



Universidad virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Desarrollo de la competencia intercultural para el aprendizaje de la
lengua inglesa por parte de hablantes tzotziles**

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Educación Media superior

Presenta:

Paola Beatriz Aguilar Porras

Asesor tutor:

Dra. Ma. Rosalía Garza Guzmán

Asesor titular:

Dra. Helena Jiménez Martín

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.

Abril del 2011.

ÍNDICE

	Pág
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	
RESUMEN EJECUTIVO.....	
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
Antecedentes.....	1
Preguntas de investigación.....	9
Objetivos.....	10
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos.....	10
Justificación.....	10
Limitaciones.....	12
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO.....	14
Antecedentes.....	14
Adquisición de una lengua extranjera.....	14
Sociolingüística, bilingüismo y multilingüismo.....	27
Competencia, comunicación y educación interculturales.....	30
Formación docente y estrategias didácticas.....	33
Educación indígena.....	35
El valor de la palabra.....	38
Esfuerzos internacionales por la interculturalidad.....	40
Investigaciones relacionadas.....	42
CAPÍTULO III	
ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	58
Diseño de la investigación.....	58
Delimitaciones.....	59
Instrumentos.....	61
Descripción.....	61
Justificación.....	66
Procedimiento.....	67
CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	71
Educación intercultural y enseñanza del inglés.....	71
Factores socioculturales en la adquisición de una lengua extranjera.....	83
Técnicas de interculturalidad para el aprendizaje.....	88
- Láminas inglés-tzotzil.....	89
- Presentación del video “Lines that divide us”.....	92
- Realización de lecturas “In their own words”.....	95
Resultados Finales.....	100

CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES.....	103
Discusión.....	103
Validez interna y externa.....	112
Alcances y limitaciones.....	114
Recomendaciones.....	114
Investigaciones futuras.....	116
Conclusiones.....	117
REFERENCIAS.....	119
CURRÍCULUM VITAE.....	129
APÉNDICES.....	130
APÉNDICE 1: Cuestionario sobre el aprendizaje de idiomas y las interacciones en el aula de alumnos de cuarto semestre de preparatoria....	131
APÉNDICE 2: Rejilla de observación dirigida a alumnos de cuarto semestre sobre las interacciones que se dan en el aula durante el aprendizaje del inglés.....	134
APÉNDICE 3: Láminas tzotzil-inglés.....	136
APÉNDICE 4: Dinámica Prejuicios.....	137
APÉNDICE 5: Dinámica El barco.....	139
APÉNDICE 6: Presentación del video “Teen Files: Surviving High School. Lines That Divide Us”.....	144
APÉNDICE 7: Realización de las lecturas “American Teenagers: In their own words”.....	145

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación de tesis se llevó a cabo en la Escuela Preparatoria Chalchihuitán durante el semestre Febrero-Julio de 2011. Esta investigación tuvo como objetivo principal identificar la influencia de la educación intercultural en el proceso de enseñanza del inglés a jóvenes indígenas tzotziles, el establecimiento de técnicas que pudieran favorecer el aprendizaje, y el conocimiento de los factores socioculturales que intervienen en este proceso. El nivel de competencia intercultural se determinó mediante la aplicación de una encuesta al inicio de la investigación, así como también con la aplicación de observación en diversas actividades y dinámicas. La investigación se llevó a cabo con grupos de alumnos de nivel preparatoria que estaban cursando el cuarto semestre. Los resultados de esta investigación ayudaron positivamente a comprobar los planteamientos establecidos al inicio de la investigación, como el conocer que los estudiantes si se ven afectados de manera negativa por el contexto social y cultural en el que se desenvuelven, así como también se identificaron áreas de oportunidad al aplicar actividades que incluyeran la lengua materna de los estudiantes, a adolescentes americanos y a actividades predominantemente de escucha y habla, para concluir así, que los factores previamente mencionados influyen en los alumnos de la muestra durante el proceso de aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

En esta tesis se plantea la necesidad de prestar especial atención al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en una comunidad indígena tzotzil y surge de la necesidad de promover mejores estrategias de enseñanza y de propiciar un mejor proceso de interacción que favorezca el aprendizaje de una lengua extranjera. La investigación se realizará con estudiantes de nivel preparatoria de Chalchihuitán, un municipio indígena del estado de Chiapas.

La educación indígena en Chiapas ha requerido de esfuerzos considerables a lo largo de su historia, sobre todo en problemas relacionados a la calidad y eficacia. Existe una variedad de factores que influyen en esta situación, como la diversidad de lenguas indígenas habladas en el estado, la variedad de perfiles de los docentes que laboran en las instituciones educativas, la desvinculación de los contenidos de programas de estudio con las realidades socioculturales de los municipios, la falta de infraestructura adecuada para la educación globalizada, entre otros.

Chiapas es el estado en el que más lenguas indígenas se hablan, entre las cuales destacan el tzeltal, tzotzil, chol y zoque. En Chiapas, 26 de cada 100 personas de 5 años o mayores hablan lengua indígena y 7 de ellas no hablan español (INEGI, 2005). Estos son factores relevantes ya que al hablar de la enseñanza del inglés es necesario mencionar que los jóvenes tzotziles aprenden esta lengua en español, la cual es su segunda lengua. Una evaluación del impacto del programa Oportunidades sobre la población indígena, permitió llegar a las siguientes conclusiones:

En la mayor parte de las escuelas indígenas del país predomina la castellanización directa (sólo el 63 % de los maestros indígenas hablan una lengua indígena), hay una desubicación lingüística (maestros que hablan una lengua indígena pero que trabajan en una comunidad que habla otra) cercana al 20 %, o bien prevalece el uso instrumental de la lengua indígena (se maneja sólo mientras los

estudiantes adquieren suficiente español como para proseguir las clases en esta lengua). El bilingüismo, que teóricamente es el propósito del subsistema de preescolar y primaria indígena, no ha sido asumido como tal por los docentes indígenas. En el caso de los estudiantes que han tenido poco contacto con el español, la enseñanza se vuelve ininteligible, y el aprendizaje se obstaculiza, para no hablar del efecto del desplazamiento lingüístico (pérdida de la diversidad lingüística) que estas prácticas suponen (Schmelkes, et al, 2007).

Lo anterior deja ver, por un lado, que se tienen deficiencias en la enseñanza misma de la segunda lengua de los estudiantes (español), lo cual provoca que lleguen a niveles de educación secundaria o media superior con deficiencias en el idioma en el que aprenden las demás asignaturas; y por otro lado, también explicita la falta de docentes que impartan una educación bilingüe en los diferentes niveles educativos.

La Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (DOF, 2010) en sus Artículos 11 y 13, habla de las obligaciones de las autoridades educativas respecto a la garantía de educación pública y privada para los indígenas, que sea bilingüe, intercultural, y que se considere en los casos necesarios el multilingüismo, para asegurar el respeto a su dignidad e identidad, para preservar, estudiar y desarrollar las lenguas indígenas y su literatura.

Lo anterior llevado a la práctica eficientemente traería frutos en el ámbito de la educación, ya que del total de municipios indígenas del estado de Chiapas solamente un bajo porcentaje cuenta con una escuela funcional de nivel medio superior. En el caso particular de Chalchihuitán, la Escuela Preparatoria del Estado en la que se llevará a cabo la investigación, únicamente tiene 2 años de haber sido fundada.

Chalchihuitán es un municipio que presenta un grado de marginación muy alto. Para el año 2000 (que es el dato más reciente) se tenía un analfabetismo del 50.77% de la población total, de la población mayor de 15 años, 16.70% tiene primaria incompleta, 28.34% completó los estudios de primaria y 5.56% cursó algún

grado de instrucción posterior a este nivel (INAFED, 2005). En lo referente a servicios públicos, el 25.96% de las viviendas disponen de energía eléctrica, 22.59% de agua entubada y el 2.02% cuentan con drenaje. Los servicios de comunicación se reducen a la red telefónica, la cual funciona con mucha deficiencia. Asimismo, la comunicación por carretera es deficiente.

Con esto se procura dar un panorama general del contexto en el que los estudiantes indígenas viven el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como lo es el inglés.

La Educación Media Superior busca ofrecer una educación integral para los estudiantes, lo cual incluye la consideración de sus contextos para los procesos de enseñanza. Así pues, es necesario brindar posibles soluciones para el desarrollo de las habilidades del inglés, así como el uso de una lengua extranjera.

Se ha hablado con anterioridad sobre los factores socioculturales que intervienen e influyen en el aprendizaje del inglés, debiendo entender por factor sociocultural aquel que es común en el medio ambiente en que vive el estudiante y que le crea hábitos, formas de pensar y actuar que él considera correctos, lo cual cambia de una cultura a otra. Entre los principales factores que han de tomarse en cuenta están la idiosincrasia del indígena tzotzil, la lengua, las características de la población, los servicios básicos, los servicios educativos, la situación familiar, etc.

La cultura, según Garza Cuellar (1998) puede ser definida como todo lo cultivado por el hombre, ya que comprende el total de las producciones humanas, tanto en el ámbito material (arte y técnica) así como en el espiritual (las ciencias, el arte y la filosofía). Bell (1989), define la cultura como:

un proceso continuo de sustentación de una identidad mediante la coherencia lograda por un consistente punto de vista estético, una concepción moral del yo y un estilo de vida que exhibe esas concepciones en los objetos que adornan a nuestro hogar y a

nosotros mismos, y en el gusto que expresa esos puntos de vista (p. 47).

María A. Aneas (2003) define la cultura desde la perspectiva de la organización multicultural como el conjunto de normas o símbolos conscientes e inconscientes que establecen relaciones sociales, y que además se ven influidos por factores etnográficos (etnia, lenguaje) los cuales pueden intervenir en las identidades de los individuos, poniendo las bases para que estos individuos se relacionen con su grupo social, así como para el desarrollo de aspectos personales en su vida privada y en su labor profesional.

La investigación se realizará con jóvenes estudiantes indígenas. La primera parte del Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos define a los indígenas como los descendientes de las poblaciones que vivían en lo que hoy es el territorio mexicano antes de la llegada de los españoles en 1517, que conserven total o parcialmente las culturas, las instituciones y las formas de vida de estos pueblos prehispánicos, y que además tengan la conciencia de la identidad indígena, es decir, que se considere como tales (Navarrete, 2008).

Una de las principales características que este artículo reconoce a los pueblos indígenas es el derecho a gobernarse de manera autónoma, situación que actualmente es tema de debate, pues esto genera que el gobierno deba establecer políticas específicas para la relación con estos pueblos, y para garantizar que tengan justicia, desarrollo económico, cultural y social.

Cada integrante de una comunidad comparte con sus iguales varios factores culturales, como la lengua, el territorio, las tradiciones religiosas, vestimenta, las creencias, lo cual le permite decir que es parecido a ellos y que comparten una identidad común que lo distingue de otros seres humanos (Navarrete, 2008).

Una de las características más importantes de cualquier pueblo indígena es su lengua. La lengua indígena es un elemento fundamental de la vida e identidad de las comunidades, es el criterio con el que se identifica y distingue a la población indígena; conjuntamente, incluye la forma de concebir el mundo y expresa los valores de la comunidad que la habla (Navarrete, 2008).

Otro de los elementos primordiales es su visión del mundo o “cosmovisión”. En base a ella entienden su entorno, y deciden acerca de cuestiones vitales como la religión, su relación con los seres del mundo y su organización social. Desde su cosmovisión y su conocimiento, los indígenas han desarrollado conceptos éticos particulares sobre el comportamiento de hombres y mujeres en su relación con otras personas y con el cosmos, en función de contextos particulares (Navarrete, 2008).

Ahora bien, ¿Quiénes son los tzotziles? ¿Cómo viven? ¿Qué es importante para ellos? ¿Cómo es su entorno?

Los tzotziles son descendientes de los mayas, y están concentrados sobre todo en los Altos de Chiapas, cuya ciudad principal es San Cristóbal de las Casas. Entre los principales municipios del estado en los que se encuentran ubicados están Chamula, Zinacantán, Chenalhó, Chalchihuitán, Simojovel, Pantelhó, entre otros.

Los tzotziles se encuentran todavía muy concentrados en la misma región que han habitado por siglos. Además de que, contrario a otras comunidades indígenas, son las poblaciones más cercanas a San Cristóbal -la población mestiza más importante- aquellas en las que la etnicidad es más subrayada y elaborada (Obregón, 2003).

La marginación y explotación que han vivido los pueblos indígenas a lo largo de su historia, sin que los tzotziles sean la excepción, ha provocado que éstos tiendan a encerrarse cada vez más en sí mismos, a intentar defenderse del sistema económico reinante y a interactuar como tales con los mestizos. Lo anterior ha tenido efectos

positivos, tales como el reforzamiento de su identidad, su organización política y rasgos culturales.

Refiriéndonos a uno de los rasgos culturales más importantes se dirá que, según Obregón (2003) para los tzotziles la lengua es una parte importantísima de su cultura. “La definen como *batz'î k'op* / *bats'îl k'op*, lengua verdadera, y es considerada uno de los elementos fundadores de la condición humana, por lo que su uso se identifica con la vida civilizada” (p. 17).

A través de su lengua es que han logrado mantener y fortalecer su cultura. Por ejemplo, a través de la transmisión de mitos, los rituales o fiestas y la territorialidad.

Como explica Obregón (2003):

... los mitos o “palabras antiguas” (...) son narraciones transmitidas oralmente de padres a hijos, a través de las cuales se explica todo lo que conforma la realidad. En los mitos quedan interiorizadas las categorías, los parámetros espaciales y temporales, los paisajes culturales, etc., que constituyen la forma particular en que estos grupos perciben el mundo (p. 18).

Los procesos de socialización de la persona tienen lugar, fundamentalmente, en el seno familiar. En la familia el individuo aprende e interioriza los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta a su entorno social en cuyo seno debe vivir.

Otro concepto de interés en este tema de investigación es la identidad étnica, que según Phinney y Rotheram (1986), es el sentimiento de pertenecer a un grupo étnico y al ámbito del propio pensamiento, percepciones, sentimientos y conductas que provienen de ser miembro de un grupo étnico. De acuerdo con Miguel A. Essoba (2006), la identidad étnica se ubica en cuestiones afectivas explicitadas en valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de las personas que encuentran semejanzas con un grupo étnico determinado.

De hecho, hay situaciones escolares que parecen inapropiadas o sin importancia debido a esta situación sociocultural de los individuos involucrados en el proceso de aprendizaje.

Como menciona Haboud (2009) las situaciones de contacto lingüístico, caracterizadas por desigualdades sociales, originan problemas étnicos y socio-lingüísticos, estereotipos que llevan a normas lingüísticas-educacionales concernientes con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Y es en este punto en el que surgen conceptos a considerar, tales como el bilingüismo, diglosia y la interculturalidad. Según Bloomfield (1933, citado en Harding-Esch, 2003) el bilingüismo consiste en ser capaz de dominar dos idiomas como un hablante nativo. Por su parte, Mackey (1962, citado en Harding-Esch, 2003) opina que el bilingüismo se evidencia cuando una persona usa alternativamente dos o más idiomas. Otro autor que define este término es Van Overbeke (1972, citado en Harding-Esch, 2003), para quien el bilingüismo es un medio para comunicarse eficientemente entre distintos mundos que usan lenguas diferentes. Entonces se puede decir que el bilingüismo es el entendimiento y uso de dos o más lenguas por un individuo.

La diglosia es el nombre que recibe la coexistencia de dos variedades lingüísticas en una misma sociedad, una de las cuales, por razones históricas, goza de consideración oficial, aunque no se adquiere como lengua materna sino que se aprende posteriormente, como segunda lengua (Giménez, 2011). Según la Biblioteca Virtual del Banco de la República (2005) la diglosia es el uso discriminado de dos variedades de la misma lengua, e implica que hay una lengua dominante que se ha aprendido y que tiene más prestigio y otra lengua que se practica menos; que tiene menos presencia en la sociedad.

Los conceptos de bilingüismo y diglosia deben ser entendidos como procesos dinámicos moldeados por conflictos sociales. “El bilingüismo implica básicamente el conocimiento de dos o más lenguas y ambos pueden describirse como una situación grupal o individual; mientras que la diglosia se refiere a separar en categorías el uso de las lenguas en áreas lingüísticas específicas” (Haboud, 2009, p. 67).

Ahora bien, en lo concerniente a la interculturalidad se puede decir que es un concepto que se refiere al proceso de intercambios materiales y simbólicos entre las diversas culturas. Su significado nos remite a la confrontación y al entrelazamiento que se da cuando distintos grupos entran en relaciones y préstamos recíprocos (Sheinbaum, 2007).

Sin embargo, hay que diferenciar el término interculturalidad del de multiculturalidad. La multiculturalidad es la convivencia dentro de un Estado de grupos minoritarios que reclaman el reconocimiento de su identidad y el derecho a la diferencia. Por su parte, el término interculturalidad pone énfasis en las mezclas, la comunicación, los conflictos y los préstamos que vinculan a los grupos tanto a nivel país como en el ámbito global (Sheinbaum, 2007).

De acuerdo con Guillermo de la Peña (2002) la diversidad cultural aún tiene connotaciones negativas relacionadas con cuestiones de carencia y pobreza. No se ve el valor de la lengua indígena para el aprendizaje, y por lo tanto permanece la idea de que aprender a leer y a escribir una lengua indígena es inservible para los nativos, y que sólo lograrán la mejora de la calidad de vida a través del español.

Se han realizado estudios e investigaciones a lo largo de América latina y otros países como España y Australia acerca de la educación indígena en general, sobre todo a nivel primaria y secundaria, referentes a la situación imperante de desigualdad y marginación. Así también acerca de la educación para adultos indígenas, el

bilingüismo o multilingüismo, la evaluación del aprendizaje en indígenas, el español como segunda lengua, etc.

En el campo de la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera existen más estudios, pero sobre la enseñanza y aprendizaje en general, no enfocados a contextos indígenas. Por ejemplo, respecto de cómo las actitudes del docente motivan al alumnado, el uso de actividades controladas para lograr fluidez al hablar, el nivel de preparación de los docentes que imparten la asignatura de inglés, cómo mejorar el aprendizaje de la gramática, la adquisición de una segunda lengua. Pero todo lo anterior, en contextos urbanos, no con indígenas.

1.2 Preguntas de investigación

La Educación Media Superior en escuelas indígenas presenta ciertamente problemáticas añadidas a las escuelas en general de este nivel educativo. En especial, el aprendizaje del idioma inglés, presenta barreras y dificultades específicas.

Actualmente la reforma educativa indica que la educación debe ser integral para formar estudiantes que cuenten con herramientas que pueda aplicar en su vida cotidiana, sin embargo esta reforma a pesar de proponer un sentido crítico de aprendizaje no ha contemplado las carencias, necesidades y oportunidades de los estudiantes indígenas de EMS.

Por lo anterior se considera de suma importancia conocer ¿Qué influencia tiene la educación intercultural en la enseñanza del inglés a estudiantes tzotziles? ¿Qué técnicas de interculturalidad podrían aplicarse en el aula para optimizar la adquisición de la lengua extranjera? ¿Cuáles son los factores socioculturales que están vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de preparatoria, ante el aprendizaje de una lengua extranjera?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Identificar la influencia de la educación intercultural en el proceso de enseñanza del inglés a jóvenes indígenas tzotziles, a través de la aplicación de parámetros interculturales, e identificar las técnicas que pueden favorecer el aprendizaje, así como los factores socioculturales vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje antes mencionado.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Identificar la influencia de la educación intercultural en el proceso de enseñanza del inglés a jóvenes indígenas tzotziles.
- Determinar las técnicas de interculturalidad que pueden favorecer el aprendizaje significativo del inglés.
- Identificar los factores socioculturales vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.
- Sugerir al docente información que le permita ayudar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, que desemboque en técnicas y estrategias didácticas más pertinentes.

1.4 Justificación

En la búsqueda de encontrar y determinar los factores socioculturales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en los estudiantes de EMS, es necesario encontrar el parámetro de interculturalidad que nos permita mejorar y entender los elementos que favorecen la obtención de resultados satisfactorios, según determina el sistema educativo.

El tema de esta investigación es importante porque permitirá a los docentes conocer y comprender los contextos de los estudiantes indígenas al aprender una

lengua extranjera. La relevancia de este punto en particular radica en que existen muchas limitaciones y carencias en la educación indígena, sobre todo al hablar de la enseñanza de la lengua, y a pesar de haber sido mencionada por distintos investigadores no se les ha dado la importancia requerida.

Uno de los objetivos de la educación consiste en formar estudiantes desde una perspectiva integral, donde deben ser considerados los distintos aspectos de la educación: en lo social, lo académico y lo cultural, tomando en cuenta también los aspectos histórico-sociales, así como el entorno y condiciones que privan en lo particular de cada estudiante, ocupando un lugar imprescindible la parte cultural de los jóvenes.

Particularmente esta investigación se enfocará en ese hecho del proceso ¿Cómo influyen los factores socioculturales en el aprendizaje del estudiante indígena?, ¿Cómo vive el proceso de aprender Inglés en Español?, ¿Cómo le afectan dichas situaciones a su aprendizaje?, preguntas básicas para poder reforzar nuestra labor educativa y propiciar en nosotros una postura crítica para brindar mejores herramientas a nuestros estudiantes para la construcción de un proyecto de vida personal.

La motivación por aprender puede basarse en la utilidad que el joven encuentra en determinada cosa o situación para su vida cotidiana, o para el logro de sus objetivos personales o profesionales, para su proyecto de vida. El proyecto de vida es lo que una persona se propone hacer en distintas áreas a través del tiempo, con la intención de desarrollarse (...). Es una construcción permanente que se nutre de las decisiones que se toman día a día (Aracena et al, 2002).

