia, molestia) que el alumno pudiera llegar a experimentar para así proporcionarle herramientas que le ayuden a sortear satisfactoriamente una situación ajena o de extrañamiento a la hora de la interacción, ya sea en cuanto al código o a las convenciones sociales.

---

<sup>58</sup> Seelye, N. 1993. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Chicago: National Textbook Company.

<sup>59</sup> Schumann, J.h. 1975 "Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition" *Language Learning*, vol.25,2

En lo que corresponde a las actitudes, es posible desarrollarlas por medio del trabajo de campo o del aprendizaje independiente; hay también otras habilidades que dependen de la oportunidad de interactuar en vivo con un interlocutor de otra cultura, en nuestro caso de cualquier país anglófono o que su segunda lengua sea el inglés.

El grado de dificultad en las habilidades y la madurez en las actitudes dependerán de la naturaleza de los contenidos y de las técnicas de enseñanza propuestas. Las prioridades de la competencia lingüística y de conocimiento continuarán siendo significativas pero estarán sujetas a la consideración de la necesidad de desarrollar aptitudes y habilidades simultáneamente.

De acuerdo a lo propuesto por el MCCC, el CCH es un espacio idóneo para su aplicación en el aula y en el diseño de las actividades. A continuación, se presenta el fundamento para diseñar actividades interculturales que es la base para la presentación de las actividades propuestas en esta investigación

## **2.5 Diseño de actividades interculturales**

Las políticas de educación intercultural en México están enfocadas en la inserción de las minorías étnicas del país a escuelas donde se habla primordialmente el español. Las afirmaciones de los párrafos siguientes llevan esta tendencia, sin embargo se pueden adaptar para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje se centran en el desarrollo de competencias y están diseñadas para motivar interacciones que permitan compartir conocimientos, sentimientos, imaginarios y representaciones mediante la interacción con otro grupo cultural, lo que permitirá nuevos aprendizajes<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Pech, Cynthia, 2008. Manual de comunicación intercultural. Una introducción a sus conceptos, teorías y aplicaciones. Col. Cuadernos de Comunicación y Cultura Num. 4, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Citado en Secretaría de Educación Pública. Lineamientos para el diseño de programas del Componente Intercultural Extendido. [http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/02-programasdeestudio-cie/Lin\\_dis\\_prog\\_Comp\\_Inter\\_Ext.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/02-programasdeestudio-cie/Lin_dis_prog_Comp_Inter_Ext.pdf) 15 de enero del 2014.

“En el diseño de actividades interculturales, es necesario generar condiciones de paridad para que se puedan hacer conscientes y exteriorizar los desafíos que implican las relaciones interculturales en un clima de confianza, conocimiento y aceptación de las diferencias para la realidad social que está en juego y poder transformarla en la medida de nuestras posibilidades. Las actividades deben promover procesos donde la comunidad educativa fije sus metas, elija sus valores prioritarios, establezca sus preferencias y se determine por ellas”<sup>61</sup>.

Algunas orientaciones metodológicas a considerar en cuanto al diseño de actividades interculturales son las siguientes<sup>62</sup>:

- que el uso de las metodologías y categorías disciplinares estén orientadas a dar cuenta de los deseos, propósitos y actitudes de la propia comunidad.
- retomar las expresiones culturales valoradas como vitales por la comunidad; es decir, aquellas que le dan sentido de pertenencia a la vida personal y colectiva.
- Incorporar los diversos saberes de los distintos grupos culturales y sus modelos de representación sin establecer jerarquías entre ellos.
- El trabajo en equipo es sugerido en todo momento.

De acuerdo a estos puntos, las actividades a diseñar no se orientan necesariamente a obtener resultados cuantitativos, más bien aspira al desarrollo de vivencias y experiencias cualitativas ya que lo que se busca es el acercamiento a la interacción con una cultura diferente, al tiempo que adquiere mayor conciencia de su propia cultura.

---

<sup>61</sup> Secretaría de Educación Pública. Lineamientos para el diseño de programas del Componente Intercultural Extendido. [http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/02-programasdeestudio-cie/Lin\\_dis\\_prog\\_Comp\\_Inter\\_Ext.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/02-programasdeestudio-cie/Lin_dis_prog_Comp_Inter_Ext.pdf) 15 de enero del 2014.

<sup>62</sup> Secretaría de Educación Pública. Lineamientos para el diseño de programas del Componente Intercultural Extendido. [http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/02-programasdeestudio-cie/Lin\\_dis\\_prog\\_Comp\\_Inter\\_Ext.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/02-programasdeestudio-cie/Lin_dis_prog_Comp_Inter_Ext.pdf) 15 de enero del 2014.

Las actividades interculturales en la enseñanza de una lengua extranjera , pueden combinarse tanto para el desarrollo de la competencia intercultural como para la práctica o enseñanza de alguna cuestión gramatical o de habilidad lingüística. Con este enfoque se diseñaron e implementaron las actividades que se desglosan en el último capítulo.

## **CAPÍTULO III**

### **Lineamientos para la elaboración de las actividades seleccionadas**

Para esta investigación, se diseñaron y aplicaron cinco actividades bajo el Enfoque Comunicativo Intercultural. A lo largo de este capítulo se muestran los objetivos, los fundamentos teóricos, una descripción del por qué se seleccionan esas actividades, algunas recomendaciones para aplicarlas en el aula así como para ser evaluadas.

#### **3.1 Criterios para la selección de las actividades**

Este apartado está enfocado dar el fundamento teórico de cada actividad. Los elementos se desglosan de la siguiente forma: nivel, éste indica que la actividad se diseñó para la materia de inglés IV; unidad, muestra en cuál de las cuatro unidades del programa se ubica la actividad; competencia intercultural, señala las competencias interculturales a fomentar; nivel de desarrollo de la competencia, indica los niveles de la competencia intercultural a los que puede acceder el alumno; y las metas instruccionales, que indican los elementos o pasos a seguir para desarrollar la competencia intercultural.

##### **3.1.1 Actividad 1**

Nivel: 4

Unidad: 1

Competencia intercultural:

- Cambio de actitud. En esta actividad se pretende que el alumno despierte el interés por conocer rasgos distintivos de otras culturas y de la propia.
- Adquisición de nuevos conceptos. El alumno utiliza su conocimiento previo e incorpora nueva información sobre otros países y el suyo mismo.

## Nivel de desarrollo de la competencia

- Nivel monocultural. El alumno escribe ejemplos sobre productos culturales de su país. En ocasiones deberá mantener la lengua meta de lado para el nombre de ciertas cosas, por ejemplo, mole, tequila, Día de Muertos, etc.
- Nivel intercultural. El alumno conoce y adquiere nueva información de otras culturas y es capaz de contrastarla con la información que el tiene de su cultura.

## Metas instruccionales

- Interés. En esta actividad el interés es hacia los productos e íconos culturales de ciertos países.
- Quién. El alumno reconoce la importancia de los productos e íconos culturales de los países mencionados en la actividad.
- Qué. Descubre objetos, personas, lugares y festividades relevantes para otros países.
- Exploración. El estudiante hace una evaluación sobre su conocimiento previo acerca de diferentes culturas.

### **3.1.2 Actividad 2**

Nivel: 4

Unidad: 2

#### Competencia intercultural

- Cambio de actitud.
- Adquisición de nuevos conceptos. Conocer la festividad conocida como “Día de Acción de Gracias” en los Estados Unidos.

## Nivel de desarrollo de la competencia

- Nivel intercultural. El alumno con su conocimiento previo sobre el día festivo y con la información adquirida con la actividad, podrá contrastar las formas de actuar, interactuar, organizar, planear, entre otras cosas, en esta festividad y algunas otras que tenga en su propia cultura.

## Metas instruccionales

- Interés. Hacía las formas ser y hacer en una festividad específica. Interés por conocer de manera más amplia lo que es y significa el Día de Acción de Gracias para los estadounidenses.
- Quién. El alumno descubrirá los actores involucrados en la celebración.
- Qué. El alumno reconoce la importancia que tiene en la cultura estadounidense dicha festividad.
- cuándo y dónde. Se identifican los momentos y lugares históricos de donde surge la festividad, así como cuándo se festeja y donde acostumbran festejarlo.
- Por qué. La razón de ser de la propia festividad y su relevancia para el país

### 3.1.3 Actividad 3

**Nivel:** 4

**Unidad:** 2

## Competencia intercultural

- Cambio de actitud. Al conocer más a fondo las celebraciones, se trata de evitar caer en los lugares comunes de cada celebración y se tiene una actitud más crítica hacia ellas.
- Adquisición de nuevos conceptos. Se tiene conocimiento del vocabulario empleado en esas fechas y las implicaciones culturales de las mismas

## Nivel de desarrollo de la competencia

- Nivel intercultural. El alumno comprende mejor un rasgo distintivo de su cultura y es capaz de contrastarlo con otro rasgo similar de una cultura ajena.
- Nivel transcultural. Al tener el conocimiento más detallado de ambas festividades, el alumno bien puede colocar a un extranjero en el contexto adecuado de ambas fechas y explicar la importancia de éstas para la gente que celebra una de las dos o ambas.