A través del entendimiento de este proceso de educación intercultural que se vive en los planteles con población estudiantil indígena puede ofrecerse más

alternativas para compartir nuevos conocimientos y habilidades a los jóvenes, sin que esto represente la pérdida de su identidad, sino por el contrario, que a través del aprendizaje de otras lenguas puedan tener una visión más amplia y real del mundo que los rodea, que tengan actitudes positivas hacia la diversidad y que potencialicen sus habilidades comunicativas y sociales.

1.5 Limitaciones

Este es un tema poco estudiado, por lo tanto presentará algunos inconvenientes, como pueden ser la ubicación geográfica de la institución de educación media superior, la disponibilidad de acceso a información importante, si existen datos confiables, la población estudiantil de preparatoria no es homogénea, el índice considerable de inasistencias y las diversas técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje usadas.

La escuela Preparatoria Chalchihuitán se encuentra en una de las comunidades con menor facilidad de acceso en la zona, ya que la carretera está en pésimas condiciones, pues es una zona de constantes derrumbes y deslaves.

En muchas ocasiones, el acceso a la información será limitado, pues al investigar en una comunidad indígena los datos solicitados no siempre son obtenidos, ya sea porque no se lleva un registro de ellos, o porque la autoridades son muy celosas con los datos, ya que en su mayoría, debido a su bajo nivel educativo no les es fácil comprender que se solicite información para una investigación educativa, y sobre todo sin fines de lucro. O también por la naturaleza cultural del indígena, en la cual no acostumbran a compartir información importante con extraños.

Otra situación preponderante es que debido a que es la primera escuela de nivel Medio Superior en la comunidad hay una gran variedad de personas que se han inscrito a la institución, difiriendo sobre todo en las edades, pues se tienen estudiantes

desde los 14 hasta los 40 años o más. Aunado a esto, está la inasistencia, pues algunos de los estudiantes no son constantes debido a que algunos de ellos trabajan en el campo, otros evidencian rebeldía porque van a la escuela obligados por los padres, o bien falta de interés en la asignatura.

Y por último, ha de considerarse que los docentes que laboran en la comunidad, en los niveles de Secundaria y Preparatoria tienen formas de trabajo muy distintas, lo cual conlleva a técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje que pueden estar orientadas hacia distintas metas.

MARCO TEÓRICO

Este capítulo tiene como objeto presentar los principales elementos que son necesarios para que se facilite la interacción en el aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en jóvenes indígenas, y se abordarán los factores socioculturales que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en una comunidad tzotzil, para lo cual se presentan elementos conceptuales, teorías e investigaciones relacionadas con el tema de investigación.

Se ha optado por dividirlo en tres secciones principales. En la primera sección, se define y fundamenta la metodología necesaria para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, dedicando un espacio importante a cuestiones de sociolingüismo, bilingüismo y multilingüismo, así como a diferentes cuestiones de interculturalidad. La segunda sección presenta una breve reseña de los acontecimientos y consideraciones importantes acerca de la educación indígena; en esta parte se dedica un lugar al valor de la palabra y a los esfuerzos internacionales por la interculturalidad.

En la tercera sección de este capítulo se enlistaron diferentes investigaciones relacionadas con el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, de interculturalidad, de educación indígena y experiencias internacionales en educación multicultural.

2.1 Antecedentes

2.1.1 Adquisición de una lengua extranjera

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera implican un proceso comunicativo que requiere de un análisis minucioso, ya que se involucran muchos factores además de las cuestiones gramaticales y de contenido.

Uno de los enfoques que más auge ha tenido en los últimos años para el estudio del uso lingüístico es la pragmática.

La pragmática se encarga del estudio de los principios que regulan la comunicación, es decir, la gramática del habla, pero también la intención y utilidad que se le da a lo que se dice (Oliveras, 2000). La lengua significa comunicación, y en este proceso se involucran el contexto y las situaciones comunicativas específicas en el tiempo, lugar y espacio en los que se presentan.

Es necesario tener en cuenta que la pragmática contiene elementos materiales e inmateriales. Entre los elementos materiales están el emisor, el receptor o destinatario, el mensaje o enunciado, y el entorno. Los elementos no materiales o relacionales se refieren a los puntos de contacto en que los elementos materiales se relacionan, como son la información, la intención y la relación social (Escandell, 2006).

Por lo tanto, la pragmática estudia las habilidades de los hablantes de una lengua para relacionar enunciados con las situaciones y contextos en que son correctos. Así pues, es importante el análisis de las situaciones en las que determinada lengua se usa.

Existen 3 aspectos en los que puede analizarse el uso de la lengua: como producto, como herramienta y como actividad o proceso. Al hablar del lenguaje como producto, se refiere a los aspectos fonológicos, sintácticos, morfológicos y semánticos, es decir, de forma. El método de traducción gramatical (*Grammar Translation Approach*) enfatiza el uso del lenguaje como producto. Cuando se analiza la utilidad que se le da al lenguaje, entonces se habla de éste como una herramienta. Y cuando intervienen elementos como el contexto y la situación comunicativa, entonces, como se mencionaba anteriormente con el estudio de la pragmática, se ve al lenguaje

como una actividad o proceso que lleva más que el significado de las palabras (Rivers, 1981).

Así también, el estudio de una segunda lengua o de una lengua extranjera se ha basado en diversos métodos, tales como el método de gramática-traducción (*grammar translation*), el método directo (*direct method*), el método audio-lingual, el método de respuesta física total (*total physical response*), el método silencioso (*silent way learning*), el método de aprendizaje comunitario (*community language learning*), el método natural (*the natural approach*), el enfoque comunicativo, enfoque por tareas y enfoque orientado a la acción.

El método de gramática-traducción se enfoca en las habilidades lectoras y de escritura, adquiridas básicamente en base a la lectura de textos literarios y su traducción (Pérez & Roig, 2004). La técnica está basada en la deducción, las reglas se explican primero, los estudiantes las aprenden y después se les proporcionan ejemplos. Se le da prioridad a las reglas gramaticales y como resultado se tuvo una lengua artificial. Además, las habilidades comunicativas no son el objetivo, pues hace énfasis en los aspectos formales (Martín, 2000).

El método directo, a diferencia del método anterior, se centra en las habilidades orales, dando especial atención a la fonética y a la pronunciación. Entre las principales características de este método se encuentran: que se le da prioridad al uso de la lengua extranjera, el lenguaje oral es lo más elemental, y se procura situar al estudiante en situaciones cotidianas, de la vida real (Pérez & Roig, 2004). Debido a esto último, los estudiantes aprenden la lengua de manera inductiva, pues la gramática está inmersa en la práctica, y el principal uso de la lengua es a nivel funcional. Este método se centra en la asociación de palabras y frases con objetos, material gráfico y acciones (Alcaraz, 1996).

El método audio-lingual, al igual que el anterior se centró en las habilidades comunicativas. Surge como el método de la “Armada”, ya que en la Segunda Guerra Mundial los soldados necesitaban aprender otras lenguas de manera rápida y eficiente. Por lo que se creó el ASTP (*Army Specialised Training Programme*) en 1941 (Bueno, & Martínez, 2002). La metodología se basaba en un contacto intensivo con la lengua meta, dando importancia a las estructuras y gramática de la lengua, introducidas de manera seleccionada, gradual y repetitiva.

Sin embargo, el método audio-lingual dio relevancia a la incorporación de otras disciplinas, tales como la psicología y la lingüística. Algunas de sus características siguen vigentes el día de hoy, por ejemplo, primero se enfatizan habilidades para escuchar y hablar, y luego para leer y escribir; y además se adquiere la lengua extranjera a través de repeticiones de diálogos estructurados y sistemáticos que encamine a los estudiantes a la automatización de estructuras lingüísticas (Pérez & Roig, 2004).

El método de respuesta física total (*total physical response*) fue desarrollado por James J. Asher, un psicólogo interesado en las cuestiones humanísticas y de comprensión. Este método está basado en insumos comprensibles, períodos de silencio y atención en el contenido apropiado, en vez de la gramática (Pichún, 2001).

Con respecto a la influencia del proceso de adquisición de la primera lengua puede decirse que Asher observó que los niños primero escuchan y después hablan. Asimismo, creía en el aprendizaje de la lengua a través del “hacer”, manifestando este aprendizaje con movimientos corporales y acciones físicas. Acerca de la lateralización de las funciones del lenguaje en el cerebro, el autor menciona que las actividades cerebrales del hemisferio derecho deben ocurrir antes que las del izquierdo para poder procesar y producir una lengua. Y finalmente, referente a la importancia del estrés, el

mismo autor sostiene que al enfocarse en el significado interpretado a través del movimiento, en vez de otras formas de estudio, permite liberar al estudiante del estrés y enfocar su energía en el aprendizaje (TPR, 2011).

El método silencioso (*silent way learning*) fue desarrollado por Caleb Gattegno, y consiste en que quien permanece la mayor parte del tiempo en silencio es el docente, elicitando a los estudiantes a aprender a través del contacto verbal con otros estudiantes. Según este método, el aprendizaje debe basarse en descubrir y crear, en la mediación con objetos físicos, y en la resolución de problemas. Además sostiene que la forma de aprender una segunda lengua ha de ser distinta de la que se usó para una primera lengua, pues el individuo ya posee conocimientos (Richards & Rodgers, 2001).

El método de aprendizaje comunitario (*community language learning*) fue desarrollado por Carles A. Curran, quien dio especial atención a los aspectos afectivos para lograr el aprendizaje. Sus principales características son: el uso en primera instancia de la lengua materna del estudiante, una vista integral del estudiante (sentimientos, intereses, etc.) son vitales para el aprendizaje y la planeación de la clase en base a la confianza es de suma importancia para lograr el aprendizaje (Pérez & Roig, 2004). Su mayor objetivo es el lograr competencias comunicativas y lingüísticas en situaciones sociales.

El método natural (*the natural approach*) fue desarrollado por Tracy Terrell y Stephen Krashen. Este método enfatiza la información, más que la práctica; la optimización de la preparación emocional para el aprendizaje; el logro de un periodo de atención prolongado a lo que escuchan de la lengua; la disposición del uso de material escrito para la obtención de información; y que la comprensión juega un papel central en este método (Richards & Rodgers, 2001).

El enfoque comunicativo se refiere a un conjunto de enfoques más que a un método. Este enfoque se centra en conseguir que los estudiantes hagan cosas con la lengua. Algunas de las principales bases del enfoque comunicativo pueden resumirse como sigue (Richards & Rodgers, 2001):

- El lenguaje es un sistema para la expresión de significado.
- La primera función del lenguaje es para la interacción y la comunicación.
- La estructura del lenguaje refleja su uso funcional y comunicativo.
- Las primeras unidades del lenguaje son (...) categorías de significado funcional y comunicativo como se ejemplifica en el discurso (p. 71).

Han sido varios los autores cuyas teorías han formado la base del enfoque comunicativo, como Chomsky (1965), Halliday (1975) y Canale y Swain (1980).

Chomsky (1965) desarrolló el concepto de competencia lingüística definiéndola como “el conocimiento o dominio del subyacente sistema de reglas que forman el lenguaje” (p. 4). Para Chomsky la teoría lingüística era concerniente primordialmente con un oyente-hablante ideal, en una comunidad de discurso homogéneo, que conoce su lenguaje perfectamente. Lo cual quiere decir que Chomsky consideraba que el individuo tiene no sólo la capacidad de hablar, sino más que todo de comunicarse.

Otro de los planteamientos que pueden ayudar a la comprensión de la dinámica del lenguaje, es el de Halliday (1975), quien propone 7 funciones básicas del lenguaje:

- *Instrumental*. Sirve para expresar deseos y necesidades. Para obtener cosas.
- *Reguladora*. Sirve para dar indicaciones, órdenes; es decir, para señalar qué hacer. Es decir, para controlar el comportamiento de la gente.
- *Interaccional*. Implica la parte social del ser humano, las relaciones con los otros.

- *Personal*. Se refiere a la expresión del ser, como individuo que piensa, siente y se identifica a sí mismo.
- *Heurística*. Sirve para obtener información sobre su entorno, y sobre la utilidad de las cosas. Para aprender.
- *Imaginativa*. Hipótesis, suposiciones y todo tipo de creaciones de sonido o imagen están incluidas en esta categoría.
- *Informativa*. Es el uso de la lengua en forma gramaticalmente correcta.

Canale y Swain (1980) identifican cuatro subgrupos de competencias, en conjunto con la competencia comunicativa:

- a. *Competencia gramatical*. Habilidad para usar la gramática y léxica correctamente.
- b. *Competencia sociolingüística*. Capacidad de comprender el contexto social en el que la comunicación se lleva a cabo.
- c. *Competencia discursiva*. Se refiere a la posibilidad de interpretación, es decir, a poder comprender mensajes de manera coherente.
- d. *Competencia estratégica*. Es la habilidad de manejar la comunicación, al poder ser capaz de comenzarla, finalizarla, mantenerla o redireccionarla.

Estas funciones básicas del lenguaje y las competencias son de suma importancia para esta tesis ya que es en base a ellas y a su comprensión y correcta aplicación que puede lograrse una apropiación de la lengua en los jóvenes indígenas; ya que si se logra que los estudiantes vean al inglés como una herramienta útil y funcional para la comunicación su interés en el aprendizaje será mayor, y ayudarán al docente a buscar nuevas formas de innovar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de los métodos anteriores existen otros dos enfoques que forman parte del enfoque comunicativo, que son el enfoque por tareas y el enfoque orientado a la acción. El enfoque por tareas fue desarrollado por Prabhu (1987), quien creía que

el lenguaje es adquirido a través del compromiso con el significado; que el acto de razonar es lo que establece el proceso de adquisición en movimiento, y las tareas son vistas como el medio efectivo para lograr esta adquisición en el aula. Entre los principales tipos de tareas que Prabhu (1987) propone se encuentran los diagramas y formaciones, los mapas, los cálculos, las historias y diálogos, así como los detalles personales.

Finalmente, y relacionado al trabajo basado en tareas, está el enfoque orientado a la acción que, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) se refiere al enfoque que considera a los estudiantes que estudian una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas que realizar en una serie establecida de circunstancias, en un entorno definido y dentro de un campo de acción concreto.

Ahora bien, el proceso comunicativo implica una serie de interacciones que deben darse para que se logre transmitir un mensaje. Estas interacciones que se dan en el aula dependen de los actores involucrados, es decir, tanto del docente como del alumno; por lo tanto, la comunicación, verbal y no verbal desarrollan un papel preponderante en el logro de la comunicación efectiva.

Flanders (1970) dice que la interacción es “la conducta verbal interactiva del sujeto en el aula de clase, la cual está determinada por la dinámica docente-alumno dentro del contexto pedagógico” (p. 5). Así, las relaciones que se establecen en el salón de clase entre docente-alumno y alumno-alumno, son factores que pueden propiciar el desarrollo y logro de un aprendizaje significativo.

Vygotsky (1998) asevera que la interacción es resultado de los cambios socioculturales que vive el ser humano, en los que existe una influencia de los individuos en los otros y en su medio. Este mismo autor menciona que es a través del

contacto con los otros que se van haciendo las primeras interpretaciones del mundo, de los objetos y sucesos; una vez que se procesan mentalmente (de manera consciente) estos conceptos y acciones, entonces se da la internalización. De acuerdo con el mismo autor, la internalización es el proceso en el que el individuo convierte un suceso social en uno psicológico, es decir, que a partir de la convivencia con las personas (social) se va formando como individuo (interior), generando con ello su identidad, sus valores, su visión del mundo en el que vive.

Así, el ser humano puede aprender una lengua o cualquier aspecto cultural con la sola interacción con otras personas (Ormrod, 2005). Se tiene entonces, que entre los principales actores de esta interacción con los niños y adolescentes están los adultos y sus coetáneos.

De gran importancia son las interacciones que se dan entre los niños y adolescentes con los adultos y sus coetáneos, pues es a partir de ello se da la construcción del conocimiento de forma social. Ormrod (2005) señala que las principales formas de interacción de los alumnos que se den en el aula de clases pueden ser con los adultos y entre iguales.

En líneas anteriores se menciona la relevancia de la mediación que llevan a cabo los adultos en la generación de conceptos y significados de los niños. El andamiaje es una de las formas de interacción más efectivas para el logro del aprendizaje en el adolescente, teniendo en consideración que la comunicación docente-alumno se da en ambas direcciones (Ormrod, 2005), propiciando así la posibilidad de retroalimentación del proceso.

Según Jean Ellis Ormrod (2005), entre las principales formas de interacción dentro del aula se encuentra la instrucción directa, los debates, la enseñanza recíproca, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales y las comunidades de aprendizaje.

Asimismo existen otros factores que afectan el proceso de éxito o fracaso en los programas de enseñanza de lenguas. Según Stern (1983) existen 5 tipos de variables que condicionan un modelo de aprendizaje de lenguas:

- 1) *El contexto social*. Se refiere a la concepción que el alumno tiene del contexto, como lo interpreta, y esto como influye en su motivación y actitud hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.
- 2) *Las diferencias de los aprendices*. Referentes a factores individuales, como la edad, el sexo, personalidad, aptitudes cognitivas, etc.
- 3) *Las condiciones de aprendizaje*. Es decir, el hecho de que el aprendizaje de la lengua extranjera se lleva a cabo en un ambiente controlado, y no natural.
- 4) *El proceso de aprendizaje en sí mismo*. Relacionados con las estrategias y mecanismos de enseñanza y aprendizaje.
- 5) *El resultado del aprendizaje*. Que muestra las condiciones del proceso de aprendizaje, y permite la retroalimentación del proceso mismo.

Se ha hablado anteriormente de los métodos formales de enseñanza y las formas de interacción más adecuadas dentro del salón de clase, sin embargo también es relevante, cuando se habla del aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera, considerar la forma en que los alumnos aprenden su lengua materna, ya que esto puede determinar los factores que influyen de manera positiva o negativa en el proceso de adquisición de otro idioma.

Existen 3 teorías principales acerca de la adquisición de la primera lengua:

- El conductismo. Se centra en la teoría de que aprender una lengua se basa en una serie de hábitos que los niños van adquiriendo por imitación. Fundándose en que primero debe darse un estímulo para obtener una respuesta, y luego formarse un hábito.
- El cognitivismo. Se enfoca en los procesos mentales que envuelve el aprendizaje. Chomsky (1959) consideraba que los niños vienen al mundo con conocimientos innatos sobre la naturaleza del lenguaje y del mundo, y

que el lenguaje se desarrolla y aprende de igual manera que el resto de las funciones biológicas.

- Las teorías funcionales. Combinan el papel del entorno junto con el conocimiento previo del lenguaje del alumno. Piaget (1952) sostiene que el desarrollo del niño se da en base a la interacción de éste con su entorno, relacionando las percepciones cognitivas con las experiencias lingüísticas.

Así pues, se dan similitudes y diferencias en los procesos de aprendizaje de la lengua materna y de una lengua extranjera (Arzamendi & Palacios, 2005):

- El orden de adquisición de las habilidades y la gramática varía, sobre todo cuando en el aula se trabaja bajo contenidos.
- En el caso de la lengua materna o primera lengua, el individuo siempre tiene éxito al aprenderla (a excepción de casos de alguna condición física, neurológica, etc.), lo cual no siempre ocurre en el caso de la lengua extranjera.
- La intención o el objetivo con el que se aprende la lengua también influye, pues en el caso de la primera lengua este es totalmente utilitario, le es vital para comunicarse con la gente a su alrededor; sin embargo en el caso de la lengua extranjera muchas veces los alumnos solamente persiguen aprobar la materia.
- Directamente ligado al anterior viene la motivación que se tiene para aprender la lengua.
- La forma en que le llega la información al alumno. En el caso de la lengua materna ésta viene de los familiares, amigos y otra gente a su alrededor; por el contrario, para los alumnos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la mayoría de esta información proviene únicamente del docente, y en algunos casos de la televisión, música u otros, dependiendo del contexto.
- El tiempo que se dedica al aprendizaje varía enormemente, pues la primera lengua no requiere de un tiempo específico dedicado al aprendizaje, pues se da espontáneamente. En el caso de la lengua extranjera esto generalmente se limita al tiempo en la clase y las oportunidades que tengan para la práctica fuera de ella.

Más adelante se abordará de manera más amplia la forma en que los tzotziles aprenden su lengua materna, y la forma en que esto influye en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Paul Grice (1978) propone que una persona puede inferir lo que la otra le quiere comunicar en función de la interacción que se presenta en el proceso mismo de la comunicación. Según Grice (1975, citado en Pilleux, 2001) existe una diferencia entre lo que se dice y lo que se implica al decir lo que se dice, o lo que no se dice. Esta teoría, llamada de implicatura, se basa en la forma en que el individuo usa la lengua. Grice identifica cuatro principios sobre los cuales se sustenta el uso cooperativo eficiente de la lengua: calidad, cantidad, relevancia y modo. La calidad se refiere a decir lo verdadero, que tenga bases. La cantidad trata de dar la información necesaria para lograr el propósito comunicativo. La relevancia es decir lo importante. Y el modo se refiere a evitar la oscuridad, ambigüedad y el desorden.

Respecto a lo anterior, uno de los principales enfoques que presenta alternativas de trabajo para optimizar este proceso es la competencia comunicativa.

Hymes (1973) define la competencia comunicativa como el conocimiento de las reglas para entender y producir el significado referencial y social del lenguaje. Se refiere al hecho de si una expresión es o no adecuada en determinada situación. Es una extensión de la competencia lingüística de Chomsky (1965), y se refiere a la creencia de que el lenguaje es siempre usado en un contexto social; se refiere a saber cuándo hablar, cuando no, de qué hablar, con quién hacerlo, de qué manera, etc.

Asimismo, J. Van Ek (1986) establece seis componentes de la competencia comunicativa:

- a. *Competencia lingüística*. Se refiere a las reglas gramaticales seguidas debidamente al expresar oraciones de acuerdo a su significado.

- b. *Competencia sociolingüística*. Se refiere al uso adecuado de la lengua dependiendo de la situación comunicativa.
- c. *Competencia discursiva*. Es la que se manifiesta cuando el discurso tiene un orden lógico, cuando existe coherencia al expresar ideas.
- d. *Competencia estratégica*. Es la conjunción de la habilidad en la comunicación verbal y no verbal, incluyendo los códigos necesarios.
- e. *Competencia sociocultural*. Es la concerniente a la capacidad para comunicarse en el contexto de hablantes nativos de la lengua, tomando en cuenta las dinámicas que se presentan.
- f. *Competencia social*. Se refiere a las formas de interacción apropiadas a la sociedad en que se encuentre, para alcanzar el objetivo comunicativo deseado.

Estas competencias reflejan varios aspectos que se establecieron en los diversos métodos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Por ejemplo, el método de gramática-traducción se centra en el logro de la competencia lingüística, mientras que las competencias sociolingüística y discursiva van más en relación con el logro del uso adecuado de la lengua, como pretendían el método directo y audio-lingual.

Con la evolución de las formas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas se da mayor importancia al uso cotidiano y práctico del lenguaje, como enfatizan la competencia sociolingüística, sociocultural y social, que comparten esta visión con los enfoques comunicativo, por tareas y orientado a la acción, ya que estos pretenden poner al estudiante en situaciones reales significativas para que el sujeto se comunique.

Otro de los enfoques recientes en la enseñanza de la lengua extranjera es el enfoque léxico, cuyos principales representantes son Dave Willis y Michael Lewis.

Lewis (1993) le da gran relevancia al significado por sobre la gramática. Sostiene que es el léxico lo que le da significado a la gramática, y no viceversa.

Entiende el léxico como un conjunto de trozos de palabras múltiples prefabricadas (*chunks*).

Bajo este enfoque, López-Mezquita (2008) propone que primero se exponga al alumno a la lengua extranjera, dándole prioridad a las habilidades receptivas (*listening and reading*); que se aproveche el uso de la lengua materna en el aula, en vez de negarlo, pues generalmente es inevitable; que se promueva el buen uso del diccionario dentro y fuera de la clase, así como el uso de textos genuinos, que no han sido hechos con propósitos de enseñanza; el uso repetido de las palabras para su correcta asimilación; que se preste atención a la semántica y la fonología; y que se facilite la exposición y adquisición de unidades léxicas a través de diversos métodos.

Otro de los enfoques que está relacionado con el trabajo que se presenta es la perspectiva sociocultural de Vygotsky, la cual destaca la relación entre lo cognitivo y el entorno social, así como la transformación del entorno para lograr el desarrollo cognitivo. Esto puede lograrse al establecer relaciones entre los conocimientos que se poseen y los que pueden aprenderse. Y por supuesto toman como base el conocimiento, comprensión y valoración del contexto del estudiante, usándolo como herramienta para el alcance del aprendizaje significativo (Elboj et al, 2006).

De esta manera puede evidenciarse que el lenguaje implica no solamente el buen uso de la gramática, la sintaxis y la semiótica, sino también el conocimiento de las interacciones sociales de los nativos de la lengua, y por lo tanto de su cultura.

2.1.2 Sociolingüística, bilingüismo y multilingüismo

La relación entre las interacciones de la sociedad y el lenguaje, así como de las estructuras y patrones de comportamiento que recaen en situaciones comunicativas, son el campo de estudio de la sociolingüística (Spolsky, 1998). Se trata del conjunto

de códigos que cobran significado en el entorno social del individuo, representándose a través de la lengua.

La sociolingüística trata de las variaciones a través de las cuales se puede tener identidad, que evidencia la pertenencia a determinado grupo social, político, económico, etc.

La inclusión consciente de la cultura en el proceso de aprendizaje de una lengua ayudará a que este proceso facilite el entendimiento entre diferentes culturas, el menosprecio hacia algunas culturas debe reducirse y debe ayudar a los alumnos a revalorar y entender mejor su propia cultura (MLA, 1953).

La enseñanza de lenguas debe incluir el proporcionar a los alumnos herramientas útiles para la adquisición de las habilidades necesarias para utilizar lo aprendido en los diferentes contextos en los que pueden llegar a encontrarse, lo mismo en una situación laboral, de paseo, etc.

Es importante entonces tener en consideración los diferentes estilos del uso de la lengua, los dialectos existentes dentro de ésta, el “*slang*” (jerga) existente, así como el género de la persona que la usa y su clase social (Spolsky, 1998), pues todos estos factores determinan cómo utilizar la lengua.

“Los niños aprenden habilidades de lenguaje junto con las habilidades sociales” (Spolsky, 1998, p. 44), pues aprenden la lengua a través de la socialización. Una de las situaciones más interesantes en este aspecto es la de los niños que tienen una educación informal bilingüe, como en el caso de las generaciones actuales de la comunidad tzotzil, ya que desde temprana edad, los padres les enseñan a comunicarse en tzotzil (su lengua materna) y en español (su segunda lengua), la cual es posteriormente reforzada en la escuela (educación formal).

El bilingüismo, como se mencionó en el primer capítulo, se refiere al entendimiento y uso de dos o más lenguas, con cierto grado de dominio y eficiencia. Según Grosjean (1989) cuando un individuo coexiste en un ambiente en el que conviven dos lenguas, se crean habilidades distintas en cada una de ellas, dependiendo de la utilidad que cada una de éstas tenga en el contexto.

Algo similar ocurre con el multilingüismo. El multilingüismo es un fenómeno común en todo el mundo, ya sea en grandes o pequeñas proporciones, ya sea por la inmigración, las conquistas, las guerras, situaciones políticas o divisiones territoriales. Estas situaciones han provocado que en la mayoría de los casos se susciten conflictos, debido a los dilemas de mantener la lengua materna y además adecuarse a la necesidad del aprendizaje y/o uso de otras lenguas (Spolsky, 1998).

En el contexto indígena estos conflictos pueden verse acentuados, pues los integrantes de la comunidad luchan por mantener su identidad, que se ve reflejada en su vestimenta o religión, pero de sobre manera en su lengua, pues su cultura y cosmovisión se mantienen vivas gracias a la tradición oral de su pueblo. Es a través de la lengua que heredan sus conocimientos, sus creencias, su estilo de vida y su concepción del universo.

En Chalchihuitán, la comunidad indígena donde será llevada a cabo la investigación, se presenta otro fenómeno lingüístico, que es la diglosia. El bilingüismo se refiere a un individuo que se comunica en dos lenguas, la diglosia se trata del bilingüismo social, es decir, generalizado en determinada sociedad.

Fishman (1980) distingue cuatro situaciones diferentes que pueden presentarse en una comunidad:

1. *Diglosia y bilingüismo individual*. La mayoría de la población es capaz de usar ambas lenguas, la materna y la segunda lengua.

2. *Diglosia sin bilingüismo*. Se da cuando existen dos lenguas en una misma área geográfica, y el uso de una de éstas tiende a ser considerado de alto estatus.
3. *Bilingüismo sin diglosia*. En este caso la mayoría de la población es bilingüe, y tiende a hacer uso de una u otra lengua indistintamente. Lo cual puede provocar la desaparición de alguna de estas lenguas, ya que no son necesarias para distintos propósitos.
4. *Ni bilingüismo, ni diglosia*. Se trata de sociedades monolingües.

En el caso de Chalchihuitán se presenta la diglosia con bilingüismo, aunque en la mayoría de los casos el uso de la segunda lengua, que es el español, presenta deficiencias en su uso. Incluso existe un sector de la población que se resiste al uso del español en su comunidad, ya que temen que se reemplace al tzotzil, y con ello, a su cultura.

Debido a lo anterior, es necesario desarrollar en los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en una comunidad indígena, la competencia intercultural.

2.1.3 Competencia, comunicación y educación interculturales

En líneas anteriores se ha hablado de los diversos métodos para la enseñanza de lenguas, así algunos como el audio-lingual, el método natural y el enfoque comunicativo se centran en el logro de habilidades comunicativas del estudiante; lo mismo que el método sociocultural de Vygotsky, que enfatiza la inclusión del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es importante conocer a qué se refieren estas competencias y habilidades comunicativas e interculturales.

La competencia intercultural se refiere al *bagaje cultural* que el estudiante tiene. Se trata de incluir en el aula el uso tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera (Vacas, 2002). Se refiere a la habilidad de enfrentarse a situaciones que involucran acciones y formas de actuar de la gente de una cultura diferente. Esta

competencia es importante en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que debe lograrse el equilibrio entre el mantenimiento de la identidad propia y el respeto y conocimiento de la cultura de la lengua meta (Meyer, 1991).

De la mano con la competencia cultural, viene el concepto de comunicación intercultural, la cual implica habilidades y capacidades para conocer, comprender, respetar e intercambiar aspectos culturales a través de la comunicación (Asunción-Lande, 1988), generalmente lingüística.

En la comunicación intercultural, los individuos o grupos interpretan los mensajes que reciben de acuerdo a sus antecedentes, es decir, en base a su propia interpretación del mundo, pues es lo que conocen y lo que usan como parámetro de comparación para intentar entender al otro individuo y su cultura.

Asunción-Lande (1988) menciona que para que la comunicación intercultural sea efectiva el individuo debe conocer su propia cultura, evitar prejuicios o ideas preconcebidas acerca de los otros, reconocer la diversidad cultural y la inexistencia de superioridad, y finalmente, estar abierto a la posibilidad de cambio, como oportunidad y no como problema.

Además, Lo Bianco (1999) menciona que existen “tres aspectos fundamentales para la enseñanza intercultural de la lengua: la enseñanza de la cultura lingüística (linguaculture), la comparación entre la cultura y lengua maternas y de la cultura y lengua objeto de enseñanza, y la exploración intercultural” (p. 21).

La cultura lingüística se refiere a las formas de contacto que tiene el individuo con los rasgos culturales de la lengua meta, por ejemplo la música, literatura, comida, etc., la cual se dará en mayor o menor medida dependiendo del entorno en el que el individuo se encuentre. Esto, en el caso de los jóvenes tzotziles ha sido sumamente limitado, ya que en su contexto son mínimos los elementos que tienen en inglés. En la

comunidad no hay cines, casi no consumen comida industrializada, no hay actividad turística, por lo tanto el contacto con hablantes nativos es sumamente limitado (sólo en casos en los que la docente lleva consigo a algún estadounidense para efectos educacionales), y la música en inglés que escuchan es restringida también.

En lo referente a la comparación de las dos lenguas y culturas, se había mencionado en párrafos anteriores que la propia cultura es lo que el individuo toma como referente para asimilar los conocimientos de la nueva cultura, así, su cosmovisión, su forma de organización, los estilos de vida y la forma en que interactúa con los demás servirán para aprehender los nuevos conocimientos.

Por otro lado, la exploración intercultural se refiere a la mediación que se da en el proceso de interacción de dos lenguas, de dos culturas. El punto en el que se encuentran, se reconocen, se valoran y entonces se da la apertura para el mutuo conocimiento y aprendizaje (Lo Bianco, 1999).

Chantal Crozet y Anthony Liddicoat (citados en Lo Bianco, 1999) mencionan que uno de los factores principales para la enseñanza intercultural de la lengua se refiere a la propiedad, habilidad y conocimiento que el docente tenga de la lengua que pretende que los alumnos aprendan. Asimismo, señalan que es necesario mantener en mente que el alumno es el principal actor del proceso de aprendizaje, así como las coincidencias que éste va encontrando entre su lengua y cultura, y la lengua y cultura extranjeras.

Estos autores mencionan también que la inclusión del conocimiento gramatical junto con la práctica de este conocimiento y sus implicaciones igualmente juegan un papel importante en el aprendizaje. Y en último lugar, tenemos que los roles bien definidos del docente y del alumno, y la actualización del docente referente a los nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje que surgen, son piezas medulares en

el logro del aprendizaje intercultural, pues brindan mayores oportunidades para organizar el trabajo de manera efectiva.

2.1.4 Formación docente y estrategias didácticas

Generalmente la formación docente no brinda las herramientas necesarias a los docentes para enfrentar los retos de la educación indígena intercultural. Ha sido solamente en años recientes que se le ha prestado atención a este aspecto de la pedagogía, y mayormente para docentes de educación primaria.

Sin embargo, más importante que la educación formal, se requieren rasgos personales en el docente para poder desempeñar una buena labor en la educación intercultural. Según Enrique Ipiña Melgar (1997) son tres las actitudes habituales que debe tener el “educador intercultural: su compromiso con las causas de su pueblo, la tolerancia activa y la apertura al mundo” (p. 103).

El compromiso con las causas de su pueblo se refiere al respeto y valoración que el docente debe tener por la cultura del pueblo, lo cual implica el conocimiento de la cultura, de sus dinámicas sociales, de su cosmovisión, de la forma en que transmiten el conocimiento de generación en generación. Es el cariño y la dedicación necesarios para ser un guía eficiente.

La tolerancia no se predica, se ejemplifica. El docente ha de vivir con una visión incluyente, de paz, del reconocimiento de los rasgos positivos de cada cultura (tanto de la propia como de la externa), y debe lograr transmitir esa visión y formación a sus estudiantes, quienes serán portadores de estos valores.

La apertura al mundo refiere las habilidades y disposición del docente para lo nuevo, para el cambio, y para identificar lo que puede ser positivo para la cultura.

Ipiña (1997) menciona también que no sólo las actitudes son importantes, sino también las aptitudes, tales como la competencia profesional con capacitación

constante, la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada, y el dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua que es la lengua común a todos los ciudadanos.

La competencia profesional y la capacitación constante no sólo debe referirse a aspectos pedagógicos, sino también a una formación que contemple la diversidad cultural, que contribuya a que los docentes que no pertenecen a la cultura en la que laboran las conozcan (cosmovisión, lenguaje, dinámica social, etc.).

La capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada debe ser parte de la práctica docente diaria, desde la observación de lo que ocurre en el aula y fuera de ella, las interacciones que se dan entre alumnos, las estrategias y dinámicas más eficientes de determinados contextos, etc., pues todo lo anterior contribuirá a la mejora de la labor docente.

Y por último, el dominio de la lengua materna de sus educandos y la segunda lengua que es la lengua común a todos los ciudadanos. En este sentido se habla de la capacidad comunicativa del docente en la lengua que enseña y en la lengua de los alumnos. Es en este punto en el que ha de tenerse en cuenta la forma de aprender la lengua materna de los estudiantes, pues en el caso de los indígenas, la mayoría no domina ni la escritura ni la lectura de su lengua materna, y lo hacen de manera deficiente en español.

Tomando en cuenta esto último referente a la falta de habilidades de lectura y escritura es que los docentes deben utilizar por sobre todo técnicas en las que pueda aprenderse la lengua de manera primordialmente oral.

Rivers (1981) habla sobre la forma en que se enseña la cultura en el aula, y menciona que la mejor forma de hacerlo es el aprendizaje de la lengua a través de su uso. Para esto propone varias técnicas y estrategias que ayudan al desarrollo de las

habilidades orales, como los diálogos y las dramatizaciones, y materiales audiovisuales. Los diálogos y dramatizaciones son útiles porque permiten al alumno explorar y aprender las expresiones correctas en las situaciones específicas, así como las reacciones que lleva implícita la comunicación oral (impaciencia, sorpresa, enojo, etc.). Por otro lado, los materiales audiovisuales se usan para crear relaciones de imágenes y voces, ayudando a los alumnos a pensar en la lengua extranjera.

Es así que muchas de las situaciones anteriores se presentan en la comunidad indígena tzotzil de Chalchihuitán, y es en estas condiciones que se lleva a cabo el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, no solamente es necesario conocer las dinámicas que se presentan en el aprendizaje de una lengua extranjera, pues de igual relevancia es lo concerniente a la forma en que se ha desarrollado la educación indígena en el estado de Chiapas.

2.1.5 Educación indígena

La educación indígena en México y en Chiapas se dio inicialmente con el afán de sustituir las lenguas indígenas con el español, la lengua oficial, pues se consideraba que era la única forma de incluir a este sector de la población en la sociedad mexicana (Lomelí, 2009).

Desde la época colonial existía esa necesidad de castellanizar a los indígenas; la evangelización, además de fines religiosos, tenía fines educativos. En Chiapas, la evangelización inició en 1545, con las órdenes de los dominicos, quienes comenzaron a escribir textos bilingües para aprender las lenguas (Contreras, 2001). Con la conquista este hecho se acentuó, pues se buscaba el cambio de religión así como en estilos de vida.

El movimiento de la independencia mexicana marcó un parteaguas en la educación de los indígenas, ya que el gobierno tomó en sus manos la educación,

relegando a la Iglesia en este sentido. Sin embargo, la desorganización social, la falta de políticas educativas incluyentes, así como la “egolatría del mestizo” impidieron que los indígenas pudiesen acceder a la educación formal; cuestión que no fue del todo negativa, ya que a partir de ello muchos pueblos indígenas conservaron su cultura y lengua (Lomelí, 2009).

Uno de los factores con mayor influencia en el fracaso de los intentos de castellanización radica en que esto fue una imposición, no una carencia vista por los pueblos indígenas. Así las exigencias sociales de los “mestizos” (gente no indígena) fueron las que provocaron que los indígenas tuviesen la necesidad de aprender el español (Lomelí, 2009), debido a cuestiones educativas, políticas, entre otras.

En Chiapas se crearon dos institutos relacionados con la educación indígena, el Instituto Nacional Indigenista (INI) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). El INI fue creado para atender a las necesidades de las comunidades indígenas del país, para conservar su cultura. Su importancia radica en que son individuos de los pueblos quienes se instruyen para educar en sus propias comunidades (Contreras, 2001).

Uno de los primeros esfuerzos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la castellanización de los indígenas es el trabajo de Mauricio Swadesh (1979, citado en Contreras, 2001) quien en su obra “Juegos para aprender español” menciona tres requisitos importantes para que los indígenas aprenda otra lengua:

1. Animarlos creándoles confianza en su propia capacidad de aprender bien y pronto;
2. Procurar una práctica intensa;
3. Darles a entender cómo se forman y combinan las palabras en español, mediante ejemplos y aclaraciones en un lenguaje sencillo, libre de términos técnicos de la gramática (pp. 66).

Así pues, el INI y la SEP han hecho esfuerzos conjuntos para lograr la sana convivencia de las culturas en México. Entre estos esfuerzos destaca el poner la

educación indígena en manos de los indígenas mismos, situación que favorece la autonomía de los pueblos (Lomeli, 2009). Uno de los “intelectuales indígenas” que más ha trabajado a favor de proyectos educativos efectivos es Natalio Hernández.

Natalio Hernández (1998) trabajó como promotor bilingüe muchos años, y hace una reflexión acerca de la situación actual de la educación indígena, en la que expone que aunque los promotores y maestros bilingües han crecido en cantidad, no lo han hecho en cuestiones de calidad, que la forma de trabajo carece de una metodología ordenada y adecuada a las distintas regiones y que lo que dice la teoría acerca de la educación bilingüe y bicultural no coincide con la realidad que se vive.

Hernández (1998) coincide con Asunción-Lande (1988) acerca del reconocimiento que debe existir acerca de su propia cultura, sobre el cultivo, la medicina tradicional, el trabajo, la organización social, entre otros. Además, remarca la importancia de establecer planes y programas de estudio que incluyan la cosmovisión indígena; de la formación docente adecuada para profesores de nivel medio superior y superior; que se incluya al indígena en la investigación en lenguas indígenas; el reconocimiento oficial de las lenguas indígenas equiparadas con el español; y que se forme un equipo técnico de docentes bilingües para su participación activa en las Direcciones, Consejos y Secretarías educativas.

Aún en nuestros días existe un pensamiento generalizado acerca de que los indígenas solamente se educan en las escuelas, que antes de esto no poseen conocimientos útiles para desenvolverse en la sociedad. Esta idea es totalmente errónea, pues desde el seno familiar los niños indígenas aprenden a comportarse en su familia y su sociedad. Aprenden a través de la observación y la lengua (Hernández, 1998).

2.1.5.1 El valor de la palabra

La lengua es un componente importantísimo de la cultura tzotzil. La definen como *batz'ík'op / bats'íl k'op*, “lengua verdadera”, pues es a través de ella que establecen las bases de su condición humana (Obregón, 2003).

El estudio de la lengua indígena nos deja ver que se trata básicamente de una tradición oral, que se ha transmitido de generación en generación. Como menciona Arturo Lomelí (2009) “los hablantes de estas lenguas son gente que sabe hablar porque escucha” (p. 133).

La palabra en el entorno indígena tiene un valor muy grande, porque la palabra se respeta. En contraste con lo devaluada que está la palabra en nuestro mundo occidental, situación que va implícita en cualquier acto educativo que se presenta tanto en el aula como fuera de ella.