## Metas instruccionales

- Interés. El alumno muestra interés por ambas celebraciones
- Quién. El alumno distingue y conoce a fondo los íconos de cada celebración y lo que ésta representa en cada cultura.
- Qué. El alumno analiza más a fondo las implicaciones históricas y culturales de las celebraciones.
- Cuándo y dónde. El alumno puede ubicar fechas exactas, formas de celebración y los lugares donde se llevan a cabo.
- Por qué. El alumno comprende la intención y las implicaciones sociales y culturales de cada celebración.
- Exploración. Se pueden hacer inferencias de las formas de actuación en cada país de acuerdo a la situación histórica de cada festividad, sus íconos e incluso los fragmentos literarios que las componen (mitos o leyendas)

### **3.1.4 Actividad 4**

Nivel: 4

Unidad: 3

Competencia intercultural

- Cambio de actitud.
- Adquisición de nuevos conceptos

## Nivel de desarrollo de la competencia

- Nivel Intercultural. El alumno puede conocer histórica y filosóficamente la intención del manifiesto, igualmente puede analizar la razón de ser y de actuar de los norteamericanos en muchos ámbitos de la vida cotidiana. Asimismo, se puede poner en situación de analizar la identidad y formas de actuar de su propia cultura.

## Metas instruccionales

- Interés. El alumno muestra interés en saber las formas actuar, principalmente en el ámbito político y militar, de los Estados Unidos.
- Quién. El alumno identifica los personajes hacia quien va dirigida esta ideología.
- Qué. Mediante el manifiesto, el alumno da cuenta de las temáticas que este aborda y su intencionalidad.
- Cuándo y dónde. Se ubican los momentos en que esta ideología se ejerce y se dan algunos ejemplos de ello en lugares donde ésta se ejerce.
- Por qué. El alumno comprende la razón de ser de ciertos pensamientos y formas de actuar característicos de los Estados Unidos.
- Exploración. El alumno es capaz de buscar información más amplia en distintos acervos bibliográficos o electrónicos, así como de hacer reflexiones sobre esta forma de pensar e incluso contrastarla con situaciones similares de su propia cultura.

### **3.1.5 Actividad 5**

Nivel: 4

Unidad: 4

Competencia intercultural

- Cambio de actitud. Se propone resaltar los rasgos positivos de una parte de la esencia popular, en este caso, una urbe.

- Adquisición de nuevos conceptos. El alumno aprende en qué situaciones traducir un nombre propio y cuando no. Asimismo, conoce el vocabulario necesario para aumentar las cualidades de un objeto o lugar.
- Aprendizaje a través de la experiencia. El alumno conoce lugares nuevos mediante la interacción con otros compañeros y aporta información de lugares que él ha visitado.

#### Nivel de desarrollo de la competencia

- Nivel monocultural. El alumno expresa ciertos valores, interpretaciones y reglas de su cultura.
- Nivel intercultural. El alumno toma los rasgos específicos de su cultura en la situación presentada, la muestra y trata de que gente de otras culturas la conozca y pueda llegar a comprenderla para que así pueda tener una interacción más efectiva con gente del propio país.

#### Metas instruccionales

- Interés. El alumno emplea elementos de la cultura propia que le son representativos e intenta mostrarlos a personas de otras culturas.
- Quién. El alumno hace énfasis en cuestiones positivas de la ciudad para que ciertos rasgos intrínsecos de la cultura mexicana sean conocidos por gente de otros países.
- Qué. Conocer y transmitir la idiosincrasia popular del mexicano tomando la ciudad de México como referencia.
- Exploración. El alumno hace uso de recursos bibliográficos o tecnológicos para conocer lugares y datos sobre éstos, y reflexiona sobre su cultura para poder dar fragmentos de información útil a gente de otras culturas para tener una interacción más efectiva con gente de la ciudad.

## 3.2 Objetivos de las actividades

En este apartado se muestran los tres tipos de objetivos para los cuales están diseñadas las actividades. Cada actividad tiene objetivos lingüísticos, gramaticales e interculturales.

### 3.2.1 Objetivos de la actividad 1

Objetivo lingüístico

- Expresar ideas de forma oral y escrita con fluidez y coherencia.

Objetivo gramatical

- Repasar *Present, tense*.

Objetivo Intercultural

- Conocer rasgos distintivos de distintas culturas.
- Comparar elementos de una cultura extranjera con elementos de la cultura local.
- Voluntad para cuestionar los valores y presuposiciones en prácticas culturales en productos de su propio entorno.
- La memoria nacional del propio país y cómo se relacionan sus eventos y cómo se ven desde la perspectiva de otros países.

### 3.2.2 Objetivos de la actividad 2

Objetivo lingüístico

- Practicar la lectura de comprensión
- Expresar ideas de forma oral y escrita con fluidez y coherencia
- Aprender el uso de nuevas palabras

Objetivo gramatical

- Repasar *Present, past and future tense*

### Objetivo Intercultural

- Conocer una festividad foránea
- Comparar elementos de una cultura extranjera con elementos de la cultura local
- Comprender la relevancia de ese hecho histórico y cómo afecta la vida cotidiana

### 3.2.3 Objetivos de la actividad 3

#### Objetivos lingüísticos

- Expresar ideas de forma oral y escrita con fluidez y coherencia
- Aprender el uso de nuevas palabras referente al Halloween y Día de Muertos
- Contrastar ideas y dar opiniones

#### Objetivo gramatical

- Repasar *Simple Present* y *Simple Past*

#### Objetivos interculturales

- Conocer una festividad foránea
- Comparar elementos de una cultura extranjera con elementos de la cultura local
- Comprender la relevancia de ese hecho histórico y cómo afecta la vida cotidiana

### 3.2.4 Objetivos de la actividad 4

#### Objetivo lingüístico

- Practicar la lectura de comprensión
- expresar ideas de forma oral y escrita con fluidez y coherencia
- aprender el uso de nuevas palabras
- expresar opiniones

#### Objetivo gramatical

- Repasar *Present and Past tense*.

## Objetivos Interculturales

- Interés en descubrir otras perspectivas de interpretación de los fenómenos familiares y los no familiares en ambas culturas y prácticas culturales.
- Los tipos de causas y procesos de los malentendidos entre interlocutores de diferentes orígenes culturales.
- La memoria nacional del país interlocutor y la perspectiva de ellos que tiene la persona de otra cultura.
- Las definiciones nacionales del espacio geográfico del país del interlocutor y la perspectiva de los otros países con respecto a este.
- Identificar referencias significativas dentro y a través de las culturas y elicitar sus significados y connotaciones.
- Elicitar de un interlocutor los conceptos y valores de documentos o eventos y desarrollar un sistema explicatorio susceptible de una paliación a otro fenómeno.
- Hacer un análisis evaluativo de los documentos y eventos que refieren a una perspectiva y un criterio explícito.

### 3.2.5 Objetivos de la actividad 5

#### Objetivo lingüístico

- Expresar ideas de forma oral y escrita con fluidez y coherencia.
- Utilización de adjetivos y adverbios

#### Objetivo Intercultural

- Voluntad para buscar y tomar oportunidades para conocer la vida cotidiana de la cultura del interlocutor.
- Interés en descubrir otras perspectivas de interpretación de los fenómenos familiares y los no familiares en ambas culturas y prácticas culturales.
- Voluntad para cuestionar los valores y presuposiciones en prácticas culturales en productos de su propio entorno.
- Disposición para entablar la interacción verbal o no verbal por medio de las convenciones sociales.

- Relaciones históricas y contemporáneas entre los países del interlocutor y el del locutor.
- Los medios de lograr contacto con interlocutores de otros países y las instituciones que facilitan este tipo de contactos.
- Los tipos de causas y procesos de los malentendidos entre interlocutores de diferentes orígenes culturales.
- Las distinciones sociales y los marcadores principales en ambas culturas, la propia y la del interlocutor.
- Identificar referencias significativas dentro y a través de las culturas y elicitación sus significados y connotaciones.
- Identificar procesos verbales y no verbales de interacción similares diferentes y negociar un uso apropiado de ellos en circunstancias específicas.
- Uso en tiempo real de una combinación apropiada de conocimientos, habilidades y actitudes para interactuar con interlocutores de otros países y culturas considerando el grado de familiaridad con el país, la cultura y el idioma y la diferencia con el país propio.
- Interactuar y mediar intercambios culturales de acuerdo con los criterios explícitos, negociar donde sea necesario un nivel de aceptación de esos intercambios por medio del uso de los conocimientos, habilidades y actitudes.

### **3.3 Selección y organización de las actividades.**

La elección de las temáticas a abordar en el diseño de actividades interculturales no es un asunto sencillo, se tiene que ser cuidadoso para que la actividad e incluso la forma de aplicarla en clase evite propiciar en el alumno algún tipo de shock cultural que puede derivar en el desarrollo de estereotipos, prejuicios e intolerancia que son situaciones que el MCCCCI pretende evitar.

Las actividades creadas para esta investigación también pretenden que el alumno no solo conozca la cultura ajena, sino la propia. Un individuo no puede ser capaz de entender la forma de ver y expresar el mundo de una cultura distinta sin comprender cómo lo hace su propia cultura.

### **3.3.1 Actividad 1: actividad Introdutoria.**

Las actividades interculturales en diversas ocasiones requieren una amplia planeación en cuestiones metodológicas, lingüísticas y pedagógicas, sin embargo, algunas tienen carácter introductorio y no requieren una planeación demasiado amplia, pero son el inicio del proceso intercultural. A su vez, pueden servir de parámetro para valorar el conocimiento previo del alumno de ciertas culturas.

La primera actividad propuesta es un cuadro comparativo entre expresiones culturales de diversos países. Se puede aplicar en cualquier nivel, no obstante, para esta investigación se aplicó el primer día de clases para volver a involucrar al alumno en el proceso intercultural.