El valor y el sentido que los pueblos indios dan a la palabra es uno de los factores que mejor deberían ser comprendidos, pues es la palabra misma la que se enseña y se aprende en cualquier lengua, sea la propia o una lengua extranjera. Para ejemplificar lo anterior, se citará a Armando Lomelí (2009), quien hace una aportación que clarifica como en las distintas culturas le damos atribuciones, contenidos, contextos y significados distintos a lo que se dice:

... el poder es una responsabilidad compartida, algo que está en *nosotros* y no en manos de una oligarquía o una autoridad que pretende saber más. Nos proponen una sociedad corresponsable de lo que está pasando en la política, en la educación, en lo social, en la salud, en la economía. Eso es lo que significa el *nosotros* (pp. 134).

Este simple ejemplo deja ver que la connotación de una palabra trae consigo toda la cosmovisión de un pueblo implícita. Por lo tanto, se debe ser especialmente cuidadoso y atento a la forma en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-

aprendizaje de una lengua extranjera en el entorno indígena, más que en cualquier otro.

Otros autores que hacen mención de la forma en que los indígenas y campesinos aprenden son Ma. Guadalupe Díaz Tepepa, Pedro Ortiz Báez e Ismael Núñez Ramírez (2005) quienes comentan que una de las ideas erróneas más arraigadas en la sociedad es que sólo se accede al conocimiento a través de la ciencia y la tecnología; estos autores resaltan el valor de la tradición oral de los pueblos indígenas, pues es a través de ella que enseñan las formas de lograr satisfacer sus necesidades a lo largo de la historia. Mencionan que el conocimiento campesino también ha comprobado su uso y funcionalidad a través del tiempo.

Díaz, Ortiz y Núñez (2005) hacen hincapié en que las formas de satisfacer las necesidades no son las mismas en el mundo occidental y el entorno indígena. Las necesidades básicas pueden ser las mismas: comer, vestir, tener vivienda, etc.; sin embargo, en la concepción indígena no existen marcas de renombre o tecnologías en las comunicaciones, simplemente existe la convivencia y el balance de la relación con la naturaleza, pues es de ella de quien obtienen los satisfactores necesarios.

Por ejemplo, en la lengua tzotzil no existe la palabra “pobreza” o “riqueza”, lo cual permite ver que estas sociedades solamente obtienen de su entorno lo necesario, y no profanan a su madre naturaleza de manera indiscriminada. Por lo menos no lo hacían antes del contacto con los que no pertenecen a su cultura. Estas palabras carecían de significado en su entorno, y ahora que conocen lo que representan entonces han hecho su propia definición de estas palabras, influyendo en él lo que el mundo occidental entiende por riqueza y pobreza, y lo que ellos logran comprender viviendo en donde viven y como viven.

Otro aporte importante de estos mismos autores es la forma en que los campesinos aprenden. Es a través de la observación, de la transmisión de secretos y de la imitación, aprenden haciendo. Por lo tanto el conocimiento y el aprendizaje son sociales, y es colaborativo y participativo.

Uno de los mayores problemas en lo concerniente a la lengua indígena, según J. Daniel Ochoa es que se piensa que todas las lenguas en México pueden y deben enseñarse con la misma didáctica que el español. Cuestión que es errónea tanto para la enseñanza de las lenguas indígenas, como para la enseñanza de una lengua extranjera en un entorno indígena (Vázquez, 2007).

En este sentido, sería de suma relevancia el contemplar situaciones que se evidencian en el manual para aprender tzotzil “*Chano bats ï k’op*”, de Mariano R. Vázquez López (2007), en el cual el autor contempla tanto la metodología para la enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua y lenguas extranjeras para sistematizar la enseñanza del tzotzil, pero también cabe destacar que presta especial atención a las necesidades del alumno y del docente, así como la realidad sociocultural de los hablantes de la lengua.

2.1.5.2 Esfuerzos internacionales por la interculturalidad

México y en Perú son los países en los que más se ha buscado opciones adecuadas para la educación indígena sin embargo, esto ha nacido desde el estado, como se mencionó anteriormente, para castellanizar a los indígenas. A diferencia de esto, en Bolivia y Ecuador, la educación intercultural bilingüe (EIB) nació desde los indígenas mismos buscando consolidar su democracia y elaborar un sistema educativo real y aplicable a su realidad (López, 2005).

Los distintos actores del proceso de educación indígena ven a esta situación desde diferentes panoramas. Mientras que para las autoridades y actores no indígenas,

la educación es una forma de desarrollo y mejora de los estilos de vida, para el indígena la EIB representa una forma de recuperar el respeto y valor de su cultura, así como para dejar de estar bajo la dominación externa (López, 2005).

Lo ideal de la EIB sería que nazca de los indígenas, partiendo de sus necesidades y anhelos, pues nadie mejor que ellos conocen su forma de aprender, de asimilar, de aprehender y de socializar el conocimiento.

Guillermo de la Peña (2002) asevera que la diversidad cultural debe pensarse como una posibilidad de enriquecimiento, y que el aprender a leer y a escribir una lengua indígena no es útil solo para los nativos de la lengua, sino para los demás sujetos involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

A nivel internacional, una de las organizaciones que más ha trabajado a favor de la interculturalidad y de la educación indígena es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Entre los principales esfuerzos que esta organización lleva a cabo está el trabajo colaborativo con los Ministerios de Educación de diferentes países, para que la educación de niños, adolescentes y adultos indígenas los incluya en los cambios de la globalización, pero manteniendo su propia identidad.

Uno de los ejemplos que mejor evidencia el trabajo de la UNESCO es el caso vivido en Guatemala, país en el que se estableció el Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya (UNESCO, 2004). Este proyecto tuvo como objetivo promover el desarrollo de la educación multicultural de los indígenas para la construcción de un estado multilingüe, pluricultural y multiétnico, a través de la elaboración de un marco bilingüe Maya. Así también apoya la conformación de instituciones y organismos que coadyuven al logro de estos objetivos, y a la capacitación del recurso humano.

En México, de igual manera ha trabajado en la implementación de diversos planes de acción de trabajo, entre los que destaca el estudio “Educación Indígena en escuelas de México: de los indígenas a la educación intercultural”, cuyo objetivo es el logro de políticas lingüísticas en el país (UNESCO, 2004).

En Bolivia, uno de los programas en los que trabajó la UNESCO en conjunto con otros organismos, que más éxito ha tenido es el “Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos”, el cual pretende ayudar a la fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe (EIB) en los Andes, a través de la formación de los recursos humanos (UNESCO, 2004).

Asimismo, existen documentos internacionales, basados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, para promover la educación intercultural. Los más importantes son: la Recomendación sobre la Educación para el Entendimiento Internacional, la Cooperación y la Paz, y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. También se encuentra la Declaración sobre la Raza y el Prejuicio Racial. Otros textos más de la lista son la Declaración acerca de la Intolerancia una amenaza a la democracia, y dos textos adoptados dentro del marco de la Conferencia sobre Seguridad y Cooperación en Europa (Batelaan y Coomans, 1995).

2.2 Investigaciones relacionadas

En el campo de la investigación indígena intercultural existen innumerables investigaciones, en este apartado se comentarán las que se consideran de relevancia para el tema de investigación.

María del Rosario Reyes Cruz y Griselda Murrieta Loyo de la Universidad de Quintana Roo (Ramírez, 2007) realizaron investigaciones acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras en Campeche, Tabasco, Quintana Roo y Yucatán. La metodología

que utilizaron se basó primeramente en la investigación en Internet, con los responsables de los programas de interés para la investigación, la búsqueda de información sobre las investigaciones en los cuatro estados mencionados, la selección de los trabajos útiles, y por lo tanto, su clasificación, sistematización, análisis y evaluación.

A continuación se presentarán los temas, metodología y resultados obtenidos de las diversas investigaciones compiladas por Reyes y Loyo en los distintos estados del sur del país.

En Campeche los temas de estudio fueron los siguientes:

- Estudios de corte didáctico, tales como los trabajos sobre: estrategias de aprendizaje (Hernández, 2001), estrategias de lectura (Quijano, 2003), método cooperativo en el desarrollo de habilidades de producción oral (Aquino, 2000); evaluación de materiales para la comprensión auditiva (Gómez, 2005) y uso del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la habilidad comunicativa (Ortega, 2002).
- Estudios de corte contextual, como es el estudio sobre los factores que influyen en la reprobación en la carrera de lengua inglesa de Wolczuk (2005) (citados en Ramírez, 2007).

El método más utilizado fue el pre-experimental. En la mayoría de los trabajos se realizaron experimentos para mejorar alguna problemática de aprendizaje. Las técnicas utilizadas fueron: cuestionarios, entrevistas estructuradas y pruebas estandarizadas. Sólo dos utilizaron técnicas documentales y observación de clase (Ramírez, 2007).

En cuanto a los resultados se tuvo que reportan resultados positivos. Por ejemplo, Aquino (2000) encontró que el uso del enfoque nocional funcional permitió

que el grupo experimental tuviera un promedio de mejoramiento superior en la producción oral que el grupo control; el uso de estrategias de aprendizaje mejoró el nivel de desempeño de los estudiantes y disminuyó el índice de deserción, el uso de estrategias de lectura reportó una actitud positiva, de satisfacción y aprovechamiento (Hernández, 2001); las estrategias para la comprensión lectora en inglés mejoraron el aprovechamiento de los alumnos en la evaluación final en 11%. Los resultados del examen tomado antes del taller eran de 80% la máxima y 30% la mínima, en comparación con un 85% y 69% respectivamente, después del mismo (Quijano, 2003) (citados en Ramírez, 2007).

El trabajo de Gómez (2005, citado en Ramírez, 2007) evaluó los materiales de autoaprendizaje para desarrollar la comprensión auditiva y encontró que en su mayoría era material diseñado para clase y no auténtico, su calidad auditiva era buena y las instrucciones claras. Sin embargo, no estaban dirigidos al logro de los objetivos y tampoco estaban diseñados para ser usados antes, durante y después de la actividad.

Finalmente, Wolczuk (2005, citado en Ramírez, 2007) encontró que las causas de reprobación de los estudiantes de un centro de idiomas se veían influidas por problemas como el calor por las mañanas y el ruido proveniente de las calles que dificultaban la realización de los ejercicios de comprensión auditiva. Además de la insuficiente motivación del profesorado, lo cual repercutió en el ausentismo y falta de interés de los estudiantes.

En Quintana Roo, lo investigado se refiere a:

- Estudios didácticos con enfoque lingüístico: interferencia del español en el francés (Reyes, 2002), los errores de redacción en el inglés escrito y exploración de los errores de ortografía (Marín, 2000, 2001).

- De corte didáctico: estrategias de vocabulario (Castillo y Mondragón, 2001; Marín, 2005), estrategias de aprendizaje (Méndez, 2000), estrategias para la comprensión de lectura (Bencomo y Moncivaez, 2003), efectos de los juegos en el aprendizaje del inglés (Martínez, 2005), material auténtico de audio para la enseñanza del inglés (Dzay y Medina, 2002) y factores que afectan el aprendizaje independiente (Matos, 2002).
- De corte contextual: factores que influyen en la elección de la carrera de lengua inglesa (Montalvo, 2003).

Al igual que en Campeche, el método más utilizado es el pre-experimental. En cinco de los 11 trabajos se realizaron pre-experimentos para mejorar alguna problemática de aprendizaje, 4 trabajos utilizaron otro tipo de técnicas cuantitativas como encuestas, entrevistas estructuradas y pruebas estandarizadas (Ramírez, 2007).

Respecto a los resultados, fueron positivos. Entre ellos se encuentran que el uso de juegos mejoró la comprensión de lectura en inglés, los estudiantes disfrutaron más el estudio y se motivaron más cuando el profesor utilizó juegos para fomentar la comprensión lectora (Martínez, 2005); el uso de actividades de vocabulario complementarias a los textos de base en los cursos de inglés mejoró significativamente el nivel léxico de los estudiantes (Castillo y Mondragón, 2001); la instrumentación de un taller de estrategias de aprendizaje incrementó el uso de las estrategias de memoria, cognitivas, meta cognitivas y afectivas (Méndez, 2000) (citados en Ramírez, 2007).

En su trabajo Reyes, (2002, citado en Ramírez, 2007) halló un alto índice de errores de interferencia lingüística, y además constató que el uso de actividades de corrección, basado en el análisis de errores reduce los errores de interferencia y cambia la actitud de los estudiantes hacia el error.

Por su parte, Marín (2000, citado en Ramírez, 2007) encontró que los errores más frecuentes están relacionados con: diccionario, lengua materna, complejidad de la lengua extranjera, sobre-generalización de las reglas, los materiales de enseñanza y los profesores. El modelo utilizado en la etapa de intervención (MPAE) disminuyó significativamente el índice de errores y los alumnos tomaron conciencia del papel del error en el aprendizaje.

Dzay y Medina (2002, citados en Ramírez, 2007) hallaron que el uso de material auténtico de audio en la clase de inglés logró mejorar la habilidad auditiva. Por otro lado, Bencomo y Moncivaez (2003, citados en Ramírez, 2007) encontraron que la aplicación de estrategias de comprensión de lectura de textos en inglés propició una mejor asimilación de la información en lengua extranjera y los sujetos expresaron que las actividades les fueron de utilidad para mejorar su desempeño.

En Tabasco, los temas de investigación fueron:

- De corte didáctico: diseño de materiales (Aguilar, 2001); estrategias para la comprensión oral (Chablé y Ovando, 2002, Hernández, 2001); estrategias de enseñanza; evaluación de programas (Contreras, 2001, Díaz, 2002); interacción maestro-alumno (Espinoza, 2001), planeación y manejo de clase (Gómez, 2000); expresión oral y comprensión auditiva (Ramírez, 2002); aprendizaje significativo (Sánchez y Chablé, 2002).

A diferencia de Campeche y Quintana Roo, en Tabasco el método usado fue el mixto. El instrumento más utilizado es el cuestionario seguido de las entrevistas, la observación y el análisis de documentos (Ramírez, 2007).

Los resultados de la investigación realizada por Aguilar (2001, citado en Ramírez, 2007) en el centro de idiomas de la UJAT, revelaron que el material didáctico era insuficiente debido al largo proceso que implica su diseño; por otro lado,

Chablé y Ovando (2002, citados en Ramírez, 2007) encontraron que el uso de estrategias para la producción oral permitió a los alumnos exhibir buen dominio de las mismas dentro del aula; asimismo, Díaz (2002, citado en Ramírez, 2007) en un estudio para analizar el uso del enfoque comunicativo en la clase de lengua inglesa III halló que el idioma extranjero no se emplea de forma significativa, lo que llevó a la falta de interacción entre maestro y alumno y a la falta de cumplimiento de los objetivos de la clase, ocasionando también apatía, inseguridad, nerviosismo, dificultades en la fluidez y precisión en el uso del idioma.

Espinoza (2001, citado en Ramírez, 2007) encontró que una buena interacción en el aula promueve el aprendizaje significativo de una segunda lengua. Entre los tipos de interacciones más efectivas se encontraron: aprendiente-contenido, aprendiente-instructor y aprendiente-aprendiente.

Al indagar sobre el impacto de la preparación de clases sobre el aprendizaje, Gómez (2000, citado en Ramírez, 2007) encontró que cuando el docente prepara su clase hay más interés del estudiante y mayor posibilidad de desarrollar las 4 habilidades de manera divertida y motivadora. Por el contrario, las clases sin preparar fueron aburridas y con errores. Los estudiantes expresaron que los profesores debían motivarlos más usando materiales didácticos, siendo más pacientes y teniendo buena pronunciación. También opinaron que el profesor no debe usar español en la clase sino usar inglés todo el tiempo posible.

Hernández (2001, citado en Ramírez, 2007) encontró que los estudiantes hallan negativo que los profesores usen métodos tradicionales y materiales y técnicas no apropiadas, tampoco preparan sus clases, y propusieron alternativas para mejorar su aprendizaje, tales como hablar con nativos, grupos de conversación, escuchar música y ver películas. Señalaron como positivo el uso de juego de roles,

dramatizaciones y situaciones reales, así como las presentaciones y actividades basadas en tareas.

Y en Yucatán, se investigó acerca de:

- Temas de corte didáctico: Nivel de conocimiento del inglés y de técnicas de enseñanza del mismo por parte de profesores de nivel Bachillerato (González, 2005). Estrategias de enseñanza empleadas por docentes de español para extranjeros (Novelo, 2002). Habilidad de escritura entre estudiantes de inglés (Cervera, 2001).

Dos de los trabajos dicen usar un enfoque cualitativo y el otro es de corte cuantitativo. Sin embargo, en el caso de los trabajos cualitativos, el diseño es deficiente ya que ni los instrumentos utilizados ni el análisis de los resultados corresponden completamente a un diseño de este tipo.

González (2005, citado en Ramírez, 2007) en su investigación para conocer el nivel de dominio del inglés de los profesores de inglés de los colegios de Bachilleres (COBAY) de Yucatán, reveló que 65 profesores de los 83 estudiados no tienen el nivel de inglés requerido para manejar el idioma ni enseñarlo al nivel requerido. En cuanto a metodología se refiere que todos desconocen o encuentran dificultad en identificar las diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

El trabajo de Novelo (2002, citado en Ramírez, 2007) orientado a conocer y describir las estrategias de enseñanza empleadas por una profesora de español para extranjeros arrojó que se da prioridad a la enseñanza de la gramática de manera deductiva; el predominio de la práctica de dos habilidades: expresión oral y comprensión auditiva; el manejo del error como una herramienta de aprendizaje y el

predominio del enfoque comunicativo en la clase con una influencia conductista y estructuralista.

Otra investigación interesante es la de Pilar S. Bonilla Fernández, Ma. Guadalupe Dovalí Palestino y Patricia Prieto Fuenlabrada (2005): ¿Cómo promover el aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras?, cuyo es objetivo identificar si los alumnos al desarrollar estrategias de aprendizaje establecen las relaciones necesarias para comprender adecuadamente un texto en lengua extranjera.

La metodología que utilizaron fue descriptiva, recurriendo al análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Los datos fueron recolectados mediante encuestas realizadas a alumnos de alemán y francés de nivel básico. La investigación se realizó en dos etapas. La primera consistió en el uso de textos para completar. En la segunda etapa se les aplicó una encuesta para saber cuáles aspectos mencionados en la propuesta utilizaron para realizar la tarea.

Entre los resultados que se obtuvieron se encuentra que de los 35 alumnos encuestados más de la mitad identificaron a los participantes en la interacción comunicativa, e identificaron las similitudes entre las estructuras gramaticales de la lengua extranjera y del español; además de que estaban conscientes de las diferencias culturales. La gran mayoría hizo uso de la lengua materna y usaron estructuras gramaticales de la lengua extranjera acertadamente, así también lograron un aprendizaje significativo a través del juego de roles.

Los resultados dejaron ver que para el desarrollo de la competencia comunicativa y del aprendizaje significativo es necesario que los alumnos utilicen los registros de la lengua de forma adecuada según el contexto de situación en el que se encuentran.

Lidia Govea Piña y Francisco Sánchez (2006), en su investigación “La lengua extranjera y la interacción verbal en el aula” tienen como objetivo describir la interacción verbal de los alumnos de inglés como lengua extranjera.

Su investigación es de tipo transeccional-descriptivo, porque busca encontrar respuestas en la gente, ya sea como individuo o como grupo social. Utilizaron un cuestionario de frecuencia, con preguntas cerradas. La población objeto de estudio fueron 240 estudiantes de Educación – Mención Inglés de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”.

Entre los principales resultados sobre la interacción en el aula puede decirse que la mayoría de los alumnos tuvo un alto nivel de interacción verbal, tanto directa como indirecta, y asimismo el grado de influencia del docente en esta interacción fue notorio. Por lo anterior, los investigadores infirieron que los alumnos sí comprenden y participan en el contenido de la clase de inglés. Los valores de estos resultados se presentan en la siguiente gráfica:

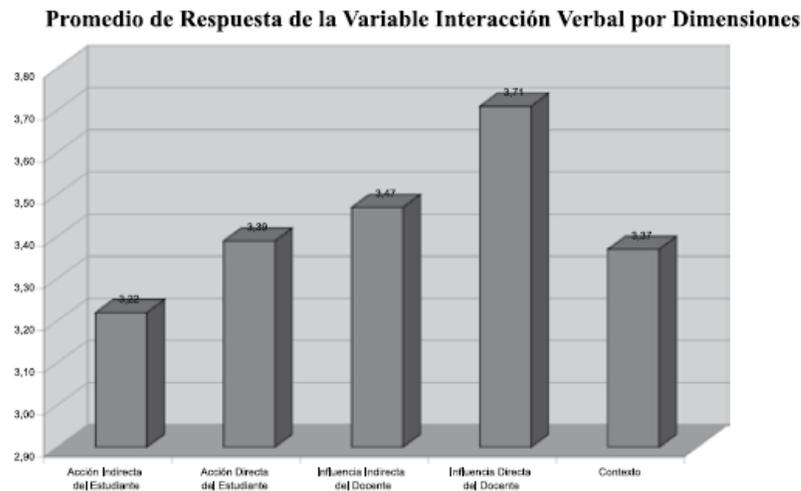


Figura 1. Promedio de respuesta de la variable interacción verbal por dimensiones. Govea, L. y Sánchez, F. (2005).

Antonio Saldívar, Miriam Micalco, Elizabeth Santos y Rocío Ávila (2004), presentan la investigación “Los retos de la formación de maestros en educación

intercultural”, en su experiencia de la Casa de la Cultura de Chiapas. Esta investigación es un análisis sobre la formación docente en aspectos conceptuales, metodológicos y actitudinales sobre educación intercultural. Se basan en la evaluación del diplomado “Educar en y para la diversidad”. Este trabajo muestra la necesidad de conjuntar la realidad y el contexto para el aprendizaje, además de elementos actitudinales contenidos en la educación.