### **3.3.2 Actividad 2: Las tradiciones como visión del mundo en las culturas: Día de Acción de Gracias en Estados Unidos de América.**

La forma en que un pueblo celebra algún día festivo, cómo se visten, qué comen y qué representa esa festividad tanto familiar, social, e históricamente puede ayudarnos a entender su modo de ver el mundo, su relación con otras culturas, entre ellos mismos y con su medio ambiente. Por estas razones el incorporar actividades relacionadas a una festividad es eje medular en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Esta actividad inicial está relacionada con el Día de Acción de Gracias en los Estados Unidos de América. Esta celebración es de suma importancia en Estados Unidos puesto que retrata las dificultades que tuvieron los primeros colonos al llegar al nuevo continente y cómo fue su relación con los nativos del lugar, así como sus usos y costumbres meramente puritanas. Posteriormente, se analiza el cambio en la forma de celebrar y, si es que lo hay, el cambio de visión que tuvieron, primero los peregrinos, y luego la sociedad actual, con respecto a las culturas ajenas a la suya.

### **3.3.3 . Actividad 3: Elaboración de murales: Halloween**

La gran mayoría de los alumnos en la adolescencia son muy creativos y activos, es por eso que hay que fomentar esa creatividad y canalizar su energía en actividades positivas para su desarrollo académico. Una forma lúdica de aprender es elaborando productos materiales vía manual donde el alumno se sienta libre de utilizar su imaginación, materiales e ideas para su presentación.

En este punto se presenta otra idea para trabajar con las festividades bajo el enfoque intercultural. En esta actividad los alumnos realizaron un mural por equipo acerca del Halloween y su contraste con el día de muertos<sup>63</sup>. Cabe mencionar que en esta actividad no se presentará un plan de clase debido a que esta se llevó a cabo en varias clases, sin embargo se presenta una descripción detallada de los pasos a seguir y las fechas en que se realizaron.

### **3.3.4 Actividad 4: Destino Manifiesto: la visión norteamericana de la expansión territorial.**

En repetidas ocasiones, los alumnos manifiestan su inquietud por entender la manera en que los Estados Unidos se relacionan con el resto del mundo a través de su política externa, acerca del por qué los Estados Unidos pasaron de ser 13 colonias relativamente pequeñas en extensión territorial, a uno de los países más grandes del mundo en cuanto a su geografía. Asimismo, es recurrente el querer conocer el motivo de que este país intervenga en los conflictos sociales, económicos, militares y políticos de otros países.

Estas interrogantes son oportunidades invaluable para el docente de poder motivar al alumno ya que éste está mostrando interés sobre la cultura estadounidense, está empezando a tratar de comprender cómo ese país piensa, actúa y se relaciona con otros.

---

<sup>63</sup> Esta actividad se encuentra en la unidad 3 de la materia inglés III que por falta de tiempo en el semestre anterior se llevó a cabo al inicio de la segunda unidad de la materia de inglés IV.

Muchas culturas tienen una idea fundacional, cosmológica, cosmogónica y filosófica que se puede encontrar plasmada en pinturas, grabados, códices, textos, leyendas o mitos; esto ocurre en la cultura mexicana y en sus pueblos indígenas. Podemos encontrar en la cultura maya el Popo-Vuh, que narra la visión maya de la vida, la muerte, la guerra y demás formas de vida y pensamiento; En los aztecas podemos encontrar en la leyenda de los Cinco Soles su visión cosmogónica, y en sus edificaciones su visión religiosa.

La visión que los Estados Unidos tiene con respecto a estos temas se pueden encontrar en ideologías imperialistas tales como la Doctrina Monroe y el Destino Manifiesto<sup>64</sup>. La primera haciendo una separación de los intereses políticos y expansionistas entre los países de Europa y América, considerando los estadounidenses a América como un solo y propio país. De esta doctrina surge la frase “América para los americanos”. El Destino Manifiesto es un pensamiento que expresa la creencia de que Dios eligió a los Estados Unidos para controlar al mundo, y de ahí se justifica que el expansionismo norteamericano es solo el cumplimiento de la voluntad divina.

Bajo este sustento, es necesario que los alumnos tengan un conocimiento más amplio sobre estas visiones que son de suma importancia para entender ideologías, formas de vivir y de actuar para así poder tener una visión más crítica de la cultura, con la ventaja de al fin contar con las herramientas para generar sus propias conjeturas y cuestionamientos, y no limitarse a dar juicios de valor que son influenciados por terceros sin tener los elementos necesario para realizar dichos juicios. Es por eso que la siguiente actividad se basa en una de estas ideologías: El Destino Manifiesto.

---

<sup>64</sup> Ocampo, Emilio, 2009. De la Doctrina Monroe al Destino Manifiesto. Argentina: Editorial Claridad.

### **3.3.5 Actividad 5: Visitando la ciudad**

Toda ciudad grande en el mundo tiene rasgos característicos que hace que ésta obtenga una identidad particular y que la hace diferente de todas las demás. Londres, París, Nueva York y la Ciudad de México son grandes ciudades que tienen problemas sociales similares pero es la ideosincracia de la gente lo que distingue a cada una. La manera de divertirse y convivir, la arquitectura, la comida, las culturas populares y sus expresiones artísticas, así como el folklor mismo de la cultura refleja el cómo piensa y vive cierto pueblo.

Cuando se tiene la oportunidad de viajar a ciudades con rasgos culturales distintos a los propios, es necesario poner en juego habilidades sociales para satisfacer las necesidades básicas (alimentarse, asearse, mantenerse sano) y tener una experiencia placentera como visitante. La actividad se diseñó con la intención de que el alumno pueda reflexionar sobre su cultura y su entorno, en este caso, la Ciudad de México.

## **3.4 Contexto educativo del grupo piloto**

Una parte esencial para la aplicación de las actividades interculturales propuestas en esta investigación fue la población estudiantil con las características previamente mencionadas en este capítulo.

Para efectos de esta investigación, se aplicaron las propuestas al grupo 437 A en el turno vespertino. Dicho grupo pertenece a la materia de inglés IV, la cual de acuerdo a la evaluación del ciclo escolar anterior, tiene un promedio de 80.5% de aprobación (contando solamente a los alumnos regulares), con un promedio general de 8.46 en la materia<sup>65</sup>. Este índice es relevante puesto que muestra que los alumnos tienen un buen rendimiento académico y un manejo aceptable del idioma en lo general; ésto pudo facilitar el desarrollo de las actividades propuestas debido a que se pudo emplear vocabulario más extenso, así como de una gama más amplia

---

<sup>65</sup> Diagnóstico Institucional para la Revisión Curricular: Colegio de Ciencias y Humanidades, 2011. Mexico D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.

de estructuras gramaticales y recursos lingüísticos.

El grupo 437 A contó con 25 alumnos en lista, de los cuales solamente 12 asistieron a clase. Los alumnos restantes no se presentan, en algunos casos por cuestiones laborales, pero en su gran mayoría por deserción injustificada<sup>66</sup>. Es por eso que para efectos y resultados de la investigación se tomaron en cuenta a los alumnos regulares del grupo el cual contó con seis hombres y seis mujeres con edades entre los 17 y 19 años, todos ellos pertenecientes al cuarto semestre.

Dentro del curso de inglés IV con el grupo 437 A se utilizó el libro UPLOAD 2 para terminar la unidad 1, ya que en el semestre previo se utilizó el libro mencionado para cubrir el programa, y la unidad que quedó pendiente se cubrió en el inicio de inglés IV. Posteriormente, se utilizaron materiales alternos, como copias de ejercicios de gramática, lecturas, canciones, dibujos, ejercicios de audio de distintas series de libros de texto, películas, videos, e incluso los alumnos tuvieron la oportunidad de exponer un tema de su elección. La propuesta de esta investigación está enfocada al diseño de actividades interculturales para así brindarle al alumno y al maestro una herramienta didáctica más para complementar el aprendizaje integral de lo estudiantes, al margen de los recursos y materiales previamente mencionados.

### **3.5 Recomendaciones pedagógicas**

En el capítulo IV se presentan las actividades así como una propuesta de plan de clase detallado para cada una de ellas. No obstante, en este apartado se proveen algunas recomendaciones para la aplicación de las actividades de forma más general.

La primera recomendación es que para todas las actividades se realice un trabajo en equipo ya que así lo fundamenta el MCCI y el diseño de las actividades. El trabajo en conjunto fomenta la discusión grupal, el intercambio de opiniones lo

---

<sup>66</sup> Desafortunadamente, en el turno vespertino los niveles de deserción en todas las materias es de más del 60 %. Este fenómeno está bajo investigación ya que en el turno matutino el nivel de deserción es del 10 al 15%. Sin embargo, los alumnos del turno vespertino que entran a clases tienen un mejor aprovechamiento ya que los grupos son reducidos y entran a clase porque les interesa la materia o porque están conscientes de que deben acreditarla en cursos ordinarios para tener mayor posibilidad de ingresar a la carrera de su elección.

que propicia el desarrollo de aptitudes y actitudes a la hora de deliberar aspectos culturales y lingüísticos.

Otra recomendación importante es que el maestro guíe en todo momento las actividades, especialmente aquellas que integran el manejo de información de índole cultural que implique el manejo de aspectos históricos y filosóficos puesto que sin una guía adecuada, la información y las actividades pueden malinterpretar los objetivos interculturales y se pueden generar estereotipos que pudieran llegar a ser discriminatorios o incluso racistas y que se eliminen prejuicios.

### **3.6 Recomendaciones para la evaluación**

Partiendo de la premisa de que el Enfoque Comunicativo Intercultural, al igual que el diseño de actividades interculturales, están enfocadas en desarrollar habilidades sociales y valores como la tolerancia, el respeto, entre otros; la evaluación de las actividades debe considerar el nivel de participación oral y escrita. si es que cada actividad cumple los objetivos lingüísticos, gramaticales e interculturales.

## Capítulo IV

### Presentación de las actividades

En el capítulo anterior, se hizo una descripción amplia de las actividades diseñadas para esta investigación. En este capítulo se encuentran dichas actividades tal cual se le entregan al alumno; asimismo, se anexa una propuesta de plan de clase para que el maestro tenga una guía de cómo llevar a cabo dichos ejercicios.

#### 4.1 Manual del Maestro

En esta sección, se presentan solamente las guías pedagógicas de cada actividad con todos los pasos a seguir, los tiempos y materiales requeridos en cada actividad.

##### 4.1.1 Propuesta didáctica para la actividad 1

Paso	Actividad	Tiempo	Material
<i>Inicio</i> ( <i>Warm-up</i> )	Los alumnos se forman en equipos de dos o tres integrantes y escriben en sus cuadernos 5 países de cada continente, su capital y su gentilicio.	3 min.	Cuaderno
<i>Introducción</i> ( <i>Introduction</i> )	Se entrega la actividad y se explican las instrucciones, a partir de ejemplos	3 min	Hojas de Actividad
<i>Ejercicio 1</i> ( <i>drills</i> )	En parejas, responder la primera actividad	10 min	Hojas de Actividad
<i>Ejercicio 2</i> ( <i>meaningful activity</i> )	En pares, los alumnos escribirán oraciones usando la información de la primera actividad como se ejemplifica en las instrucciones	7 min	Hojas de Actividad

<i>Actividad de refuerzo</i> <i>(Reinforcement activity)</i>	De forma individual, los alumnos harán un escrito de entre 70 y 80 palabras respondiendo las preguntas de la actividad 3 (¿Qué te gusta y te disgusta de tu cultura? ¿Qué aspectos de otra cultura te gusta? ¿Por qué?	10 min	Hojas de Actividad
---	--	--------	--------------------

#### 4.1.2 Propuesta didáctica para la actividad 2

<b>Paso</b>	<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Material</b>
<i>Inicio</i> <i>(Leading)</i>	En equipos de tres alumnos se hará una lluvia de ideas sobre lo que conocen acerca del día de acción de gracias.  El profesor da las definiciones en inglés del vocabulario y los alumnos escriben 2 oraciones con cada palabra.	3 min.  5 min	Cuaderno  Hojas de Actividad
<i>Introducción</i> <i>(Introduction)</i>	Se procede a la lectura en silencio, luego se eligen cinco alumnos para leer un párrafo cada uno en voz alta	7 min	Hojas de Actividad
<i>Ejercicio de comprensión</i> <i>(Comprehension drills)</i>	En parejas, responder a las preguntas sobre el texto	5 min	Hojas de Actividad
<i>Actividad de refuerzo 1</i> <i>(Reinforcement activity 1)</i>	En pares, los alumnos escribirán oraciones usando los tiempos simples del presente tomando en cuenta los elementos que las imágenes les dan.	3 min  1 min	Hojas de Actividad  Hojas de Actividad

<p><i>Actividad de refuerzo 2</i></p> <p><i>(Reinforcement activity 2)</i></p>	<p>Se presenta un cuadro comparativo con algunos días festivos: día de acción de gracias, navidad, la independencia de México y el día de muertos. Cada fila tiene una categoría específica como la comida, los disfraces, etc. Y los alumnos en grupos de tres tienen que escribir cómo se hace esa actividad. Ejemplo: en la categoría comida, en el día de acción de gracias pueden escribir pavo; en navidad, pavo y romeritos; en la independencia de México, pozole; y en el día de muertos, pan de muerto.</p>	<p>10 min</p>	<p>Hojas de Actividad</p>
<p><i>Actividad de refuerzo 3</i></p> <p><i>(Reinforcement activity 3)</i></p>	<p>Con los elementos de los ejercicios pasados, se le escribirá una carta a un miembro de la tripulación del Mayflower para contarle cómo ha cambiado la celebración del Día de Acción de Gracias a lo largo del tiempo.</p>	<p>15 min</p>	<p>Libro u hoja en blanco</p>
<p><i>Actividad extra</i></p> <p><i>(Extra activity)</i></p>	<p>Los alumnos entrarán a la liga de internet provista, mirarán el video y harán un reporte del Viernes Negro usando la voz pasiva y mencionar si hay algo similar en México.</p>		

### 4.1.3 Propuesta didáctica para la actividad 3.

Para la realización del mural, los alumnos formaron equipos de 3 a 5 integrantes. Posteriormente, el maestro dio los lineamientos para la elaboración del producto:

- Cada equipo realizará un mural donde se contraste el Halloween y el Día de Muertos.
- Los equipos harán una presentación oral de su trabajo en 3 o 4 minutos, en donde todos los miembros del equipo tengan participación.
- Al finalizar su presentación habrá una sesión de preguntas y respuestas del maestro hacia los alumnos.
- Cada equipo investigará el origen de ambas festividades, así como el significado de los íconos o imágenes representativas de cada actividad.
- La superficie mínima para la actividad es de 1m x 1m.
- El mural no puede llevar texto, únicamente los nombres de la festividades.
- El mural debe contener los íconos o imágenes representativas de cada actividad.
- Los materiales serán a libre elección de los equipos, siempre y cuando éstos no impliquen algún riesgo a la integridad de los miembros del equipo.
- El tiempo para preparar su presentación y el mural será de dos semanas, teniendo 3 sesiones en el aula a lo largo de esas dos semanas y el tiempo necesario para cada equipo fuera de la clase.
- Para tener derecho a presentar su trabajo, cada equipo deberá entregar una planeación por escrito de cómo realizarán su trabajo en la fecha que el maestro indique. La planeación deberá contener los siguientes puntos:
  - Nombre del equipo
  - Integrantes del equipo
  - Rol de cada integrante del equipo (jefe del equipo, secretario, encargados de limpieza del lugar de trabajo en el aula (2 alumnos), encargado del mural)<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> El jefe del equipo será el responsable de que las actividades en clase o fuera de ella se realicen en los tiempos y formas indicados. El secretario entregará por escrito el reporte de cada sesión de trabajo en aula y fuera de ella. Dos alumnos se encargarán de dejar limpio el espacio ocupado en el aula para su la elaboración del mural. El encargado del mural será quien se lleve a casa y traiga al aula el producto.

- Actividades de los integrantes del equipo
- Materiales a utilizar
- Investigación sobre el origen de las festividades y los íconos en inglés de forma muy sintetizada
- Temas de cada integrante para la exposición oral
- Tiempo de intervención de cada alumno en la exposición
- Dibujo de cómo se planea hacer el mural

Después de que se dan los lineamientos y el formato de la planeación, las sesiones de trabajo se establecieron de la siguiente forma: el 14 de febrero se formaron los equipos y se pusieron de acuerdo para entregar la planeación (30 minutos clase), el 16 de febrero cada equipo llevó la información de sus investigaciones y se asignaron sus temas y tiempos de intervención en la presentación (30 minutos). Los alumnos tuvieron del 17 al 20 de febrero para mandar vía electrónica su documento previo de planeación para ser retroalimentada. El día 21 de febrero se entregaron las versiones finales impresas de la planeación y cada equipo trabajo en la elaboración del mural (45 minutos). El 23 de febrero fue la presentación oral del trabajo (1:15 minutos de duración).

#### 4.1.4 Propuesta didáctica para la actividad 4

Paso	Actividad	Tiempo	Material
<i>Inicio</i> <i>(Warm-up)</i>	En equipos de cuatro integrantes, los alumnos escriben títulos de películas o series estadounidenses y las describirán brevemente de forma oral acerca de los siguientes temas: Del viejo oeste De guerra De conflicto político De superhéroes	10 min.	Cuaderno
<i>Introducción</i> <i>(Introduction)</i>	Los alumnos responden el ejercicio previo a la lectura con preguntas sobre el viejo oeste y el sueño americano	5 min	Hojas de Actividad

<i>Presentación</i> (Presentation)	Los alumnos proceden a hacer la lectura en silencio	3 min	Hojas de Actividad
<i>Ejercicio 1</i> (drill)	En grupos de tres, los alumnos compartirán lo que entendieron de la lectura.	5 min	Hojas de Actividad
<i>Ejercicio 2</i> (comprehension drill 1)	En parejas, los alumnos responderán “Falso” o “Verdadero” en la primera actividad de comprensión (exercise 1)	5 min	Hojas de Actividad
<i>Ejercicio 3</i> (comprehension drill 2)	Los alumnos escribirán en las líneas bajo las ilustraciones el número del párrafo al que pertenece cada una (exercise 2)	7 min	Hojas de actividad
<i>Ejercicio 4</i> (meaningful activity)	Usando los enunciados del ejercicio 3 de la actividad (exercise 3) que fueron tomados del documento “Destino manifiesto” original, los alumnos, con la ayuda del maestro, escribirán en las líneas al final de cada punto el tema del que trata el mismo (dinero, raza, religión, política, moralidad o patriotismo)	15 min	Hojas de actividad
<i>Ejercicio 5</i> (communicative activity)	Los alumnos forman equipos de cuatro y discuten las preguntas del ejercicio 4 de la actividad (exercise 4)	10 min	Hojas de actividad
<i>Actividad final</i> (closing)	Se formarán equipos de seis integrantes y cada equipo escribirá la visión que el mexicano tiene de la vida.	15 min	cuaderno

#### 4.1.5 Propuesta didáctica para la actividad 5

<b>Paso</b>	<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Material</b>
<i>Introducción</i> (Introduction)	Los alumnos se forman en equipos de dos o tres integrantes y responden las preguntas de la primera actividad	5 min.	Cuaderno Hojas de actividad

<i>Ejercicio 1</i> <i>(drills)</i>	Se hacen equipos de 5 a 6 integrantes para diseñar el panfleto turístico. El material necesario para la actividad se pidió previamente.	30 min	Hojas de Actividad material requerido
<i>Presentación</i> <i>(presentation)</i>	Se hace lectura de la situación en la actividad tres y se explica si es el caso.	2 min	Hojas de Actividad
<i>Ejercicio 2</i> <i>(communicative activity)</i>	Los alumnos prepararán su <i>Roleplay</i> y lo pasan a representar.	15 min	Hojas de la actividad Panfleto
<i>Actividad de refuerzo</i> <i>(Reinforcement activity)</i>	De forma individual, el alumno hará una reflexión de la actividad y escribirá dónde le gustaría ir en sus próximas vacaciones y qué le gustaría hacer ahí.	10 min	Hojas de Actividad cuaderno

## 4.2 Manual para el alumno

En esta sección se presentan las actividades tal cual se le entregan al alumno para que éste las lleve a cabo en el aula o fuera de ella, dependiendo de la actividad.