La propuesta teórico-metodológica se basa en el constructivismo, la psicología humanista y los diferentes enfoques de las prácticas educativas y las propuestas en Educación Indígena. Así como la experiencia y la recuperación metodológica de las generaciones que se han formado en el diplomado (Saldívar, 2004).

Este trabajo evidenció que el estar próximos al contexto de los alumnos es el eje central por el que deben guiarse la construcción del conocimiento, ya que la historia, identidad y relaciones sociales del individuo lo forman y le dan sentido a su vida.

Después de haber aplicado distintos métodos de evaluación del proceso de aprendizaje de los asistentes al diplomado y de comparar sus percepciones y pensamientos iniciales con los finales, se encontró que la evaluación diagnóstica y la retroalimentación a los alumnos es vital. Además de que se conocieron los conocimientos nuevos adquiridos, así como el cambio en las actitudes y percepción del docente.

Otros hallazgos interesantes fueron los referentes a que la idea inicial del docente tenía que ver con estereotipos actuales, en donde se manifiestan las nociones estatistas y limitadas de la educación; así como la limitación acerca de la visión sobre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se limitaban el docente y alumnos. Sin embargo, el análisis y reflexión durante el transcurso del diplomado

permitió a los participantes ampliar la visión sobre estas situaciones, dando esto una perspectiva más integral, viendo al docente como el actor que necesita motivar, crear, reflexionar, planear y dinamizar su trabajo; y también se ven como actores del proceso de enseñanza y aprendizaje a la familia, la comunidad, instituciones y autoridades.

El proceso vivido en el diplomado brindó una visión integradora, incluyendo, que da valor al contexto como parte fundamental del aprendizaje de los alumnos, así como también a las interacciones sociales y formas culturales características de las comunidades. No obstante, se reflejó la necesidad de dar seguimiento a los cambios vividos en los participantes del diplomado, pues de suma importancia sería si al volver a su realidad laboral, en la que tienen que enfrentar inconvenientes como la comunidad, cuestiones administrativas y del sindicato, los compañeros de trabajo, la burocracia de la Secretaría de Educación, y las propias limitaciones, sería capaces de aplicar en su realidad cotidiana todo lo aprendido.

“Enseñanza del inglés en una comunidad de habla indígena tarahumara”, es el tema de investigación de Filiberto Rodríguez Sías (2010), quien pretendía indagar y examinar estrategias que le facilitaran el aprendizaje del inglés con alumnos tarahumaras, tomando como base su contexto. Entre las principales estrategias que contempló están las de contenidos y las del docente, y propone que aprenda la lengua materna de los alumnos.

La metodología usada fue de tipo etnográfica, ya que fue participante dentro del contexto mismo. Primero se remitió al conocimiento del entorno cultural en base a la bibliografía existente, a través de entrevistas y de la observación de sus alumnos. Segundo, diseñó opciones pedagógicas teniendo en cuenta la cultura de los alumnos y su reacción ante la interacción en la clase. Y tercero, siguió con las actividades que

favorecían el aprendizaje del inglés de manera agradable. Para identificar lo anterior consideró la entrega de productos en tiempo y forma, prestando atención a las variaciones en frecuencia y calidad, así como la participación oral en clase.

Los resultados que encontró fueron alentadores, ya que se evidenció que las alternativas pedagógicas propuestas propiciaron la participación activa en clase de los alumnos, así como el aumento en la cantidad y calidad de trabajos solicitados. Una de las acciones que más favoreció el aprendizaje en los alumnos rarámuris fue que el docente utilizó tanto el español, como el inglés y el rarámuri para vocabulario, frases e ideas cortas dentro de la clase.

Otro trabajo de investigación que está relacionado con la interculturalidad es el realizado por Marleen Haboud (2009), *“Teaching Foreign Languages: A Challenge to Ecuadorian Bilingual Intercultural Education”*. Esta investigadora pretende contribuir al desarrollo de prácticas y políticas educacionales específicas para escuelas bilingües interculturales.

Según la autora la metodología que ha de usarse para la enseñanza de una lengua extranjera debe venir de la comunidad misma, para promover la libertad de expresión, la motivación y el trabajo en equipo, basadas en un enfoque metodológico intercultural.

Entre los resultados más importantes se encuentra que la sociedad juega un papel importante en el sistema educativo, así como las relaciones interculturales que se dan entre los actores del proceso educativo. Asimismo, la enseñanza de las lenguas extranjeras debe considerar aspectos teóricos y metodológicos que tengan objetivos bien definidos y apropiados a las realidades de los alumnos. También se debe tomar en consideración que una lengua se aprende de acuerdo al propósito sociolingüístico que el individuo o la sociedad le otorga, pues es parte de la motivación por aprender.

María del Carmen Peña Cuanda y Antonio Saldívar Moreno (2008) realizaron una investigación en el estado de Chiapas llamada “Educación Bilingüe e Intercultural Indígena en Chiapas. Situación actual y retos en el nivel básico” en la que pretendían conocer los problemas relacionados con calidad y pertinencia de la educación en nivel básico en el estado, y se centraron específicamente en la comunidad tzeltal de Huixtán.

La metodología que siguieron la organizaron en 3 partes: 1. Primero aplicaron diagnósticos sobre la situación educativa de las escuelas participantes, para saber la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje e identificar las necesidades de formación de los docentes. 2. Implementaron cuatro ejes de formación docente: talleres, un diplomado sobre tsotsil, tseltal y castellano como segunda lengua, intercambios de experiencias de educación bilingüe intercultural nacionales e internacionales, y visitas a las escuelas participantes para dar asesoría y seguimiento. 3. Aplicaron diagnósticos lingüísticos de las escuelas en la comunidad para conocer las lenguas que se usan, y elaboraron proyectos lingüísticos por centro escolar.

Dos fueron los resultados más relevantes, el primero en función de que los docentes que participaron en el proyecto le enseñaron a los alumnos a comunicarse (hablar, leer, escuchar y escribir) tanto en español como en su lengua materna; y el segundo, fue que los docentes lograron cambios positivos en su actitud, lo cual favoreció transformar su práctica de acuerdo al contexto laboral. Junto con lo anterior se observa mayor conocimiento y valoración por la cultura indígena, y mayor participación de los padres y autoridades de la comunidad.

Marcela G. Gómez Zermeño (2009) realizó una investigación sobre las “Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas”, el cual me parece de suma importancia

para el tema que aquí se trata ya que presenta una perspectiva general de otro tipo de educadores en el estado de Chiapas.

El objetivo de la investigadora fue conocer las deficiencias de la formación docente, y así proponer estrategias para apuntalar hacia un modelo educativo con un enfoque intercultural. Trabajó con instructores del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Utilizó una metodología mixta o también conocida como cruce de los enfoques o multimodal, pues los enfoques cuantitativos y cualitativos utilizados en conjunto enriquecen su investigación.

En la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de datos, la investigadora encontró que la edad de los instructores está entre los 15 y 20 años, que la mayoría habla alguna lengua indígena (sobre todo tzotzil y tzeltal), que en las aulas desarrollan el bilingüismo tanto oral como escrito, que las cuestiones culturales que se presentan están las referentes a las tradiciones, la cultura propia y los valores.

Otro dato interesante es que la mayoría de los instructores son originarios de las zonas en las que se desempeñan; sin embargo, muy pocos conocen a profundidad la etnia con la que trabajan.

En el caso de estos instructores, el estudio demostró que sí cuentan con competencias interculturales. Los instructores comunitarios no están del todo conscientes de que sus estereotipos y nociones preconcebidas pueden afectar a otros grupos culturales; tampoco están dispuestos a contrastar, sin enjuiciar, sus propias creencias y actitudes con los alumnos.

Además, el resultado más elevado fue el referente a las *habilidades y destrezas* concernientes a los valores y referentes culturales propios. Esto permite ver que conocen sus limitaciones, piden ayuda y recurren a gente con más experiencia para

optimizar su desempeño laboral, y formarse a sí mismos como individuos con una visión intercultural, incluyente.

En cuanto a los *conocimientos* de la cultura se encontró que la mayoría comprende y respeta las estructuras sociales y los credos de la comunidad en la que laboran, y que las toman en cuenta para su toma de decisiones. Sin embargo, solamente la mitad del grupo señaló ser capaz de presentar opciones para minimizar o quitar barreras en las comunidades.

Una de las ventajas identificadas fue que al diagnosticar, dar seguimiento y evaluar las capacidades lingüísticas se promueve la identificación de los rasgos particulares de cada población y en base a este conocimiento, presentar opciones de solución para superar dificultades en el proceso.

Asimismo se presta atención a la gran oportunidad que puede presentarse de elaborar material didáctico bilingüe, que incluya tanto a la lengua materna como a la lengua objeto de estudio, lo cual dará mayor congruencia y sentido de utilidad al material empleado.

El conocimiento de la lengua indígena de la comunidad es un factor trascendental para el éxito de los programas de educación bilingüe, pues permite a los instructores una comunicación más asertiva y una mejor y mayor comprensión del contexto de aprendizaje. Así también, las estrategias de enseñanza–aprendizaje necesitan ser abordadas con mayor amplitud, pues los instructores tienen poco o nulo conocimiento de éstas. Finalmente, esta investigación evidenció la existencia del desarrollo de competencias interculturales en los instructores comunitarios que laboran en la región de San Cristóbal de las Casas.

En este capítulo se revisaron las estrategias y metodologías más adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, así como las

consideraciones más importantes acerca de la educación indígena en América Latina, Europa y México, pero sobre todo en el estado de Chiapas.

También se brindó un panorama general de la educación tzotzil, referente a su cosmovisión, su forma de aprendizaje y el impacto que representa recibir educación formal de gente no indígena.

La información presentada es relevante para el estudio que se realiza porque permite tener un panorama general del contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza del inglés en la Preparatoria Chalchihuitán, así como de las cuestiones lingüísticas y culturales que han de incluirse en la práctica docente para mejorar la calidad de las interacciones que se dan en el aula y fuera de ella, entre el docente y los alumnos, y entre alumnos.

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este capítulo es exponer los criterios de selección de la metodología cualitativa. Se explicarán algunos conceptos que pueden servir de sustento a esta selección metodológica.

3.1 Diseño de la investigación

La elección del método cualitativo para esta investigación está basada en las características del tema a estudiar, el cual se enfoca en los actos sociales y culturales que tienen lugar dentro del ámbito educativo, pues el interés del presente trabajo es conocer la influencia de la educación intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de preparatoria, ante el aprendizaje de una lengua extranjera; se pretende conocer las técnicas y competencias interculturales y comunicativas necesarias durante dicho proceso.

Para este efecto, una de las principales fuentes de estudio se refiere a los métodos etnográficos, que han sido introducidos a la investigación educativa por la vía de la sociología fenomenológica. Cuando se opta por un enfoque etnográfico tiene relevancia la vida cotidiana dentro del salón de clases, para conocer la motivación, las conceptualizaciones, el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las interacciones y el lenguaje que se usa, etc. (González, 2007).

Los métodos cualitativos son una herramienta que permite obtener información precisa acerca de las circunstancias, individuos, relaciones y conductas que pueden observarse; dando especial importancia a las dando especial importancia a las experiencias, visión e ideología del individuo, las cuales son expresadas por el sujeto mismo (González y Hernández, 2003). Una de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea.

La presente investigación pretende establecer canales de comunicación efectivos con los sujetos, utilizando para esto diversas técnicas, como la entrevista y la observación, para obtener información oculta en los investigados.

3.2. Delimitaciones

Al realizar investigaciones de tipo social una de las grandes encrucijadas para llegar a los resultados son los fenómenos a estudiar, en este particular caso es el fenómeno que ocurre en los estudiantes en el momento de interactuar en el aula, ¿qué sucede?, ¿qué factores sociales y culturales influyen?, entre otras cuestiones.

La investigación se desarrollará en el nivel de Educación Media Superior (EMS), con estudiantes del cuarto semestre de preparatoria, en la Escuela Preparatoria del Estado Chalchihuitán.

La escuela Preparatoria Chalchihuitán es una escuela que fue fundada en mayo de 2008, por lo tanto es una institución de nueva creación. La institución se encuentra ubicada en las orillas de la comunidad, y cabe mencionar que es la primera escuela de nivel Medio Superior que se instala en dicha comunidad.

Las instalaciones de la escuela aún son pequeñas, pues solamente se cuenta con 4 aulas formales y 2 informales, así como 2 áreas para sanitarios. No se cuenta con sala de maestros, canchas deportivas, laboratorios o sala de usos múltiples.

Tampoco se cuenta con el servicio de agua potable ni luz eléctrica.

En la institución se tiene alrededor de 200 alumnos, distribuidos en 2 grupos de segundo semestre, 2 grupos de cuarto semestre y 1 solo grupo de sexto semestre.

Los docentes que laboran en esta institución son todos de fuera del lugar, originarios de ciudades como San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez, entre otras. No son docentes con formación normalista ni bilingüe.

En su mayoría los alumnos forman parte de familias muy numerosas de 5 a 8 hermanos, estudiaron en escuelas federales y asisten a la escuela por muy diversas razones, que pueden ir desde el deseo de superación, hasta la obtención del recurso económico de la beca que otorga el Gobierno estatal. También ha de mencionarse que algunos de los estudiantes no son originarios de la cabecera municipal, por lo cual tienen que vivir en el albergue comunitario.

La investigación se realizará con alumnos de un grupo que cursan el cuarto semestre de educación formal en el área de bachillerato, durante el periodo Febrero-Julio 2011; en este lapso se aplicarán las técnicas que permitirán recolectar datos; aplicadas a una muestra representativa, tomada de forma aleatoria indistinta de sexo.

La muestra está conformada por un grupo de 20 estudiantes indígenas de la etnia tzotzil, de ambos sexos, que oscilan entre los 15 y 20 años de edad. Estos jóvenes tienen un bajo nivel socioeconómico, además de que cuentan con recursos de comunicación y tecnológicos sumamente limitados.

Para el desarrollo de la investigación se usará una metodología cualitativa, que permitirá conocer los factores sociales y culturales de los alumnos que, desde su perspectiva y en su entorno, intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera, así como los agentes que podrían mejorar el proceso.

Tabla 1. Delimitación espacial de la institución educativa.

Nombre	Ubicación	Total alum/ 4° sem/ Muestra	Nivel socio- económico	Población	Clima	Observaciones
Preparatoria del Estado Chalchihuitán	Chalchihuitán, Chiapas.	200	Bajo.	Rural.	Semi-Cálido Húmedo	2 años y medio de formación.
		43				Comunidad indígena.
		20				

3.3 Instrumentos

3.3.1 Descripción

La forma de investigación más apropiada se inicia con la búsqueda de lo más eficaz para el propósito de la investigación, lo que implica que sea competente, es decir, que compete desde el punto de vista de la negociación que se produce entre las posibilidades del investigador y los requerimientos y necesidades a las cuales se destina la investigación.

El método cualitativo observa la realidad de los individuos, sus precepciones e interpretaciones de lo que viven, pues las actitudes del ser humano se basan en la comprensión de sus actos (Giroux y Tremblay, 2008).

De acuerdo a las preguntas de investigación presentadas ¿Qué influencia tiene la educación intercultural en la enseñanza del inglés a estudiantes tzotziles? ¿Qué técnicas de interculturalidad podrían aplicarse en el aula para optimizar la adquisición de la lengua extranjera? ¿Cuáles son los factores socioculturales que están vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de preparatoria, ante el aprendizaje de una lengua extranjera?; se consideró utilizar como método de investigación el cualitativo, el cual tiene como uno de sus objetivos hacer registros sobre los distintos fenómenos sociales, tratando de identificar la naturaleza de la realidad social.

Las técnicas de investigación cualitativa que se utilizaron son: el cuestionario y la observación.

En primer lugar se usó el cuestionario, el cual se define como una serie de preguntas racionales, ordenadas en forma coherente (lógica y psicológicamente) con un lenguaje claro, que responde generalmente de forma escrita el interrogado (García, 2004). Es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el

que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos, (...) es decir, tiene un carácter sistemático (Rodríguez et al, 1999).

En esta investigación el cuestionario se utilizó para obtener información acerca del nivel de competencia intercultural de los estudiantes de la Preparatoria Chalchihuitán, y conocer además el interés en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este cuestionario se elaboró en base a la Escala de Likert, ya que es una herramienta que se procesa en base a afirmaciones o negaciones, con valores negativos o positivos claros y medibles, además de permitir establecer grados de acuerdo o desacuerdo (Salkind, 1998).

Es importante mencionar que para la elaboración del cuestionario se consultaron algunas escalas y herramientas de evaluación de competencias y habilidades interculturales. Una de ellas es la Escala de Efectividad Intercultural (*Intercultural Effectiveness Scale, IES*), la cual fue desarrollada para evaluar las competencias para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas, basándose en 3 aspectos: aprendizaje continuo (AC), compromiso interpersonal (CI) y resistencia (R) (Kozai Group, 2008).

La misión del grupo Kozai es la de asesorar a empresas que desarrollan estrategias para lograr la efectividad del recurso humano en sus negocios. Este grupo ha trabajado por más de 20 años para el logro de habilidades y competencias globales a través del Inventario de Competencias Globales (*Global Competencies Inventory, GCI*) y la Escala de Efectividad Intercultural (*Intercultural Effectiveness Scale, IES*), además de programas de entrenamiento para el desarrollo de competencias asociadas con liderazgo, mentalidad global y pensamiento estratégico (Kozai Group, 2008).

En específico, la Escala de Efectividad Intercultural fue creada para evaluar competencias críticas en la interacción efectiva con gente de orígenes culturales diferentes, o bien que tienen características distintas (sexo, generación, religión, etc.). Esta escala arroja un Promedio de Efectividad Intercultural, basado en la combinación de 3 dimensiones: Aprendizaje Continuo, Compromiso Interpersonal y Resistencia (Kozai Group, 2008). Dichas dimensiones se explicarán en el siguiente capítulo.

Otra de las herramientas consultadas fue la desarrollada por Milton Bennett (2004), que es el Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural (*DMIS, Developmental Model of Intercultural Sensitivity*). Este modelo pretende explicar cómo se siente una persona o un grupo de personas ante las diferencias culturales. Se basa en 6 etapas: Negación, Defensa, Minimización, Aceptación, Adaptación e Integración.

En la siguiente tabla se establecen tanto la orientación (positiva o negativa) de la pregunta, como el aspecto de competencia intercultural sobre el cual arrojó resultados (aprendizaje continuo, compromiso intercultural, resistencia):

Tabla 2. Orientación y aspecto de la competencia intercultural a medir.

Pregunta	Positivo o negativo	Clasificación AC – CI – R
1. Entiendo el concepto de cultura.	P	CI
2. Generalmente me formo ideas negativas en mi mente acerca de una persona por su origen cultural.	N	R
3. Pienso que las personas de otros países son totalmente diferentes a mí.	N	R
4. Considero que mi lengua no es igual de importante que otras lenguas.	P	AC
5. Aprendo inglés porque me gusta.	P	CI
6. Puedo leer y escribir con gran facilidad en un idioma distinto a mi idioma materno.	P	CI
7. Comprendo claramente las influencias de la cultura en el comportamiento humano, dentro y fuera de la escuela.	P	CI
8. Comprendo cómo el trabajo individual y el trabajo en equipo influyen en mi forma de aprendizaje.	P	AC
9. Soy consciente de las ideas que tengo en mi mente y que utilizo cuando me refiero a personas o grupos culturales diferentes al propio.	P	CI
10. Comprendo cómo las diferencias en las relaciones hombre-mujer impactan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela.	P	CI
11. No me interesa estudiar ni comprender una cultura diferente a la propia.	N	CI
12. Soy capaz de escuchar y comprender a personas que provienen de diferentes entornos culturales.	P	R
13. Soy consciente de las similitudes culturales que me unen a otras personas	P	CI

alrededor del mundo.		
14. Me es difícil tener contacto con gente de otras culturas.	N	CI
15. Tomo ventaja de las oportunidades de hacer algo nuevo.	P	AC
16. Aprendo de mis errores.	P	AC
17. La idea de aprender otra lengua es emocionante.	P	CI
18. Si tuviera la oportunidad, evitaría hablar con alguien que no habla fluidamente mi lengua.	N	R
19. Frecuentemente no estoy cómodo (a) conmigo mismo (a).	N	AC
20. Conocer gente de otras culturas es estresante.	N	R
21. Es difícil encontrar cosas de las cuales hablar con personas de otras culturas.	N	CI
22. Me es complicado hacer amigos de otras culturas.	N	R
23. Me doy cuenta de que mis gestos, expresiones y actitudes transmiten un mensaje.	P	AC
24. Me doy cuenta de que agrupo a la gente a mi alrededor de acuerdo a determinadas características (sexo, edad, origen social).	N	R
25. Tengo temor de ser rechazado por otra persona de cultura diferente a la mía.	N	R
26. Reconozco las diferencias culturales en la voz, la expresión facial, los gestos, el tacto y el tratamiento del tiempo y el espacio.	P	AC
27. Me esfuerzo por interpretar las diferencias de conducta entre otra cultura y la propia.	P	CI

Esta encuesta fue aplicada a 18 estudiantes, constó de 27 preguntas cerradas, ya que se procuró que los cuestionamientos presentaran menos complicación para los encuestados, además de favorecer las comparaciones entre respuestas (Hernández, 2006). Sin embargo, también se consideró el dejar un espacio para los encuestados que quisieran compartir algún dato, impresión o pensamiento adicional a las opciones presentadas. Para lo anterior se utilizaron las 3 categorías antes mencionadas: aprendizaje continuo (AC), compromiso intercultural (CI) y resistencia (R).