### 4.2.1 Actividad Introductoria

1. Complete the following chart with 3 examples in each box

	<i>Food and Drink</i>	<i>Famous People</i>	<i>Places or Monuments</i>	<i>Holidays</i>	<i>Icons</i>
<i>Mexico</i>					
<i>United States</i>					
<i>England</i>					
<i>Brazil</i>					
<i>Japan</i>					

(Elaborado por Ramón Pacheco Yáñez)

2. Based on the information of the last activity, write 10 sentences.

e.g. Mexicans go to Chapultepec Park every Sunday / The Japanese make sushi with fresh fish.

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....
- e) .....
- f) .....
- g) .....
- h) .....
- i) .....
- j) .....

3. What do you like and dislike about your culture? What aspects of other culture do you like? Why? Answer these three questions in a 70 to 85-word essay.

## 4.2.2 Thanksgiving Day

### Vocabulary

Word	Definition	Examples
Pilgrims		<ul style="list-style-type: none"><li>_____</li><li>_____</li><li>_____</li></ul>
Beliefs		<ul style="list-style-type: none"><li>_____</li><li>_____</li><li>_____</li></ul>
Crops		<ul style="list-style-type: none"><li>_____</li><li>_____</li><li>_____</li></ul>
Settlers		<ul style="list-style-type: none"><li>_____</li><li>_____</li><li>_____</li></ul>
Odds		<ul style="list-style-type: none"><li>_____</li><li>_____</li><li>_____</li></ul>

## THANKSGIVING DAY<sup>68</sup>

Read the following article about the Thanksgiving celebration, an American celebration, and answer the questions at the end of it.

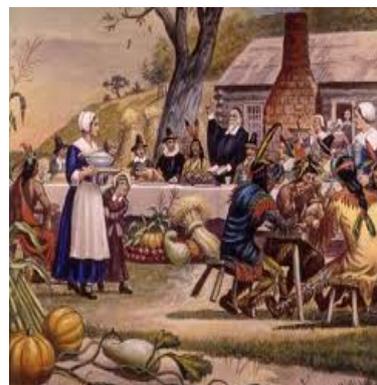
The story of Thanksgiving is basically the story of the **Pilgrims** and their thankful community feast at Plymouth, Massachusetts in 1621 after a lot of difficult situations.

The Pilgrims, who left from Plymouth, England on a ship called the Mayflower on September 6, 1620, were looking for a better way to live and believe in God in the 'New World'. The Mayflower was a small ship crowded with men, women and children, besides the sailors on board. There were two different groups on board of the ship that did not like each other because they had some differences in their **beliefs** and their lives.

After land was sighted in November following 66 days of a lethal trip, a meeting was held and an opportunity for peace appeared. It was called the Mayflower Contract. The agreement guaranteed equality among the members of the two groups. They got together to be recognized as the "Pilgrims." They elected John Carver as their first governor. The happiness they had was really short. They were not well equipped to resist the cold temperatures of the winter and had difficulties and dangers during the serious time of December, 1620 and January, 1621.

Somehow they were saved by a group of local Native Americans who were not aggressive and helped them with food. Soon the natives taught the Pilgrims the technique to cultivate corns and grow native vegetables, and store them for hard days. By the next winter they had enough **crops** to keep them alive. The winter came and passed by without much danger. The **settlers** knew they had beaten the **odds** and it was time to celebrate.

They celebrated the occasion with a festival and invited the friendly Native Americans. Though the Thanksgiving Day is presently celebrated on the fourth Thursday of every November, this date was set by President Franklin D. Roosevelt in 1939 (approved by Congress in 1941). Earlier it was the last Thursday in November as was designated by the former President Abraham Lincoln.



### Exercise 1

Read the text and answer the following questions.

1. Where did the pilgrims arrive?
2. What was the name of the ship they travelled in?
3. How many groups were there on the ship in total?
4. How many days did the trip last?
5. What happened to the colonizers during their first winter in the new lands?

<sup>68</sup> <http://funny-stuff.audio4fun.com/holiday/thanksgiving-story.htm> 20 de agosto del 2011.

6. What was the attitude the Native Americans had towards the colonists?
7. In which year was the first Thanksgiving Day celebrated?
8. What was the name of the president that put the date for this celebration?
9. Is there any similar celebration in your country?

(Elaborado por Ramón Pacheco Yáñez)

## Exercise 2

After reading about Thanksgiving day, use the pictures<sup>69</sup> and the words in every number to form sentences about how people celebrate it nowadays



1. Parades

---

2. Family

---

3. Concerts

---



---

69

- <http://static.guim.co.uk/sysimages/Guardian/Pix/pictures/2010/11/25/1290717106382/-Thanksgiving-Day-Parade-020.jpg> 14 de noviembre de 2013.
- <http://harvardsportsanalysis.wordpress.com/2009/11/27/the-nfl-flops-on-thanksgiving-again/> 14 de noviembre del 2013
- <http://www.oda.edu/page.cfm?p=5758> 14 de noviembre del 2013
- [http://holidays.thefuntimesguide.com/2008/11/thanksgiving\\_dinner\\_planner.php](http://holidays.thefuntimesguide.com/2008/11/thanksgiving_dinner_planner.php) 14 de noviembre del 2013.

4. Turkey

5. Three football games

(Elaborado por Ramón Pacheco Yáñez)

### Exercise 3

Write what people do, eat, watch, etc. in the following holidays.

	THANKSGIVING DAY	CHRISTMAS	THE MEXICAN INDEPENDENCE	THE DAY OF THE DEAD
Food				
Drink				
Oufit				
House decorations				
Venues				
Street activities				
Music				
indoor activities				
The previous day				
The day after				

(Elaborado por Ramón Pacheco Yáñez)

### Exercise 4

For this activity, you are going to travel back in time to the third Thanksgiving celebration and will tell the pilgrims how people will celebrate it in 200 years. Write it in your notebook and then tell it to the class.

(Elaborado por Ramón Pacheco Yáñez)

## Extra Activity

The following link is going to help you tell what happens the day after Thanksgiving in USA.

<http://www.youtube.com/watch?v=2zBWjlkKDpA><sup>70</sup>

### 4.2.3 Elaboración de murales: *Halloween*

Como se mostró en el apartado anterior correspondiente a la actividad, ésta es más un proyecto de clase que una actividad para realizar en una sesión. Es por eso que no hay una serie de ejercicios que llevar a cabo, sino que es un producto final el que se presenta.

Lo interesante de la actividad en sí, no es el producto terminado, sino el proceso por el que pasaron los alumnos. A lo largo de la investigación que realizaron los alumnos, después el traslado de su información para preparar un guión y posteriormente la preparación del mural y la exposición, se puede ver los resultados primordiales, que básicamente son los de generar competencias y habilidades sociales.

A continuación se adjuntan un par de fotografías tomadas por los alumnos de su actividad. La primera es de los integrantes de un equipo el cual propuso usar disfraces para exponer. La segunda imagen es del mural que realizaron. Cabe mencionar que no hicieron una traducción de la frase “Día de muertos” puesto que querían dar la visión mexicana de su festividad y el nombre es parte esencial ya que si se hiciera una traducción del nombre al inglés, se haría una referencia inmediata a lo que significa el Halloween y su atmosfera que es distinta a la intención con la que se celebra el día de muertos.

---

<sup>70</sup> Este video contiene fragmentos del Viernes Negro en Estados Unidos



## 4.2.4 Manifest Destiny

### Before you read.

Exercise 1. Work in groups of three. Answer the following questions.

- Mention some iconic figures of the “Wild west”?
- How do you think life was in those days?
- What do you know about the “American Dream”?

### Read the following extract

## Manifest Destiny

(1839)



In the XVIII Century, the British developed an imperial vision that gave the foundation to the divine and civilizatory mission of bringing “light” to the colonies that integrated their empire. In the same century, the USA took this idea to expand their territory. (P1)

The Manifest Destiny is an ideology based on the mission of promoting and defending freedom and democracy around the world.

This doctrine has established the national condition that God chose the United States to be the politic and economic potency: a superior nation. (P2)

This philosophy inspired the Americans to explore and colonize other lands, as well as being the main foundation for the “American dream”. The following text gives a general overview of this mindset and then some fragments of the original document are presented. (P3)

In the mid-nineteen century, the expansion to the west seemed something natural for the Americans. The **pioneers** believed that Americans had the divine obligation to stretch their noble territory to the Pacific Ocean. After the american independence, the spirit of nationalism spread rapidly throughout the country and demanded more territory in the next 20 decades. The “every man is equal” mentality of the Jacksonian (mencionar en pie de página, explicar) era **fueled** this optimism. (P4)

Americans headed west in **droves**. Newspaper editor James Sullivan **coined** the term “Manifest Destiny” to describe the essence of this **mindset** in 1845. The religious fervor raised by the Second Great Awakening created another incentive to the drive west. Many settlers believed that God himself blessed the growth of the American Nation. (P5)

The native Americans were considered **heathens** and the American missionaries believed that by cristianizing the tribes they could save their souls and they became among the first to cross the Mississippi River.(P6)

But the expansion was not only of religious interest, economic issues were **paramount** as well. The **fur** trade was dominated by the European companies since the colonial times. John Jacob Astor, a German immigrant, was the first to challenge such companies and he became millionaire in the process. The desire for land brought more people to this frontier and when gold was discovered in California in 1848 the immigration increased even more. (P7)

At the heart of the manifest destiny, it was believed in the American cultural and racial superiority. Native Americans were perceived as inferiors and efforts to “civilize” them spreaded since the times of John Smith. The hispanics that ruled Texas and the ports of California were also seen as “**backward**” (P8)

Expanding the **boundaries** of the United States was in many ways a cultural war as well. The desire of the southerners to find more land suitable for the cotton cultivation would eventually spread slavery to those regions, this was an issue of great concern to the northern states. The expansion divided the United States interests into two: the south, promoting the slavery; and the north, were against this idea. The Manifest Destiny involves issues of religion, money, race, patriotism and morality. (P9)

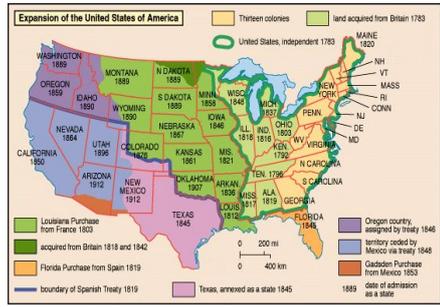
### Exercise 1.

#### Write True or False in the lines.

- The expansion to the west began in the American Independence. \_\_\_\_\_
- The native Americans and hispanics dominated important parts of the west. \_\_\_\_\_
- The cristianization of the west was similar to the one in Latin America. \_\_\_\_\_
- The colonization brought social problems in some new founded states. \_\_\_\_\_
- God gave the Americans their nationalistic spirit. \_\_\_\_\_

**Exercise 2.**

Write in the line below the pictures the number of the paragraph they refer to.



**Exercise 3.**

The following extracts are form the original Manifest Destiny, indicate which issue they are referring to: money, race, religion, politics, morality or patriotism. More than one option is valid.

- *Our national birth was the beginning of a new history, the formation and progress of an **untried** political system, which separates us from the past and connects us with the future only.*

- *It is our unparalleled glory that we have no **reminiscences** of battle fields, but in defense of humanity, of the oppressed of all nations, of the rights of conscience, the rights of personal **enfranchisement**.* \_\_\_\_\_
- *We have had patriots to defend our homes, our liberties, but no aspirants to crowns or thrones.* \_\_\_\_\_
- *Providence is with us, and no earthly power can.* \_\_\_\_\_
- *We point to the everlasting truth on the first page of our national declaration, and we proclaim to the millions of other lands, that “the gates of hell” – the powers of aristocracy and monarchy – “shall not prevail against it.”* \_\_\_\_\_
- *the nation of many nations is destined to manifest to mankind the excellence of divine principles; to establish on earth the noblest temple ever dedicated to the worship of the Most High – the Sacred and the True.* \_\_\_\_\_
- *peace and good will amongst men.* \_\_\_\_\_
- *Equality of rights is the **cynosure** of our union of States.* \_\_\_\_\_
- *freedom of conscience, freedom of person, freedom of trade and business pursuits, universality of freedom and equality.* \_\_\_\_\_
- *All this will be our future history, to establish on earth the moral dignity and salvation of man.* \_\_\_\_\_
- *For this blessed mission to the nations of the world, which are shut out from the life-giving light of truth, has America been chosen.* \_\_\_\_\_

**Exercise 4.**

In groups of 4, discuss these questions.

- The first illustration in the text is the representation of Columbia, what does she represent?
- Which values does the Manifest try to exalt?
- According to the text, what’s their mission in the world?
- Which means do they use to fulfill their high destiny nowadays?

- What do you think about this doctrine?
- Mention 3 cases in daily life where you can see they apply this philosophy.
- Is there a similar ideology in your country?

### **Final Activity**

In teams of 6, write the vision we Mexicans have towards life

#### **4.2.5 Touring the city**

1. Answer the following questions
  - Which places can you visit in Mexico City?
  - Which means of transportations can you use to tour around the city?
  - What tips can you give to someone who is visiting the city?
2. Design a pamphlet with the information taken from the last activity. Add a section of common words or expressions used in the city (to shop, to ask for food, to start and close a conversation, greetings, way to address people, etc)
3. Read the situation

A group of 10 Americans are visiting Mexico City for the first time. It is July and it's their first time in the city. They want to visit the emblematic places, have fun at night, try the local cuisine, buy souvenirs and be able to have a conversation with the local people. You are promoting your product, the pamphlet, and find a good chance to sell it to this group, you offer the product and if they buy it you are going to give

them a tour around the city for an extra charge. You have all the information they need so it is a good chance for them.

#### 4. Roleplay

You have 5 minutes to roleplay the situation of the previous point. Remember to talk about the city, its places, the entertainment and start with a briefing of how Mexicans are and which words they can use. Assign roles and set up the dialogues.

5. In you notebook, write down what you liked the most of the pamphlet, where you would like to go on your next vacation and what you would like to do there.

Las actividades interculturales propuestas en esta investigación van de cosas muy simples en cuestiones lingüísticas, metodológicas y pedagógicas a cuestiones complejas donde habilidades superiores como la discriminación de ideas, análisis, abstracción entre otras se ponen en juego y representan un reto para el alumno, sin embargo la guía del profesor es esencial para alcanzar los objetivos trazados en cada actividad diseñada.

Para concluir con esta investigación, se procederá a hacer las reflexiones finales de este trabajo, así como indicar los apéndices utilizados para la investigación y las fuentes consultadas para la misma.

## CONCLUSIONES

El mayor logro de un maestro no es enseñarle al alumno datos o que obtenga excelentes calificaciones en su boleta, sino que es el enseñarles a conocerse, a conocer su entorno, a reflexionar sobre su vida, sobre lo que pasa en el mundo, entenderlo y poder expresarse; quizá en un futuro puedan sistematizarlo pero el primer paso ya se dio. La experiencia en la aplicación de actividades con enfoque intercultural ha sido siempre gratificante.

Al término de cada actividad hay un cambio actitudinal en el alumno, algunas veces visible, algunas veces el alumno lo expresa abierta, o en ocasiones uno como maestro se da cuenta de ello tiempo después. Sin embargo, el alumno en la clase tiene mayor voluntad al trabajo, a asistir regularmente, a trabajar en equipo, a conocer su cultura y la norteamericana (para el caso de esta investigación). Hay ocasiones en que el alumno tiene la inquietud de conocer más de un tema y busca espacios fuera de la clase para preguntar o intercambiar ideas al respecto, siendo esto motivo suficiente para considerar una actividad como exitosa.

Si bien, los resultados interculturales por el momento no son medibles cuantitativamente, si pueden ser evaluados cualitativamente. Desafortunadamente, todavía no se cuenta con una rúbrica de evaluación intercultural, por lo cual la evaluación se somete a la subjetividad del maestro.

Considero que si bien las actividades no son lo más innovadoras, sí tienen un enfoque distinto al que tradicionalmente se les da en los libros de texto o en el diseño de las actividades del programa. En los libros de texto generalmente encontramos ejercicios de lectura, de audio, gramaticales y las temáticas están enfocadas a situaciones muy cotidianas de la vida, sin embargo no existen los puntos de comparación entre culturas o ni siquiera se muestra cómo la gente de una cultura ajena come, viste, se divierte, por ejemplo; se dan sólo pequeños fragmentos de una realidad básica para la comprensión social y lingüística en muchos casos, asimismo, nada más se hacen simulaciones descontextualizadas social y culturalmente.

Las actividades para enseñar una lengua extranjera necesitan replantear ese enfoque moderno impuesto por las editoriales y hacerlo realmente significativo para el alumno ya que en la actualidad se cuentan con las herramientas necesarias para este fin, no importa si es una enseñanza del idioma meramente académica o de uso cotidiano, la sociedad actual requiere individuos con habilidades, destrezas y actitudes distintas a las de otras épocas.

En cuanto al método, el enfoque comunicativo ha encontrado un complemento para cubrir las necesidades de la actualidad: la interculturalidad. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son herramientas invaluable para acceder a una cultura ajena en prácticamente todos sus rubros (cine, música, comida, etc). A su vez, esto hace que los contactos directos con materiales auténticos e interlocutores de otras culturas sean accesibles de forma inmediata. Debido a lo anterior, los recursos modernos facilitan la puesta en marcha de este enfoque.