En el apartado de AC se evaluó si los estudiantes intentan entender y aprender acerca de las actividades, comportamiento y eventos que ocurren a su alrededor, si se esfuerzan conscientemente por aprender cosas nuevas. Asimismo, para obtener datos acerca del grado de conciencia de las personas acerca de sus valores personales, sus habilidades, debilidades, estilo interpersonal y de comportamiento, así como de la forma en que estos impactan a otros. Se evaluó el deseo de buscar nuevas experiencias que puedan causar aprendizaje.

Con respecto al CI se valoró en qué medida los estudiantes se interesan en otras culturas y las personas que viven en ellas, así como en el interés de la

interacción con ellas. También permitió obtener información acerca de la apertura del estudiante con respecto a las ideas, valores, y comportamientos diferentes al propio. Además de considerar su inclinación a buscar a dichas personas, su deseo y capacidad para mantener relaciones personales, y también su voluntad de aprender una lengua extranjera.

Y referente a la R se obtuvo información acerca de su capacidad para manejar eficazmente sus pensamientos y emociones en situaciones interculturales, para aprender de los fracasos. Esta dimensión mide el grado en que piensa positivamente acerca de las personas de otras culturas, y su tendencia a evitar los estereotipos negativos en favor de una visión más positiva de la naturaleza humana. También mide su nivel de fuerza emocional y su capacidad para hacer frente a difíciles experiencias emocionales. Como maneja este tipo de experiencias influye en su tendencia a permanecer abierto e interactuar eficazmente con los demás.

El segundo instrumento es la observación. La observación científica se refiere a las técnicas de captación sistemática, controlada y estructurada de los aspectos de un acontecimiento que son relevantes para el tema de estudio y para las suposiciones teóricas en que este se basa (Heinemann, 2003, p. 135). Por su parte, Mayan (2001) dice que el investigador que está inmerso en el contexto a investigar debe mantener presente que la experiencia personal puede brindarle la oportunidad de observar de manera integral, pero que no debe perder la objetividad para registrar y analizar la información.

Existen diversas modalidades con respecto a la observación, se considera la más congruente con el tema de investigación es la participativa, pues el investigador está introducido en la situación sujeto de estudio, pero no como actor principal.

Para lograr identificar el nivel de competencia intercultural de los estudiantes y el interés en el aprendizaje de una lengua extranjera, así como los factores que influyen en estos procesos se elaboró una rejilla (apéndice 2) en la cual se establece qué se observará, bajo qué criterios o indicadores y en qué niveles.

La observación se aplicó a diversas actividades diseñadas para obtener información acerca de las interacciones que se dan en el aula, de cómo éstas influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera y sobre las actitudes hacia otras culturas.

Las actividades que se realizaron son:

- La elaboración de láminas que incluyan únicamente imágenes y vocabulario en tzotzil e inglés (no español) (apéndice 3).
- La aplicación de dinámicas:
 - o Prejuicios (apéndice 4)
 - o El barco (apéndice 5)
- Presentación del video “Lines that divide us” (apéndice 6).
- Realización de la lectura “American teenagers: In their own words” (apéndice 7).

3.3.2 Justificación

Es importante comprender los fenómenos sociales desde la visión particular del protagonista, para la investigación, desde las circunstancias sociales y culturales que los estudiantes de cuarto semestre de preparatoria experimentan al aprender una lengua extranjera.

En el caso del cuestionario, se usó de dicho instrumento ya que permitió la recopilación masiva de información y se construyó teniendo en cuenta los objetivos del diagnóstico, el investigador sabe cuáles son los temas acerca de los cuales necesita

obtener información. Así se manejó la recolección de información a distintos niveles de profundidad, con la variedad de técnicas utilizadas para éste fin.

El cuestionario se aplicó a estudiantes del 4° semestre de preparatoria; a un total de 20 jóvenes indígenas tzotziles, de ambos sexos, que se encuentran entre los 15 y 20 años de edad. Los estudiantes son de bajo nivel socioeconómico, y cuentan con recursos de comunicación y tecnológicos sumamente limitados.

Con respecto a la observación se utilizó una rejilla de análisis donde el observador registró las conductas que presentaron los estudiantes durante las interacciones en clase, con la finalidad de evitar sesgos y asegurando que la información sea directa, estableciendo elementos precisos para obtener una evaluación uniforme. En esta rejilla se especificaron los distintos elementos a observar por parte del investigador, así como la descripción de todos los comportamientos relacionados con los indicadores de los factores de interacción e interculturalidad que se observaron.

Este estudio se desarrolló en el municipio de Chalchihuitán, en Chiapas. Los resultados permitieron llevar a cabo un análisis con la finalidad de identificar áreas de oportunidad y arrojar información al docente que le permita desarrollar herramientas de aplicación inmediata para ayudar al alumno a aprender la lengua extranjera, a través de interacciones más efectivas.

3.4 Procedimiento

Para realizar la investigación cualitativa que se llevó a cabo sobre la influencia de la educación intercultural en la enseñanza del inglés a estudiantes tzotziles, así como las técnicas de interculturalidad podrían aplicarse en el aula para optimizar la adquisición de la lengua extranjera, y finalmente los factores socioculturales que están vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de preparatoria,

ante el aprendizaje de una lengua extranjera, se determinó recurrir al cuestionario (apéndice 2) y a la rejilla de observación (apéndice 3), ya que son herramientas que se utilizan en ciencias humanas.

“La elección del método y de una técnica influye en la elección del tipo de muestra teniendo en cuenta el objetivo o la hipótesis” (Giroux y Tremblay, 2008, p. 104); el instrumento de observación facilitó identificar los factores interculturales y socioculturales que influyen en el aprendizaje de los alumnos.

Con la aplicación de estos instrumentos se pretendió reunir información acerca de las actitudes, prejuicios, condicionantes y situaciones favorables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a jóvenes tzotziles. Así como la forma en que puede usarse su contexto de manera favorable para disminuir el estrés y aumentar la eficacia de las interacciones que se presentan en el ámbito escolar.

Se considera relevante en este punto hacer hincapié en que los estudiantes de nivel bachillerato con los que se trabajará son jóvenes indígenas cuya situación socioeconómica es sumamente limitada, pues viven en una comunidad que cuenta con servicios básicos muy limitados, además de ser una de las comunidades con mayor rezago en el estado.

La institución en que se llevó a cabo la investigación es la primera de nivel Medio Superior en la comunidad, y tiene únicamente dos años y medio de haber sido fundada. Por lo tanto, no cuenta con la infraestructura adecuada para brindarles a los estudiantes las instalaciones necesarias para el aprendizaje óptimo.

La población estudiantil de la institución es pequeña, se tiene alrededor de 200 alumnos, repartidos en 2 grupos de primer semestre, 2 grupos de tercer semestre y 1 solo grupo de quinto semestre.

La selección de la muestra de estudiantes a estudiar se hizo de forma no probabilística, y se les informó la finalidad del trabajo, el tiempo de aplicación y se solicitó su consentimiento, para la realización del cuestionario.

En la aplicación del cuestionario, la duración fue de 45 a 50 minutos, y posteriormente se aplicó la rejilla de observación.

La aplicación del cuestionario y de la observación se hizo básicamente para obtener datos acerca de las percepciones, prejuicios, valores y actitudes de los estudiantes ante el inglés, la cultura extranjera, los hablantes nativos, etc., y la forma en cómo esto afecta de manera positiva o negativa su aprendizaje.

La rejilla de observación anteriormente explicada se llevó a la práctica sobre algunas actividades y dinámicas que permitieron explicitar el nivel desarrollado de la competencia intercultural y las actividades que pueden aplicarse para mejorar la adquisición del inglés en el contexto antes mencionado. Es decir, para evidenciar las actividades que presenten las interacciones óptimas entre el estudiante, su lengua y la lengua meta; así como con el docente y sus compañeros.

Las actividades que se realizaron son la elaboración de láminas que incluyan únicamente imágenes y vocabulario tzotzil-inglés (apéndice 3), la aplicación de las dinámicas Prejuicios (apéndice 4) y El barco (apéndice 5), la presentación del video “*Lines that divide us*” (apéndice 6) y la realización de la lectura “*American teenagers: In their own words*” (apéndice 7).

El manejo de vocabulario y frases básicas en tzotzil-inglés, así como la elaboración de láminas con estas mismas características se llevó a cabo para evidenciar las similitudes que existen entre las 2 lenguas, así como también para evitar el uso de otra lengua como intermediaria del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

La aplicación de las dinámicas se hizo para conocer los prejuicios y valores que tienen los jóvenes con respecto de sí mismos, de personas de otro sexo, de otro origen cultural, hacia otras lenguas y costumbres. Así como también para sensibilizarlos hacia las diferencias culturales que existen entre su cultura tzotzil, la cultura occidental (docentes) y la cultura americana (hablantes nativos del inglés).

Y finalmente la presentación del video y la realización de las lecturas se llevaron a cabo para permitirles establecer situaciones comunicativas, en las que puedan hacer uso de los conocimientos y habilidades adquiridas en el aula. Lo cual les llevó a situarse en un escenario en el que evidenciaron su capacidad para hacer uso de la lengua extranjera, además de conocer y compartir valores culturales propios y de la otra cultura, y adquirir mayor confianza e interés por la lengua extranjera.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez aplicados los instrumentos de investigación, se procedió al análisis de los datos arrojados por estos instrumentos. El análisis de datos de una investigación cualitativa es un proceso que incluye descripciones detalladas, experiencias y el proceso de codificación que se siguió (Hernández et al, 2006). La investigadora se centró en los significados y patrones de los participantes.

Este análisis se fundamentó en la realización de 6 actividades: una encuesta, la elaboración de láminas tzotzil-inglés, dos dinámicas (prejuicios y el barco), la presentación de un video y la realización de lecturas. Dichas actividades arrojaron información relevante respecto de las categorías de investigación: educación intercultural y enseñanza del inglés, factores socioculturales en la adquisición de una lengua extranjera, y técnicas de interculturalidad para el aprendizaje.

De acuerdo con Pérez (2001) el análisis de datos es uno de los procesos más importantes de la investigación, e involucra trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en categorías que faciliten el entendimiento de los mismos, sintetizándolos y buscando regularidades o discrepancias entre ellos. Por lo tanto, en la presente investigación se categorizaron los resultados de acuerdo a las tres categorías antes mencionadas, y así poder dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en esta tesis.

4.1 Educación Intercultural y enseñanza del inglés

Como se mencionó en capítulos anteriores, la competencia intercultural se refiere al *bagaje cultural* que el estudiante tiene. Se trata de incluir en el aula el uso tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera (Vacas, 2002). Se refiere a la habilidad de enfrentarse a situaciones que involucran acciones y formas de actuar de la gente de una cultura diferente. Esta competencia es importante en el aprendizaje de

una lengua extranjera, ya que debe lograrse el equilibrio entre el mantenimiento de la identidad propia y el respeto y conocimiento de la cultura de la lengua meta (Meyer, 1991).

Las interacciones de los estudiantes en el aula y fuera de ella, con gente de culturas diferentes a la suya son un factor que influye en la forma en que los jóvenes aceptan o rechazan los rasgos culturales de dichas personas, y uno de esos rasgos es precisamente la lengua. Fueron 4 los instrumentos que arrojaron resultados respecto del nivel de competencia intercultural de los estudiantes tzotziles: la encuesta, la dinámica de El barco, la presentación del video y la realización de las lecturas.

El primer instrumento fue una encuesta para conocer el nivel de competencia intercultural de los estudiantes, dado que aprender una lengua es aprender cultura. La elaboración de la encuesta se fundamentó en un instrumento validado previamente. El modelo que se tomó fue la Intercultural Effectiveness Scale o Escala de Efectividad Intercultural (Grupo Kozai, 2008), la cual es utilizada para medir la forma en que la gente que trabaja con personas de diferentes orígenes culturales se desempeña en áreas laborales.

Otro instrumento fue “El barco”, que es una dinámica de simulación que permitió a los estudiantes situarse en un contexto distinto al propio, con comportamientos, valores, formas de vida y de comunicación diferente, pero en el que tenían que lograr una meta común. En la dinámica se dividió al grupo, se les asignó roles de culturas diferentes. Después se les informó acerca de la obra que construirían de manera colaborativa: un barco. Se les proporcionó el material que podrían usar durante su elaboración, y solamente contaron con dos embajadoras para establecer acuerdos.

El video presentado a los estudiantes es de una colección de trabajos llamada “*Highlights from Teen Files: Surviving High School*” (líneas que nos dividen). Este video presenta la realización de una dinámica de discriminación entre adolescentes, en una escuela preparatoria de Estados Unidos. Se les proyectó el video para lograr 2 situaciones. La primera el evaluar si el uso de material didáctico con jóvenes de edades similares ayuda a lograr mayor interés en los estudiantes y mejores resultados en el aprendizaje; así como también, el valorar si ellos identifican similitudes y diferencias con jóvenes de una cultura diferente a la suya, y a la que algunos consideran superior.

Las lecturas utilizadas en este ejercicio son una adaptación del artículo “*American Teenagers*” (Adolescentes Americanos) (U.S. Department of State, 2005), en una pretensión por escribir acerca de la vida y comportamiento de los adolescentes americanos, solo que con una perspectiva desde dentro, es decir, contado por ellos mismos. Las lecturas elegidas y adaptadas hablan de educación, trabajo voluntario, música y entendimiento intercultural.

Después de comentar brevemente cada uno de los instrumentos, a continuación se plantean los resultados obtenidos de su aplicación.

La forma en que se enseña y aprende una lengua extranjera es de vital importancia para el éxito de dicha enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, para la presente investigación es relevante conocer a la importancia que los estudiantes le dan a su lengua, el tzotzil. La encuesta reveló que el 61% considera que es igual de importante que el resto de las lenguas. El resto que consideró que no es importante compartió que es porque lo que importa es la comunicación, porque pocos saben hablar tzotzil, porque todas las lenguas son únicas. Este es un factor importante en varios sentidos, pero en lo referente a la educación intercultural resulta de interés

debido a que evidencia el valor que los estudiantes le dan a su lengua materna, y por lo tanto la forma en que, el incluir al tzotzil en el proceso de enseñanza, beneficiaría su interés por aprender otra lengua desde su lengua materna y no a través del español.

Otro aspecto importante relativo a la competencia intercultural y a la enseñanza del inglés es la dinámica de trabajo que se desarrolla en el aula, ya que para lograr la adquisición significativa de la lengua extranjera es preciso que ésta dinámica sea eficiente. Los estudiantes encuestados de la Preparatoria Chalchihuitán dijeron, en un 72%, que es importante la forma en que se trabaja, y que el trabajo en equipo favorece el aprendizaje porque los ayuda a saber más, les facilita aprender con la ayuda de otros, aprenden a llegar a acuerdos, que el trabajo en equipo tiene que hacerse y a ser puntuales. Se evidenciaron algunas de las características necesarias para el trabajo en circunstancias de interculturalidad.

Esta información se vio reflejada al realizar la dinámica “El barco”, pues la interacción que se estableció en los grupos de trabajo fue buena al inicio y fue mejor con el paso del tiempo, pues se involucraron más en el trabajo colaborativo. Situación que se presentó también en la actividad con el video “lines that divide us”, en la cual los estudiantes primero comentaron sus impresiones entre ellos en su lengua materna, y posteriormente se ayudaron mutuamente para expresar sus ideas y comentarios en inglés.

De la misma forma, en la realización de las lecturas, la mayoría de los estudiantes interactuaron con su equipo de trabajo correspondiente durante la lectura de la información dada. En su mayoría fueron interacciones de calidad, aportando al trabajo conjunto y procurando la realización de la tarea encomendada. Asimismo, como en el resto de las actividades que incluyó el trabajo colaborativo, se pudo observar que para los estudiantes es más sencillo trabajar en equipo en este tipo de

actividades. Por lo cual, se observó que todos los estudiantes se ocuparon en llevar a cabo aportaciones que fuesen productivas para el trabajo que estaban realizando.

Las interacciones entre grupos de iguales facilitan el aprendizaje (...), esta interacción puede (Ormrod, 2005):

... estimular a los aprendices a aclarar y organizar sus ideas suficientemente para explicarlas y justificarlas a otros; (...) exponer a los aprendices nuevas estrategias de comprensión y cognitivas; ayuda a los aprendices a descubrir cómo la gente de diferentes culturas y antecedentes étnicos puede interpretar el mundo de formas diferentes pero igualmente válidas; (...) estimular a los aprendices a encontrar ideas comunes en las diferentes perspectivas y, así, llegar a una comprensión más completa (p. 454).

El trabajo colaborativo con este grupo de estudiantes se dio de manera eficiente, reflejando que la ayuda mutua brinda beneficios, como los mencionados en el párrafo anterior. En la dinámica de “El barco” cada grupo trabajó de manera eficiente por separado, pero al igual lo hizo cuando todos se tuvieron que reunir para que las dos partes trabajadas del barco encajaran, y se cumpliera el objetivo común.

Una de las principales características de la interculturalidad es la referente al aprendizaje continuo, y en específico a la habilidad para aprender de los errores. Cuando se originan errores en los estudiantes puede ser una oportunidad para conocer las potencialidades y necesidades de los jóvenes (Dockrell & McShane, 1997, p. 200) y así ayudarlos a encontrar formas para identificar sus errores y aprender de ellos. La encuesta permitió conocer que más de la mitad de los estudiantes aprenden de sus errores, y que el reconocerlos les permite mejorar.

El nivel de autoestima de los estudiantes es un aspecto importante a considerar dentro de la educación intercultural, ya que si el estudiante no se siente cómodo consigo mismo, entonces es menos factible que tenga los elementos necesarios para establecer contacto con gente o elementos culturales de personas distintas a él (ella). Al respecto, la encuesta reveló que solamente el 50% de los estudiantes encuestados

se acepta y se valora. La autoestima se relaciona también con el aprendizaje, ya que si un estudiante tiene una autoestima alta su motivación por el aprendizaje será intrínseca. La motivación intrínseca es aquella que "... se da cuando la fuente de la motivación reside en el individuo y la tarea" (Ormrod, 2005).

La motivación también está relacionada con el interés de los estudiantes por aprender cosas nuevas. Al respecto, el 44.5% de los encuestados dijo que toma ventaja de las oportunidades para hacer algo nuevo, pues consideran que aprender algo diferente es capacidad para aprender, si lo nuevo les resulta interesante. Respecto a este último comentario, la actividad del video permitió evidenciar que los estudiantes encuentran interesantes las actividades que involucran temas de interés (en lo cual se ahondará en el apartado de técnicas de enseñanza y aprendizaje) y que esto mejora su rendimiento en el aprendizaje de la lengua, en interés por la actividad, expresión oral, entre otros.

Otro aspecto investigado fue la comunicación no verbal, y el hecho de si los estudiantes se dan cuenta de que sus gestos, expresiones y actitudes también comunican. Lo anterior es relevante ya que dentro de la comunicación no verbal están "los hábitos culturales en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal (...) que contienen elementos universales y elementos particulares de cada cultura" (Cestero, 1998, p. 7). En la encuesta, solamente el 22% respondió estar consciente de la existencia e importancia comunicación no verbal, por lo que se ubica un área de oportunidad para ser aprovechada.

La educación intercultural parte del desarrollo de relaciones interpersonales positivas para el desempeño efectivo en un entorno intercultural. La consciencia del significado de la cultura y de las implicaciones que conlleva es un punto a tener en cuenta, ya que solamente una pequeña parte de los estudiantes encuestados dijo

comprender lo que significa la cultura, algunos de ellos la relacionaron con tradiciones y arte.

El gusto por aprender es un factor que el docente debe procurar promover entre sus estudiantes, por lo tanto es relevante para esta investigación el conocer si a los jóvenes tzotziles les gusta o no aprender inglés. El 78% dijo que sí le gusta aprender esta lengua, para saber cómo son las personas de otros países, comunicarse con ellos o hacer amistades. Sin embargo, algunos lo consideran difícil porque no entienden la pronunciación, dejando ver que algunas veces las dificultades en la dicción merman su motivación para aprender esta lengua. Así lo confirmaron los resultados obtenidos en la realización de las lecturas, ya que, sin el respaldo del audio de un nativo hablando, se les dificultó la participación oral; pues uno de sus mayores temores es el pronunciar mal el inglés. Así, pocos estudiantes se expresaron con propiedad y fluidez, y la mayoría con poca o nula propiedad o fluidez oral.

En líneas anteriores se mencionó la importancia de que el estudiante identifique características de la cultura propia y ajena. Ahora bien, también se estudió si comprendía la influencia de la cultura en el comportamiento humano. En la encuesta se encontró que el 66.6% no veía evidenciada esta influencia dentro y fuera de la escuela. Esta información se vio reforzada en la dinámica “El barco”, pues las distintas formas de comunicación e interacción de los distintos equipos de trabajo transmitieron mensajes a los que eran de una *cultura* diferente. Después de la dinámica los estudiantes señalaron aspectos positivos y negativos de cada una de las culturas, y por su parte, el otro grupo respondió con sus razones para comportarse de determinada manera.