La suma del enfoque comunicativo y el intercultural no constituyen la llave maestra para abatir los altos índices de reprobación de la materia de inglés, sino que estos enfoques promueven el conocimiento y la contextualización de una cultura meta no solo en aspectos lingüísticos, sino sociales y culturales. La interculturalidad como complemento del enfoque comunicativo no arroja mejoras sustanciales en términos cuantitativos o de calificación, sin embargo, las mejoras son más visibles en cuestiones actitudinales hacia la lengua, la cultura propia y la meta. Esto genera un ambiente más favorable para el aprendizaje y adquisición de la lengua meta, ya que a partir del interés desarrollado por la cultura ajena a la propia se puede encausar un aprendizaje más integral de la lengua. Esta motivación, a la larga, pudiera propiciar un alza en las calificaciones finales.

Dicha motivación no solo se refleja en actitudes hacia la cultura meta, sino que se ve reflejada de igual manera en la cultura propia, ya que el proceso intercultural abre espacios para conocer, reflexionar y ser reflexivos de la identidad propia. De esa forma, el alumno puede expandir su visión más allá de su entorno ciudadano e interesarse en la diversidad cultural de nuestro país.

La interculturalidad permite la interacción abarcando los ámbitos sociales, académicos, profesionales, personales y filosóficos de un pueblo. Es por eso que si se pretende involucra en este asunto, es necesario tener la visión de un trabajo multidisciplinario que no nada más incluye lo lingüístico, sino lo histórico, filosófico, antropológico, cosmogónico, literario, artístico e incluso religioso, por mencionar algunos ejemplos. Derivada de esto, es la imperiosa necesidad de la investigación académica y la lectura de producción historiográfica de diversa índole que nos ofrezca un fragmento cultural relevante.

La propia teoría intercultural nos sugiere un cambio de visión tanto del docente como del alumno. El alumno ya no necesariamente debe aspirar a conocer los componentes lingüísticos del idioma meta únicamente, debe prepararse de igual manera en las cuestiones de contacto directo con la cultura meta. Es bien sabido que cuando alguna rareza ya sea lingüística, cultural o de convención se presenta en situaciones de intercambio en ocasiones se genera un shock cultural o lingüístico lo que interrumpe una comunicación efectiva y genera frustración, desconfianza y desmotivación. Es por eso que el alumno no se debe fijar como meta final el conocer el mayor vocabulario posible y las reglas gramaticales sino que debe ser un usuario competente de la lengua.

En el caso del docente, el maestro de inglés al trabajar bajo este marco intercultural debe tener una formación más integral, tener mayor inmersión en temas sociales, literarios, históricos y filosóficos de su propia cultura y de otras, lo que ampliará su repertorio temático a la hora de preparar su clase.

Un elemento de suma importancia para un buen desempeño docente es la planeación. El egresado de la LEI cuenta con elementos y herramientas más amplias en cuestiones metodológicas, lingüísticas, didácticas y culturales que algún egresado de otra institución, es por eso que aunque los programas y planes de estudio no contemplen aspectos culturales e interculturales, es necesario que se incluyan en la planeación de clase puesto que si contamos con los elementos necesarios. Es pertinente mencionar se tiene la creencia de que por el simple hecho de enseñar la lengua, el conocimiento de la cultura va implícito, pero hay situaciones o circunstancias en las cuales este fenómeno no se da, debe ser propiciado por el

docente en sus temáticas y sus actividades en el aula, de lo contrario, los aspectos culturales quedan como un mero dato anecdótico que en la gran mayoría de las veces no es adquirido por el alumno.

Los puntos anteriores nos sugieren que el maestro debe de tener un cambio de visión con respecto a su labor docente, pero también sugieren un cambio actitudinal con respecto a la interacción con otras culturas, como lo subraya el Enfoque Comunicativo Intercultural. Dicha modificación conductual terminará inevitablemente permeando en los alumnos, los cuales empezarán paulatinamente a modificar o reafirmar estereotipos sobre otros países pero ahora con la autoridad que el haber conocido aspectos puntuales de la cultura les brinda para que ellos se generen sus propios juicios de valor.

Una parte importante para poder lograr las metas del Enfoque Comunicativo Intercultural, a parte del maestro, es el alumno. La población muestra de esta investigación facilitó la aplicación de las actividades propuestas. De igual manera, la visión institucional del CCH va de acuerdo a los principios de la interculturalidad, es por eso que fue el espacio idóneo para aplicar este modelo, sin embargo, se espera que en un futuro se pueda ajustar para ser aplicado en cualquier espacio y contexto educativo.

Finalmente, la experiencia de haber elaborado este trabajo fue satisfactoria, sin embargo, quedan temas para abordar en futuros trabajos como la rúbrica intercultural, diseñar materiales interculturales o generar bibliografía sobre el tema debido a la carencia de esta.

## APÉNDICES

- **Apéndice 1**

Se considera que el nivel A1 (Acceso) es el nivel más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas<sup>71</sup>.

- **Apéndice 2**

El nivel A2 parece reflejar el nivel al que se refiere la especificación Plataforma. Es en este nivel donde se encuentra la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales, como, por ejemplo: *sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, a dónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo.*

Aquí también se van a encontrar descriptores sobre el desenvolvimiento en la vida social: la versión simplificada y reducida del conjunto total de especificaciones relativas a transacciones del nivel Umbral para los adultos que viven en el extranjero como, por ejemplo: *es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte*

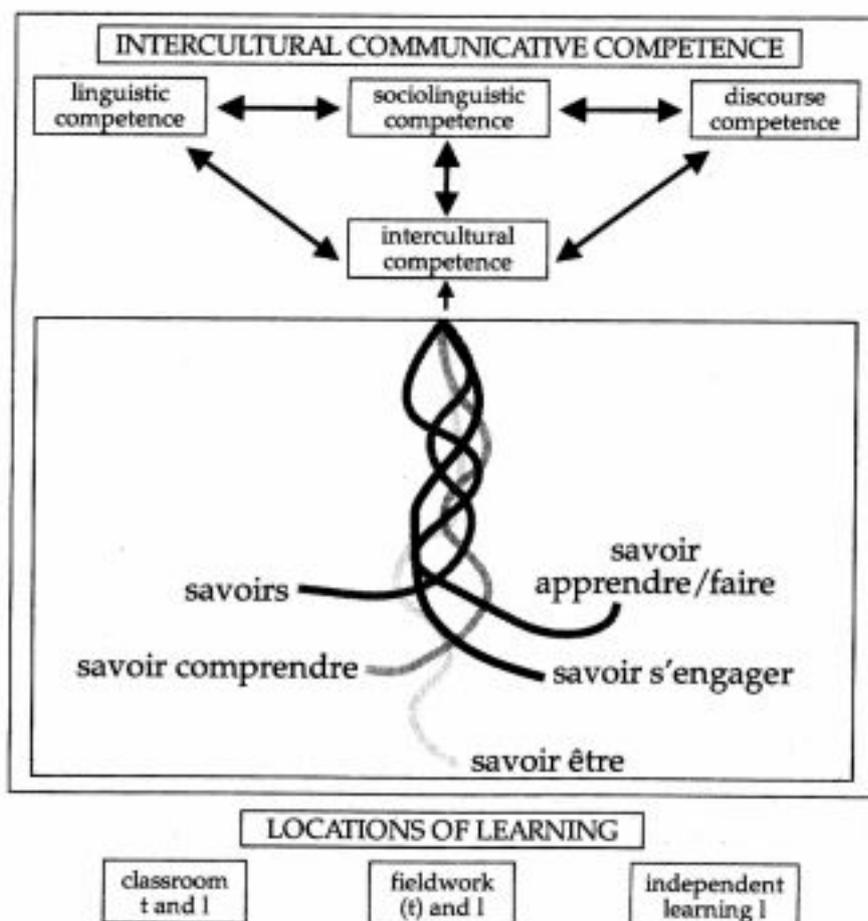
---

<sup>71</sup> La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) 13 de febrero del 2012

público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos<sup>72</sup>.

- **Apéndice 3**

Representación gráfica del modelo en espiral de Byram<sup>73</sup>



<sup>72</sup> La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) 13 de febrero del 2012

<sup>73</sup> Sercu, Lies. 2002. *Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben*. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/sercu1.htm>. 05 de abril del 2014.

## FUENTES CONSULTADAS

### Bibliografía

- Alsina, Miquel Rodrigo, 1999. Comunicación intercultural, 1ra. Edición. Barcelona, Editorial Anthropos.
- Angulo Parra, Yolanda, 2007. *Filosofía*. México, D.F. Editorial Santillana.
- Aramayo, Pilar; Armenta, María Aidee Liliana y Moore, Caroline, 2006. Primer taller de actualización sobre los programas de estudio 2006. México, Secretaría de Educación Pública.
- Béjar Navarro, Raúl, 2007. El Mexicano: Aspectos culturales y psicosociales, Sexta edición. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael y Fleming, 2001, Michael. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid, Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, Marianne, 2002. Teaching English as a Second or Foreign Language, Tercera edición. Estados Unidos de América, Heinle & Heinle.
- Colombo Airoldi, Fulvia y Soler Arechalde, María Ángeles, 2009. Normatividad y uso lingüístico. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001
- Coriat, Benjamín, 1982. El taller y el cronómetro: ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa. Madrid, Siglo XXI.
- Diagnóstico Institucional para la Revisión Curricular: Colegio de Ciencias y Humanidades, 2011. Mexico D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fuentes, Carlos, 2009. El espejo enterrado, vigesimosegunda edición. México, Santillana Editores Generales.
- Galli, Carlo, 2010. La humanidad Multicultural. Buenos Aires, Katz Ediciones.

- Gaytán, Rosa Isabel, 1992. Las relaciones comerciales entre México y Estados Unidos de América: 1867-1876. México, Archivo Histórico Diplomático Mexicano; Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Hoijer, Harry 1953. *The Relation of Language to Culture*. en *Anthropology Today*. Chicago: Chicago University Press.
- Husén, Torsten y Opper, Susan, 1984. Educación Multicultural y Multilingüe. Madrid, Narcea S.A. de Ediciones.
- Johns, Steve, Matlock, Glen, Cook, Paul & Rotten, Johnny, 1997. God save the Queen. God save the Queen, interpretada por Sex Pistols en el álbum Nevermind the Bollocks. Virgin Records.
- Lado, Robert 1957. *Linguistics across cultures*. The University of Michigan Press,
- Larsen-Freeman, Diane, 1986. Techniques and Principles in Language Teaching. Nueva York, Oxford American English.
- Lee McKay, Sandra 1992. *Teaching English overseas: an introduction*. Oxford university press.
- Merryl Valdes, Joyce 1998. *Culture Bond*. Cambridge University Press
- Meyer, M 1991. Developing transcultural competence: case Studies of advanced foreign language learners.
- Ocampo, Emilio, 2009. De la Doctrina Monroe al Destino Manifiesto. Argentina: Editorial Claridad.
- Oliven, Rubén 2001. *Fútbol y cultura*. Bogota: grupo editorial norma. Pp 17-19
- Oliveras, A. 2000. *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Universidad de Barcelona: Serie Máster.
- Parra Acosta, Haydee. El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario *Plan y programas de las escuelas secundarias*. Secretaría de Educación Pública. México, 1964.
- *Plan de Estudios 2006, Educación Básica, Secundaria*. Secretaria de Educación Pública, 2006.
- Richards, Jack 2003. *Tactics for Listening: Series*. Oxford University Press.
- Sardar, Ziauddin & Davies, Merryl Wyn 2003. *¿Por qué la gente odia Estados Unidos?*. Barcelona: Gedisa.

- Schumann, J.h. 1975 “Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition” *Language Learning*, vol.25,2
- Seelye, N. 1993. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Chicago: National Textbook Company.
- Winch, Christopher & Gingell, John, 1999. *Key Concepts in the Philosophy of Education*. Nueva York, Routeledge.

## Mesografía

- Aprendizaje significativo  
<http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje%20significativo>. 15 de febrero del 2014
- Argudín, Yolanda. La educación basada en competencias.  
<http://www.lag.uia.mx/acequias/acequias17/a17p8.html>. 13 de febrero del 2012.
- Benavente, Juan Carlos y Vacas, Asunción, Junio 2002.  
<http://www.tierradenadie.de/articulos/intercultura.htm> Revisado el 12 de octubre del 2008
- Competencias del siglo XXI. <http://education.alberta.ca/admin/aisi/themes/21-century.aspx>. 28 de mayo del 2012.
- El aprendizaje significativo. <http://unaprendizajesignificativo.blogspot.mx>. 15 de febrero del 2014.
- Enfoque accional en el enfoque comunicativo.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_02.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm). 05 de julio del 2012.
- García Cocostegüe, Amparo. Metodología de la enseñanza del inglés.  
<http://usuarios.multimania.es/Cantemar/Metodologia.html>. 29 de mayo de 2011
- García García, Pilar, 2000. Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español como segunda lengua.  
<http://www.ub.edu/filhis/culturele/pgarcia.html>

- God Save the Queen. <http://timgarrattnottingham.co.uk/2012/04/18/god-save-the-queen-part-2/> 13 de enero del 2012.
- [http://aportes.educ.ar/lengua/nucleo-teorico/recorrido-historico/-la-lingueistica-del-siglo-xx/la\\_gramatica\\_generativa\\_chomsk.php](http://aportes.educ.ar/lengua/nucleo-teorico/recorrido-historico/-la-lingueistica-del-siglo-xx/la_gramatica_generativa_chomsk.php). 27 de octubre de 2008.
- <http://competenciasenlaeducacionsuperior.blogspot.com/2007/05/problema-de-la-investigacin.html> 08 de noviembre de 2010
- [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoqu ecomunicativo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoqu_ecomunicativo.htm) . 30 de agosto del 2011.
- <http://es.thefreedictionary.com/espiral>. 22 de octubre del 2008.
- [http://es.wikipedia.org/wiki/Competencia\\_ling%C3%BC%C3%ADstica](http://es.wikipedia.org/wiki/Competencia_ling%C3%BC%C3%ADstica). 26 de septiembre de 2008.
- [http://es.wikipedia.org/wiki/Joel\\_Roberts\\_Poinsett](http://es.wikipedia.org/wiki/Joel_Roberts_Poinsett) 04 de agosto del 2011
- <http://funny-stuff.audio4fun.com/holiday/thanksgiving-story.htm> 20 de agosto del 2011.
- <http://harvardsportsanalysis.wordpress.com/2009/11/27/the-nfl-flops-on-thanksgiving-again/> 20 de agosto del 2011.
- [http://holidays.thefuntimesguide.com/2008/11/thanksgiving\\_dinner\\_planner.php](http://holidays.thefuntimesguide.com/2008/11/thanksgiving_dinner_planner.php) 20 de agosto del 2011.
- <http://static.guim.co.uk/sysimages/Guardian/Pix/pictures/2010/11/25/1290717106382/-Thanksgiving-Day-Parade-020.jpg> 14 de noviembre de 2013.
- <http://transparencia.edomex.gob.mx/tesjo/SGC/procedimientos/PC-TESJo-21.pdf>. 06 de julio de 2009
- [http://www.berlitz.com.mx/h\\_fundador.html](http://www.berlitz.com.mx/h_fundador.html). 20 de agosto del 2011
- [http://www.cobat.edu.mx/Gu%C3%ADas\\_Educativas/Gu%C3%ADas\\_1-2\\_Reforma/2%C2%B0/LAEII/LAEII.pdf](http://www.cobat.edu.mx/Gu%C3%ADas_Educativas/Gu%C3%ADas_1-2_Reforma/2%C2%B0/LAEII/LAEII.pdf) 08 de noviembre de 2010
- [http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia\\_212.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_212.pdf). 13 de febrero de 2012
- [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion\\_academica/programasdeestudio/cfb\\_4osem/LAE-IV.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_4osem/LAE-IV.pdf) 21 de junio del 2011
- <http://www.harmonhall.com/modulo/quienes-somos/>. 20 de agosto del 2011
- <http://www.infoidiomas.com/examenes/marco.asp>. 21 de octubre del 2008
- <http://www.interlingua.com.mx/acerca/index.html>. 20 de agosto del 2011

- <http://www.legion365.org/content.php?id=39&number=2>. 01 de febrero del 2012.
- <http://www.lyricsmode.com/lyrics/m/metallica/one.html>. 03 de febrero del 2012.
- <http://www.oda.edu/page.cfm?p=5758> 20 de agosto del 2011.
- <http://www.proyectosfindecarrera.com/definicion/cultura.htm>. 20 de septiembre del 2008.
- <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a66.pdf> 05 de mayo del 2011.
- <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/93031/10/ingles.pdf>. 01 de julio de 2009
- <http://www.ta.edu.mx/quienes.php?lang=ES>. 20 de agosto del 2011
- <http://www.tamf.org.mx/home.php>. 01 de julio de 2009
- <http://www.thefreedictionary.com/spiral>. 22 de octubre del 2008.
- [http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic\\_lenguainglesa.htm](http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_lenguainglesa.htm) 01 de noviembre de 2010
- <http://www.uaemex.mx/piei/InglesCurricular/Incorporadas/instructivo%20Incorporadas%20NS.pdf>. 06 de julio de 2009
- La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) 13 de febrero del 2012
- Lev Semionovich Vigotsky ,1999. UNESCO <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF> 19 de enero del 2014
- Mapa Curricular del CCH. <http://www.cch.unam.mx/programasestudio>. 21 de mayo del 2012.
- *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) 13 de febrero del 2012.
- Organización de Estados Americanos. *Sociedad del Conocimiento*. [http://www.oas.org/es/temas/sociedad\\_conocimiento.asp](http://www.oas.org/es/temas/sociedad_conocimiento.asp). 21 de mayo del 2012.

- Orientación y sentido de la cuatro áreas. [http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/orientacion\\_sentido.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/orientacion_sentido.pdf). 03 de julio del 2012.
- Pech, Cynthia, 2008. Manual de comunicación intercultural. Una introducción a sus conceptos, teorías y aplicaciones. Col. Cuadernos de Comunicación y Cultura Num. 4, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Citado en Secretaria de Educación Pública. Lineamientos para el diseño de programas del Componente Intercultural Extendido. [http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/02-programasdeestudio-cie/Lin\\_dis\\_prog\\_Comp\\_Inter\\_Ext.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/02-programasdeestudio-cie/Lin_dis_prog_Comp_Inter_Ext.pdf) 15 de enero del 2014.
- Perfil de Egreso. <http://www.cch.unam.mx/padres/perfilegreso>. 03 de julio del 2012.
- Secretaria de Educación Pública. Lineamientos para el diseño de programas del Componente Intercultural Extendido. [http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/02-programasdeestudio-cie/Lin\\_dis\\_prog\\_Comp\\_Inter\\_Ext.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/02-programasdeestudio-cie/Lin_dis_prog_Comp_Inter_Ext.pdf) 15 de enero del 2014.
- Segundo acercamiento a los programas de inglés I a IV. <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Segundo%20Acercamiento%20de%20Inglés%20I%20a%20IV.pdf>. 22 de mayo del 2012
- Sercu, Lies. 2002. *Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben*. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/sercu1.htm>. 05 de abril del 2014.