Las actitudes y conductas de otros pueden parecer en ocasiones como un rechazo a la cultura de un individuo. Por citar un ejemplo, en “El barco” el turista que

visitó al primer grupo dijo que todos le huían, que parecían no querer socializar con él, entonces los integrantes de ésta cultura dijeron que su actitud se debía al miedo infundido por su dios. Así pues, los otros estudiantes expresaron comprender que no era una situación personal, sino resultado de su temor a su dios. Otros sentimientos como la marginación o el rechazo también fueron expresados, y después de la socialización los estudiantes advirtieron que era debido a diferencias culturales, que una vez comprendidas daban pauta a la búsqueda de formas efectivas de comunicación.

El punto anterior es importante debido a que los docentes somos de un origen cultural distinto, y esto influye en la manera de enseñanza y en los valores y conductas que transmitimos a los jóvenes tzotziles, así como en la forma en que ellos los reciben.

Otro aspecto sobre la educación intercultural del cual se obtuvo información es el referente a si los estudiantes están conscientes de los estereotipos que hacen de la gente, y de cómo estos influyen al entrar en contacto con algún aspecto cultural de esta otra cultura o con algún miembro de ella. De acuerdo con la encuesta, solamente el 33.3% de los estudiantes dijo tener consciencia de que estereotipa a la gente, mientras que la mitad dijo no darse cuenta de cómo estos estereotipos median en la forma en que se refieren o se comportan con determinado grupo cultural. Este porcentaje cambió después de la realización de la dinámica “El barco”. Esta dinámica fue diseñada para trabajar problemas que pueden suscitarse ante la convergencia de culturas diferentes, para ver las formas de contacto cultural que pueden darse y el cómo se comporta el estudiante ante estereotipos y prejuicios con respecto a otros. Cabe ahondar un poco más en el desarrollo de esta dinámica y sus resultados con respecto a la influencia de los estereotipos culturales de los estudiantes.

Los rasgos culturales de cada grupo eran marcados y totalmente diferentes. Por un lado, los macondeños eran creativos y cuidadosos de la estética, su lengua parece cantos, pero también son extremadamente temerosos de su Dios y de todo lo ajeno a ellos; también desconfían de todos, son muy solitarios, y tienen una organización rígida. Por el contrario, los waslaleños son politeístas, y hacen muchos rituales, le dan mucha importancia al contacto físico, por lo que no pueden estar solos.

Hubo dos momentos en los que las 2 culturas entraron en contacto. El primer momento en el que pudieron observar a la otra cultura fue con la visita del turista (sólo para observar), y después el estudiante que visitó al otro grupo compartió la información con el resto de sus compañeros. El segundo momento fue cuando uno de los integrantes de cada equipo fue a trabajar con la otra cultura.

De los 19 participantes activos en la dinámica, 12 de ellos expresaron las similitudes y diferencias que habían identificado entre las culturas. Los rasgos de personalidad, creencias religiosas, formas de comunicación y vestimenta fueron algunos de los aspectos que los estudiantes identificaron como diferentes en ambas culturas. Sin embargo, dijeron tener en común el trabajar para el logro de un mismo objetivo.

Después de la información anterior, el saber si los estudiantes encuentran interesante el comprender una cultura distinta a la propia es relevante porque al enseñar y aprender otra lengua, también se enseña y se aprende cultura, como se mencionó previamente. La mayoría de los estudiantes dijeron estar interesados; solamente una minoría respondió no estar seguro debido a que no están de acuerdo con las culturas diferentes a la suya, por ejemplo. Por otro lado, los que sí están interesados vieron como algo positivo el saber más pues es aprendizaje y puede darles la oportunidad de tal vez ayudar a los demás. Es interesante este dato ya que el

reforzar contenidos culturales en las actividades que se lleven a cabo con los estudiantes puede ser un aliciente efectivo para hacer su aprendizaje significativo, como lo corroboraron las actividades de la presentación del video y de la realización de las lecturas, de lo cual se hablará más ampliamente en la parte de los sobre técnicas de enseñanza-aprendizaje.

Tanto la encuesta como las actividades del video y las lecturas permitieron obtener información acerca de si los estudiantes consideran que tienen similitudes culturales con otras personas alrededor del mundo, y los resultados fueron interesantes. En la encuesta, la mitad de los encuestados opina que no tienen nada en común con gente de otras culturas, y solamente una cuarta parte dijo considerar que sí tienen puntos en común. Esta consideración acerca de las diferencias es de resaltar, ya que cuando los estudiantes encuentran puntos de convergencia con jóvenes de otra cultura, el interés por la clase y la aprehensión de los conocimientos son mayores. En la presentación del video, después de compartir algunas de sus impresiones con sus compañeros, dijeron que pensaban que sólo los indígenas eran discriminados, y que al darse cuenta de que no es así encontraron más similitudes con los adolescentes americanos, por ejemplo.

En párrafos anteriores se mencionó que los estudiantes tzotziles estudiados manifestaron gusto en el aprendizaje del inglés, ahora es importante conocer si el hecho de aprender otra lengua les resulta emocionante. Cabe destacar que la mayoría de los estudiantes respondió en la encuesta con referencia específicamente al inglés. Así el 89% respondió que sí le resulta emocionante, interesante y útil el aprender otra lengua. Este porcentaje es sumamente importante, ya que deja ver que el interés existe y necesita ser aprovechado adecuadamente. Entre las consideraciones a tomar en cuenta para el proceso de enseñanza-aprendizaje está que los estudiantes consideran

que el aprender otra lengua les permite socializar con personas hablantes de otras lenguas, aprender cosas nuevas, y les brinda también oportunidades de comunicarse con otros, y no sólo con los de su lengua.

Una mirada positiva hacia otras culturas es vital para que la convivencia entre elementos culturales distintos tenga éxito. Parte de la aprehensión de los conocimientos, sobre todo en cuestiones de lenguaje, tiene que ver con la relación que se encuentra entre estos conocimientos y la vida cotidiana del estudiante. Así pues se buscó saber si los estudiantes consideran que son totalmente diferentes o no a la gente de otros países. Más de la mitad de los encuestados considera que sí son diferentes, y entre las principales diferencias mencionaron las físicas, psicológicas, conductuales y de lenguaje, además de que algunos también dijeron sentirse menos inteligentes o tener menos conocimientos que la gente de otros países o culturas. Esto último es relevante ya que la forma en que se recibe el conocimiento de otra cultura, y por ende, otra lengua que se considera superior, está condicionado por sentimientos de inseguridad, inferioridad o incomodidad con respecto a ella. Cuando se ve a otra cultura como superior puede pensarse que el aprender una lengua relacionada con esta cultura está por encima de las capacidades y habilidades que se poseen.

Una de las principales formas de comunicación es la oral, así se cuestionó a los estudiantes acerca de si evitarían o no el hablar con alguien que no habla su lengua fluidamente. La tolerancia hacia los demás y hacia ellos mismos es lo que se vio reflejado en este resultado, ya que si el estudiante tiene la capacidad de respetar y comprender a otros cuando se comunican de manera incorrecta, entonces la tolerancia para con ellos mismos y para con sus errores también será mayor, o viceversa. El 72% contestó que sí procuraría hablar con alguien aunque no hable su lengua fluidamente.

Los altos niveles de estrés o ansiedad en los estudiantes pueden mermar el rendimiento en el aprendizaje. Es necesario prestar atención a la forma en que se plantean las interacciones con los estudiantes y con el contenido cultural de la asignatura para plantear las actividades como retos, y no como amenazas para el joven. Se entiende por amenaza “una situación en la que el aprendiz cree que tiene pocas probabilidades de éxito” y como reto la “situación en la que el aprendiz cree que probablemente tendrá éxito si se esfuerza lo suficiente” (Ormrod, 2005, p. 501). Por lo anterior, es necesario saber si el conocer o convivir con personas de otra cultura les genera estrés a los estudiantes. Las respuestas en la encuesta fueron favorables, ya que más de la mitad dijo no estresarse, más bien estar interesados en conocer y aprender de otras culturas.

También se cuestionó a los estudiantes respecto de la facilidad o dificultad para hacer amigos de otras culturas, en este punto las respuestas fueron muy variadas, ya que así como hay estudiantes a los que no les resulta complicado, hay otros a los que se les hace difícil debido a la falta de contacto con gente de otra cultura, porque no lo han intentado, o simplemente porque en general les resulta difícil hacer amigos.

El rechazo es un sentimiento que puede generar en los estudiantes falta de motivación, sentimientos de incompetencia, falta de interés y efectos negativos en el estado de ánimo de los mismos. La encuesta reveló que más de la mitad de los estudiantes sienten miedo a ser rechazados o juzgados de manera negativa por otros; esto por sentimientos de inferioridad o por barreras de la lengua. Estos datos también se vieron reflejados en la dinámica “El barco” cuando uno de los estudiantes que viajó a trabajar del país waslala al macondo dijo que los integrantes de esta cultura lo marginaron, y que expresaron no necesitar de su ayuda. Los sentimientos que esta acción provocó en el estudiante fueron de rechazo, marginación y de haberse sentido

juzgado de manera negativa. Por otro lado, quien viajó del país macondo al waslala fue acogido e integrado al trabajo que se estaba realizando.

Así se evidenciaron los efectos negativos del rechazo, pero también los positivos de la inclusión del individuo en el grupo de trabajo.

Se puede decir entonces que se encontró información relevante respecto a la influencia de la educación intercultural en la enseñanza del inglés, debido a factores como la importancia que los estudiantes le conceden a su lengua materna, la productividad evidenciada del trabajo colaborativo, la influencia de los niveles de autoestima en el aprendizaje, el interés por aprender inglés y sobre otras culturas, la consciencia de la influencia de los factores culturales en el aprendizaje, el manejo adecuado o inadecuado del estrés y las similitudes y/o diferencias con otras culturas.

4.2 Factores socioculturales en la adquisición de una lengua extranjera

Los factores socioculturales son determinados por entorno en el que el individuo nace y crece, formando parte de este entorno la familia, la comunidad, el momento histórico, entre otros. Los factores socioculturales intervienen directamente en la personalidad del individuo, en su formación, en los valores y forma de vida que adopta. Por lo tanto en esta investigación se da un lugar primordial a los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, pues los estudiantes investigados tienen características particulares con respecto a los jóvenes de ciudad.

Se ha de recordar que el estudio se lleva a cabo con jóvenes indígenas tzotziles, cuya identidad está determinada por una cultura indígena castellanizada por la fuerza, una cultura que ha vivido marginación y discriminación históricas, que ha recibido educación formal en una lengua distinta a la suya y a la que además se le ha brindado pocas oportunidades de participación en la construcción de su propio aprendizaje.

Aunque por otra parte, son una cultura que posee conocimientos y valores importantes, determinados por su contacto y respeto por la naturaleza, por el valor de su palabra hablada, por el aprendizaje social que se da en la familia y en la sociedad de la que forman parte.

Las ideas preconcebidas que nos formamos de otras personas debido a determinados rasgos que consideramos importantes (edad, sexo, origen cultural, etc.), determinan la actitud con la que socializamos con ellas y/o el cómo recibimos conocimientos acerca de su cultura. Los prejuicios acerca de una lengua o sus hablantes pueden entorpecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Como se vio en los resultados anteriores de la encuesta aplicada a los estudiantes, la mitad del grupo analizado no tenía consciencia de que los estereotipos que se forman de otros infieren en su comportamiento respecto de otras culturas.

Son dos instrumentos que brindaron información acerca de los factores socioculturales que influyen en el aprendizaje, específicamente del inglés como lengua extranjera: la encuesta y la dinámica “Prejuicios”. Con respecto a la dinámica “Prejuicios” es importante establecer que es una herramienta que permitió obtener información respecto de los prejuicios que los estudiantes se forman (o no) de otros, así como la forma en que esto determina la toma de decisiones y lo que provoca en sí mismos y en otros al hacerlo.

Una de las situaciones culturales más marcadas en un entorno indígena es el referente al rol de géneros. En la sociedad tzotzil el papel del hombre y la mujer están marcados por grandes diferencias, así que en la encuesta se cuestionó a los estudiantes en relación a si comprenden cómo estos roles influyen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, dependiendo del sexo del docente, y en específico de la investigadora. Así, el 33.3% respondió que no comprende el impacto de esta relación, el 38.8%

respondió que no estaba seguro, mientras que solo el 22% respondió que sí. Sin embargo, es interesante mencionar que este último porcentaje de estudiantes brindó información importante, como el hecho de compartir que consideran que el hombre y la mujer piensan diferente, que la forma de dirigirse a un hombre y a una mujer es distinta, y sobre todo, que el hombre es quien debe ir a trabajar y la mujer quedarse en casa para cocinar.

Lo anterior es relevante debido a que en la comunidad indígena no se ve a la figura femenina como una figura con capacidad para decidir, para razonar, para realizar actividades distintas a las del hogar, y mucho menos como una figura con autoridad; situación que dificulta el trabajo en el aula cuando se trata de una docente de sexo femenino.

Como se mencionó anteriormente en los resultados arrojados tanto por la encuesta como por las lecturas, los estudiantes tienen poca consciencia sobre las similitudes culturales existentes entre ellos y otras culturas, como la occidental (docentes) o la americana (lengua meta). Una vez que éstos encuentran semejanzas, experiencias de vida compartidas, problemáticas y miedos parecidos, entonces existe una proximidad a la otra cultura, y por ende, a conocerla y a aprender su lengua.

Después de saber si el estudiante encuentra similitudes o no con otras culturas, la investigación buscó conocer si el contacto con la gente de otra cultura les resulta difícil. El 66.6% contestó que sí le resulta difícil establecer contacto con otras culturas, sobre todo debido a las diferencias culturales o el desconocimiento de su cultura, por temor a no poder entender al otro, por no conocer o comprender la forma de hablar o la lengua, por miedo a hablar con otras personas, por las diferencias culturales; lo cual no permite el entendimiento y genera desconfianza e incertidumbre.

Se mencionó anteriormente que la encuesta permitió ver el interés de los estudiantes en otras culturas y en la lengua como medio de comunicación, así que también se les cuestionó sobre la facilidad o dificultad al encontrar temas sobre los cuales hablar con personas de otras culturas. Al respecto, más de la mitad dijo que no tendría dificultad, ya que como son diferentes pueden platicar sobre muchas cosas para conocer las otras culturas. Sin embargo, este mismo argumento también representó algo negativo, pues para otros estudiantes las diferencias significan temor, ansiedad o complejidad al comunicarse. Importante es retomar lo expuesto en párrafos anteriores sobre los sentimientos de inferioridad que muchas veces presentan los jóvenes indígenas respecto de otras culturas, pues muchas veces es este sentimiento el origen del estrés o la ansiedad dichos antes.

La comunicación no verbal presenta muchas formas, tales como los gestos, los ademanes, el manejo del espacio físico, entre otras. Asimismo, la interpretación que de estas formas de comunicación se da puede dar pauta a la facilidad o dificultad para el entendimiento entre dos culturas. Por lo tanto, se cuestionó a los estudiantes en relación al esfuerzo que creen que hacen para descifrar conductas de personas de otras culturas y de la propia. Poco menos de la mitad de los estudiantes dijo que se esfuerza por interpretar las diferencias, ya que consideran que el prestar atención favorece la comunicación y ayuda a conocer a las otras culturas. Sin embargo, una tercera parte dijo no intentar comprender la conducta de los demás. Esto es relevante ya que ver y reconocer las diferencias culturales contribuye a entender a otros diferentes culturalmente hablando, y recibir el contenido cultural que de esa convivencia se desprenda.

En capítulos anteriores se estableció la importancia que tiene para el indígena tzotzil la tradición oral, siendo esto, el escuchar a otros y el hablar con ellos. Así se

cuestionó al estudiante sobre su capacidad para escuchar y comprender a gente de otras culturas, y se encontró que únicamente la mitad de los estudiantes están interesados en escuchar y comprender, pues podrían aprender cosas nuevas, por ejemplo. Por otro lado, una cuarta parte dijo no estar seguro, que el interés en escuchar y/o comprender dependía de si le entiende a lo que se dice, o si de lo que se está diciendo le resulta útil o no. El indígena es celoso de su cultura, y muchas veces, encuentra complicado el interesarse en una cultura distinta a la suya, pues pueden considerarla inadecuada o incorrecta de acuerdo a sus valores e idiosincrasia.

Finalmente, se preguntó a los jóvenes si tienen consciencia de que agrupan a la gente de acuerdo a estereotipos, como la edad, sexo u otras características. La mitad de los estudiantes dijo no darse cuenta de hacerlo, o que consideró que no lo hace, mientras que una cuarta parte dijo no estar seguro, y el resto dijo que se da cuenta de que clasifica a la gente de acuerdo a determinadas características. Por lo anterior, son significativos el también los resultados obtenidos de la dinámica “Prejuicios”, pues esta herramienta ayudó a que los estudiantes se dieran cuenta de si se forman prejuicios acerca de otros, de si toman decisiones determinadas por estos prejuicios, y lo que promueven en sí mismos y en otros con ello.

En párrafos anteriores se explicitó que los estudiantes sienten temor al rechazo o a ser juzgados. En la dinámica “Prejuicios” se evidenciaron sentimientos de ansiedad, nerviosismo e irritabilidad debidos a la incertidumbre de no conocer lo que decía la etiqueta que cada uno llevaba, a que se sintieron analizados, juzgados y “etiquetados” (vélgase la expresión) y esto les provocó inseguridad, e incluso hubo quien lucía irritado e incómodo al respecto. En este punto entran en juego factores como la autoestima, la historia de discriminación indígena y los prejuicios que el ser humano se forma de los otros.

Al momento de emparejarse con alguno de sus compañeros, los estudiantes presentaron varias dificultades, entre ellas el no querer buscar de pareja a alguien del sexo opuesto. Esto relacionado con el rol definido de sexos mencionado en esta investigación; así pues, los hombres y las mujeres en un contexto indígena no suelen tener relaciones de amistad comúnmente, sino más bien relaciones de tipo familiar o para buscar esposo o esposa, situación habitual entre los jóvenes indígenas de su edad.

4.3 Técnicas de interculturalidad para el aprendizaje

La implementación de técnicas de enseñanza y aprendizaje efectivas en el aula, en un contexto intercultural dependerá de llevar a cabo actividades que promuevan la motivación por aprender en los estudiantes, ya que la motivación aumenta el nivel de energía y el nivel de actividad del individuo; lo dirige hacia ciertas metas; favorece el inicio y la persistencia en determinadas actividades; y afecta las estrategias de aprendizaje y los procesos cognitivos que el individuo despliega en una tarea (Ormrod, 2005).

Además, cuando viene a la situación de enseñanza y aprendizaje del inglés es primordial considerar que (Cestero, 1998):

... la incorporación de la cultura al diseño curricular de la enseñanza de (...) una lengua extranjera puede hacerse de dos maneras: integrándola en los programas de gramática y conversación, esto es, aprovechando los contextos situacionales y los contenidos funcionales con los que se trabaja en cada unidad o tema (...), u ofreciendo una asignatura más (...) que cuente con un amplio programa en el que tengan cabida desde las costumbres y creencias más generales de la cultura, hasta las más particulares (Cestero, 1998, p. 9-10).

Fueron básicamente 3 técnicas didácticas que se realizaron durante la presente investigación: la elaboración de láminas tzotzil-inglés, la presentación del video “lines that divide us” y la realización de las lecturas “in their own words”, las cuales

permitieron encontrar opciones favorables para promover el aprendizaje en el aula en el contexto indígena.

Para evaluar los resultados de dichas técnicas se tomaron varios indicadores como parámetros de medición. Estos indicadores son: interés por la actividad; expresión adecuada con propiedad, fluidez y entonación correctas; interacción con el grupo y la docente; denotación de ansiedad, nerviosismo y/o irritabilidad; dificultad en la realización de la actividad; desenvolvimiento en actividades de trabajo colaborativo; expresión de comprensión de las similitudes y diferencias culturales; comparación y contrastación de valores propios con los de otra cultura; identificación y duplicación de reacciones típicas y acentos extranjeros; y sentimientos de felicidad o frustración al final de la actividad.

4.3.1 Láminas inglés-tzotzil

Como se mencionó en el capítulo 1 de la presente investigación, la lengua indígena es un elemento fundamental de la vida e identidad de las comunidades, es el criterio con el que se identifica y distingue a la población indígena (Navarrete, 2008). Por lo tanto, la primera técnica implementada involucró la inclusión de la lengua materna de los estudiantes en el material didáctico a utilizarse en el aula.

Esta actividad requirió de trabajo previo de los estudiantes, primeramente para la organización de equipos de trabajo y la elección del vocabulario básico a utilizar durante el semestre, esto en español. Posteriormente se les solicitó la traducción de dicho vocabulario al tzotzil, y que llevaran el material necesario para la elaboración de las láminas. Ya en el aula se procedió a la producción de dicho material con el vocabulario seleccionado.

Cabe destacar que el uso del español únicamente fue al inicio de la actividad, para la elección del vocabulario a utilizar; sin embargo, las láminas incluyen

exclusivamente figuras o imágenes, y las palabras en inglés y en tzotzil. Lo anterior para evitar el uso del español como intermediario entre la lengua materna y la lengua extranjera objetivo de aprendizaje.

Durante la elaboración de las láminas los estudiantes tuvieron que recurrir a su memoria para recordar algunas palabras ya conocidas en inglés, y también al uso de la lengua extranjera para solicitar el vocabulario que no conocían o recordaban a la docente (investigadora). A continuación se presentan los resultados más relevantes.

La mayoría de los estudiantes que participaron en la elaboración de diferentes láminas de vocabulario inglés-tzotzil evidenciaron mucho interés en la actividad, desde la elección del vocabulario, la traducción en su lengua materna y sobre todo en el conocer dicho vocabulario en inglés. Una minoría de los estudiantes mostró poco interés en las distintas fases de la actividad, manteniendo una actitud de indiferencia. Así pues la mayoría de los estudiantes se veían disfrutando de la actividad e interesados, tanto en el significado, la escritura y la pronunciación del vocabulario en inglés.

La participación fue una de las mejores evidencias del interés de los estudiantes al llevar a cabo esta actividad, ya que ninguno de ellos permaneció aislado, inactivo o sin comunicarse con el resto del grupo. Aún la minoría que mostró poco interés, se involucró cuando el resto del equipo le asignaba una tarea específica.

Las interacciones que se dan entre adolescentes con los adultos y sus coetáneos son la base para la construcción del conocimiento de forma social. Como se mencionó en el capítulo 2, las principales formas de interacción de los alumnos que se den en el aula de clases pueden ser con los adultos y entre iguales (Ormrod, 2005).

La interacción que se dio durante la elaboración de las láminas permitió a los estudiantes identificar y complementar fortalezas y debilidades, ya que mientras unos

conocen mejor el vocabulario y la escritura de éste en su propia lengua, otros recordaron palabras en inglés, y otros más tuvieron la confianza para preguntar en inglés a la docente sobre los significados. La colaboración, el consenso, y la confianza se evidenciaron durante esta práctica en la totalidad de los estudiantes.

Los sentimientos, emociones y estados de ánimo generales que el estudiante aporta cuando realiza una tarea (...) están interrelacionados con la motivación, el aprendizaje y la cognición de varias formas (Ormrod, 2005, p. 495). Por lo tanto, al docente debe ocuparle de forma importante disminuir las emociones negativas que puedan presentarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

El uso e inclusión de la lengua materna en la elaboración y uso de material didáctico en el aula favorecieron que los niveles de ansiedad, nerviosismo e irritabilidad (entre otros sentimientos negativos) se redujeran en casi todos los estudiantes. El uso del tzotzil provocó un sentimiento de seguridad y certidumbre en los jóvenes, ya que estaban empleando algo que conocen bien, que les es familiar y que lo seguirá siendo por el resto de su vida; es decir, no es un elemento que solamente usan para la escuela, lo cual propicia que la aprehensión del conocimiento sea mayor.

Pocos fueron los estudiantes que presentaron un grado de dificultad alto en la realización de la actividad. El resto elaboró las láminas con gran facilidad. La actividad se llevó a cabo con gran naturalidad, como algo que no representó para estos los estudiantes un esfuerzo obligado, sino más bien un reto a cumplir, con posibilidades de éxito.

El trabajo colaborativo es aprender mediante el trabajo en grupo. Este tiene como características el diseño intencional, el compromiso activo a trabajar juntos y

que da lugar a una enseñanza significativa. También brinda una excelente oportunidad para crear conexiones de tipo neurológico y cognitivo (Barkley, 2007).

Esta actividad evidenció la asistencia y ayuda mutua que puede darse durante el aprendizaje cuando se trabaja de forma colaborativa. Ya que todos los estudiantes se apoyaron, desarrollaron la actividad más rápida y eficientemente, así como también lograron el objetivo planteado aprovechando los recursos a su alcance. Estos resultados concuerdan con lo reflejado en la encuesta, en la dinámica “el barco”, en la presentación del video y en la realización de las lecturas.

La satisfacción o frustración que pueden experimentar los estudiantes durante y después de la realización de una actividad de aprendizaje determina el éxito o fracaso de actividades subsecuentes del mismo tipo. En el caso de la elaboración de las láminas, la mayoría de los estudiantes expresaron sentimientos de satisfacción y felicidad al terminar las láminas.

Lo anterior se vio evidenciado en algunos comentarios positivos acerca del proceso y del producto final. Incluso hubo algunos estudiantes que le solicitaron a la docente tener una fotografía del equipo con su trabajo final.

Tabla 1. Elaboración de láminas tzotzil-inglés.

Indicadores	Resultado (%)		
	Sí	Neutral	No
Muestra interés por la actividad	88.8		11.1
Interacción con el grupo y el docente	100		
Denota ansiedad, nerviosismo o irritabilidad	5.5		94.5
Dificultad en la realización de la actividad	16.6		83.3
Desenvolvimiento en actividades de trabajo colaborativo	100		
Sentimiento de felicidad al final de la actividad realizada	77.7	2.2	

4.3.2 Presentación del video “Lines that divide us”

Como se explicó anteriormente, el video presentado a los estudiantes es de una colección de trabajos llamada “*Highlights from Teen Files: Surviving High School*”,

esta es la segunda parte, y se llama “Líneas que nos dividen”. Este video presenta la realización de una dinámica de discriminación entre adolescentes, en una escuela preparatoria de Estados Unidos.

En esta actividad, se les proyectó a los estudiantes el video para lograr 2 situaciones. La primera el evaluar si el uso de material didáctico con jóvenes de edades similares ayuda a lograr mayor interés en los estudiantes y mejores resultados en el aprendizaje; así como también, el valorar si ellos identifican similitudes y diferencias con jóvenes de una cultura diferente a la suya, y a la que algunos consideran superior.

Del inicio al fin, los estudiantes mostraron interés en el video, en lo que estaba pasando, en los jóvenes que estaban participando, y en la dinámica que fue presentada. La atención que los alumnos prestaron al video, la respuesta a las preguntas posteriores y la participación fueron evidencia de ello.

En este punto, la mitad de los estudiantes se expresaron de manera adecuada y con fluidez cuando se les solicitó compartir lo que habían comprendido del video. Una cuarta parte se expresó con poca propiedad y fluidez, sin embargo participó; mientras que el resto no lo hicieron. Cabe señalar que tanto la fluidez como la entonación mejoraron de manera general al haber tenido modelos a seguir de hablantes nativos de la lengua, con quienes se identificaron en edad y circunstancias.

Importante es también que en esta ocasión, el video provocó más bien un ejercicio de introspección, en el que los estudiantes, mayormente de manera personal, analizaron lo que ocurría con los jóvenes y lo que ocurría en su vida personal. El momento de mayor interacción con el grupo se dio al momento de que la docente realizó preguntas sobre el video, entonces más de la mitad de los estudiantes

comenzaron a comentar en su lengua materna, y posteriormente se ayudaron para contestar en inglés a algunas de las interrogantes planteadas.

El video presentado, además de ser en inglés y con jóvenes, presentó una dinámica en la que se manejan emociones fuertes, por tratar el tema de la discriminación. Por lo anterior, el video provocó reacciones, que más que nervios o ansiedad, fueron de identificación, tristeza, e incluso incomodidad al sentirse reflejados en los chicos del video. Uno de los estudiantes no pudo contener las lágrimas al ver cómo uno de los jóvenes del video se disculpaba con otro por las faltas de respeto cometidas a su persona.

La dificultad presentada en esta actividad se originó en 2 fuentes: la confrontación con los sentimientos provocados por el video, y el expresar pensamientos y sentimientos en una lengua extranjera. Después de ver el video los estudiantes debía compartir opiniones, ideas e incluso sentimientos, entonces algunos de ellos se expresaron de manera fluida acerca de que se sintieron conmovidos y afectados por lo visto en el video. Otros pudieron expresar sus emociones y pensamientos, pero con cierto grado de dificultad por la falta de práctica al expresar ideas en la lengua extranjera. El resto tuvo una actitud pasiva.

Muchos de los estudiantes dijeron sentirse identificados con uno o varios de los jóvenes americanos, pues ellos también habían experimentado algún tipo de discriminación. Algunos de ellos también externaron que no creían que los americanos también fueran discriminados, pues ellos son altos, blancos y (según su percepción) más inteligentes.

Por otro lado, la identificación y duplicación de los acentos y reacciones fue mucho más sencilla en esta ocasión, ya que estaban sensibles y abiertos al contenido

del video. Así, 14 de los 16 estudiantes fueron capaces de imitar acentos y actitudes reflejadas en el video, aunque en oraciones cortas y sencillas.

Solamente la mitad de los estudiantes expresaron haber comparado los valores propios con los de los adolescentes americanos del video. El respeto, la libertad de expresión y la solidaridad fueron algunos de los valores que los estudiantes identificaron en el video, y que ellos consideraron compartir la necesidad de tener para la sana convivencia con los demás.

Tabla 2. Presentación del video “Lines that divide us”

Indicadores	Resultado (%)		
	Sí	Neutral	No
Muestra interés por la actividad	100		
Expresión con propiedad, fluidez y entonación correctas	50	25	25
Interacción con el grupo y el docente	62.5	37.5	
Denota ansiedad, nerviosismo o irritabilidad	100		
Dificultad en la realización de la actividad	43.7	31.2	25
Expresa comprensión de las similitudes y diferencias culturales en los factores presentados en la actividad.	75	25	
Identifican y duplican las reacciones típicas y acentos extranjeros.	87.5		12.5
Compara y contrasta los valores propios con los de la otra cultura	43.7	56.2	
Sentimiento de felicidad o frustración el final de la actividad realizada	81.2	18.7	

4.3.3 Realización de lecturas “In their own words”

Las lecturas a las que se recurrió fueron tomadas y adecuadas del artículo “*American Teenagers*”, publicado por la Oficina de Programas de Información Internacional de los Estados Unidos (U.S. Department of State, 2005), para escribir sobre la vida y comportamiento de los adolescentes americanos en sus propias palabras.

Los estudiantes se organizaron en equipos de trabajo para realizar la lectura. Durante la lectura del material resolvieron algunas dudas de vocabulario y significado

de frases con la docente, y al final compartieron con los otros equipos sobre qué trataba la lectura correspondiente.

Al inicio la actividad no les entusiasmó mucho a la generalidad, pues no disfrutaban la lectura. Sin embargo, cuando comenzaron a leer y a comprender un poco de la información, el interés creció en la mayoría de los estudiantes. Solamente pocos estudiantes no se integraron de manera completa al trabajo que se estaba llevando a cabo.

Al haber sido un ejercicio de lectura, sin el respaldo del audio de un nativo hablando, la participación oral se dificultó, debido a que como se vio en los resultados de la encuesta, una de las mayores problemáticas es la pronunciación del inglés. Y debido a lo anterior, únicamente algunos estudiantes pudieron desarrollar la actividad con propiedad y fluidez.

Con respecto a la interacción durante la actividad, en su mayoría fueron interacciones de calidad, aportando al trabajo conjunto y procurando la realización de la tarea encomendada. En un segundo momento, cuando se pidió que compartieran con los otros equipos la información leída y sus impresiones, la interacción fue menor, debido a que tuvieron que expresarse en inglés; poco menos de la mitad de los estudiantes habló sobre lo leído.

Al igual que los resultados de la encuesta y de las dos técnicas anteriores, se evidenció que el trabajo colaborativo presentó beneficios y buenos resultados para la actividad y para los estudiantes.

También fue interesante ver y escuchar como los estudiantes comenzaron a comentar entre ellos que lo que los adolescentes estadounidenses hacen en sus vidas no es tan diferente de lo que ellos mismos realizan. Sin embargo, no solamente se externaron opiniones entre los equipos, pues posterior a la lectura y actividad oral, los

estudiantes contestaron de manera escrita 3 preguntas sobre si la actividad les había gustado, si encontraban similitudes entre la vida de los adolescentes americanos y la suya, y sobre qué habían aprendido de las lecturas.

Con respecto a la primera pregunta, la mayoría de los estudiantes contestó haber disfrutado la actividad. Sobre la identificación de similitudes una gran parte dijo que si las encontraban, y entre estas similitudes mencionaron el gusto por la música, el levantarse temprano para ir a la escuela, el tener que hacer tareas, el convivir con gente de una cultura distinta a la propia, y el trabajo voluntario o comunitario.

Al finalizar la lectura y la socialización de la información leída, la mitad de los estudiantes se mostraron satisfechos con la realización de la actividad y con los resultados. De los demás, una cuarta parte disfrutaron la lectura, pero se les dificultó la participación oral; y los otros tuvieron una reacción neutral.

Tabla 3. Realización de las lecturas “American teenagers: In their own words”

Indicadores	Resultado (%)		
	Sí	Neutral	No
Muestra interés por la actividad	85		15
Expresión con propiedad, fluidez y entonación correctas	25	45	30
Interacción con el grupo y el docente	90	10	
Dificultad en la realización de la actividad	25		75
Desenvolvimiento en actividades de trabajo colaborativo	100		
Expresa comprensión de las similitudes y diferencias culturales en los factores presentados en la actividad.	70	30	
Sentimiento de felicidad al final de la actividad realizada	50	25	25

En general puede decirse que las técnicas de enseñanza empleadas dieron resultados favorables debido a que se procuró que estas actividades involucraran, ya sea la lengua materna del estudiante, actividades de escuchar y hablar preponderantemente, la inclusión de temas de interés (como los relacionados con sus coetáneos americanos) y el trabajo colaborativo; permitiendo así que las interacciones entre estudiantes y el docente, entre estudiantes y sus iguales, y entre estudiantes y el

contenido de la asignatura, se diera en un ambiente propicio para el aprendizaje significativo.

La información obtenida presenta puntos a favor, así como también aspectos en los que se necesita trabajar para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Entre las ventajas están las presentadas en la figura 4:

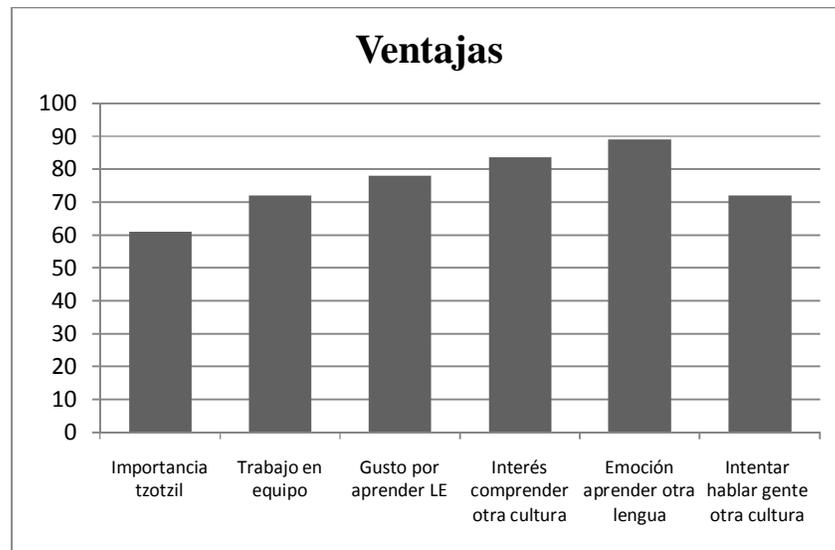


Figura 4. Ventajas que presentan los estudiantes estudiados

Al hablar del aprendizaje de una lengua extranjera entran en juego muchos factores, sin embargo, en el contexto indígena surgen otros tantos que tienen que considerarse para lograr el aprendizaje exitoso de los jóvenes tzotziles. En el caso de la Preparatoria Chalchihuitán se encontraron fortalezas en los estudiantes, tales como el hecho de que consideran a su lengua materna importante, y esta valorización de su propia lengua debe servir para encaminar esfuerzos hacia la enseñanza inglés-tzotzil; también se halló que la mayoría ve el trabajo en equipo como algo positivo y fructífero, por lo que las actividades en el aula han de propiciar el trabajo colaborativo en los jóvenes.

Además, un importante porcentaje de los estudiantes dijo sentir gusto y emoción por el aprendizaje de una LE, y esto es trascendental pues la motivación por

el aprendizaje es intrínseca; este interés por el aprender una LE viene de la mano con el interés por conocer y comprender una cultura diferente a la suya, por lo que las actividades y estrategias han de enfocarse precisamente al logro de este contacto entre culturas a través del aprendizaje de la lengua; asimismo, más de la mitad de los alumnos tiene la disposición para interactuar con personas de origen cultural distinto al propio, lo que puede mejorar su rendimiento en el aprendizaje de la LE al verlo como un vehículo para lograr la comunicación y el entendimiento de esa cultura.

Asimismo, cabe señalar que aquellas actividades de aprendizaje que permiten al estudiante expresar impresiones, emociones, inconformidades y opiniones, con respecto a lo experimentado favorecen las interacciones en el aula de manera significativa. Así como el hecho de sentirse en un ambiente de confianza y apertura promueve que los niveles de estrés, ansiedad y nerviosismo disminuyan considerablemente en los estudiantes, pues el grado de dificultad de las actividades está estrechamente relacionado con ello.

Sin embargo, también se encontró que hace falta trabajo en diversos aspectos, identificados como áreas de oportunidad. Estos son (figura 5):

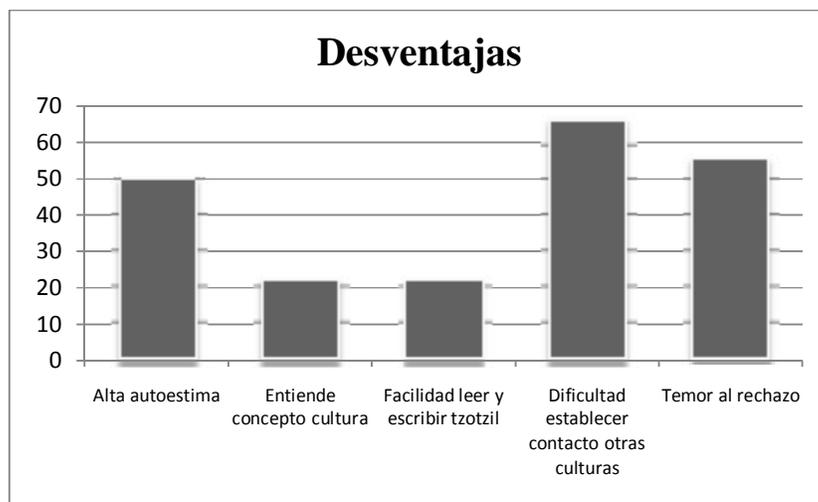


Figura 5. Desventajas que presentan los estudiantes estudiados

Robert White (1959) propuso la existencia de la necesidad básica de competencia en las personas, con lo cual se refiere a la creencia de que se pueden desenvolver bien en el entorno, entonces los niveles de autoestima en los estudiantes juegan un papel primordial para lograr el aprendizaje y la competencia intercultural. Así también el entender qué es la cultura puede ayudar a los estudiantes a valorar la propia e interesarse y conocer las diferentes a la suya.

Como se mencionó anteriormente, la tradición tzotzil para el aprendizaje de su lengua es básicamente oral, situación que cambia cuando los niños llegan a la escuela y la mayor parte de la instrucción se avoca a habilidades de lectura y escritura, y generalmente lo mismo ocurre con el inglés, por lo tanto en el entorno tzotzil se han de reestructurar las actividades de enseñanza y aprendizaje para que éstas aprovechen la habilidad oral y de escucha en los estudiantes. Por otro lado, el docente tiene la responsabilidad de crear un entorno de empatía y de motivación para disminuir el estrés y la ansiedad que es provocada en los estudiantes debido al contacto con contenidos culturales distintos y por el temor al rechazo, e incluso al fracaso, factores que disminuyen sus probabilidades de éxito.

4.7 Resultados finales

A través de la aplicación de los instrumentos de investigación puede confirmarse que a la mayoría de los estudiantes les gusta aprender inglés, les resulta emocionante la idea de aprender cosas nuevas, o de que el inglés pueda servirles como vehículo para el conocimiento de otras culturas. Al igual, pudo conocerse que la mayor parte de los estudiantes están interesados en conocer y comprender otras culturas, así como aprender y practicar otras lenguas, en especial el inglés.

Entre los factores positivos que pudieron obtenerse están que los jóvenes tzotziles valoran su cultura y su lengua, por lo que cuando su lengua materna se

involucra en las actividades de enseñanza y aprendizaje los resultados son favorables respecto al interés en las actividades, y la aprehensión de los conocimientos y habilidades esperadas.

También pudo observarse que los niveles de interacción con sus compañeros y con la docente se incrementaron cuando la información presentada estaba relacionada directamente con ellos, ya sea por involucrar a su lengua materna, o porque tenía que ver con sus coetáneos de otra cultura.

Otra situación que favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes es que a través del trabajo colaborativo obtienen mejores resultados, pues ayuda a generar más conocimiento, facilita aprender con la ayuda de otros, fomenta los ejercicios para llegar a acuerdos, y los valores como el respeto, la colaboración y la tolerancia.

El reconocimiento y comprensión de similitudes entre ellos (estudiantes) y personas de otras culturas también jugó un papel importante para mejorar la actitud con la que los estudiantes ven a otras culturas y todo lo que esto involucra, en especial la lengua de estos otros. Reforzando la concepción de la lengua como vehículo para la comunicación y el entendimiento.

Sin embargo, de la misma manera como se detectaron situaciones favorables, así también se conocieron factores que merman las posibilidades de éxito en el aprendizaje del inglés en los jóvenes tzotziles, y en las cuales debe trabajarse para minimizar sus efectos negativos.

Entre estos factores se encuentran la angustia y estrés que los estudiantes tzotziles experimentan en el proceso de aprendizaje. Estos sentimientos se experimentan por varias situaciones, como la baja autoestima de los estudiantes, los prejuicios que se forman de la cultura americana, el sentimiento de inferioridad que

sienten con respecto a gente de otras culturas, y además por la creencia de la falta de capacidad para comprender y expresarse en una lengua extranjera.

Otra de las situaciones que se identificó es que los estudiantes basan el aprendizaje de su lengua materna en una tradición oral, entonces las habilidades de lectura y escritura son muy pocas. Por lo tanto, al enfrentarse con actividades que involucran estas dos habilidades, el grado de dificultad se incrementa, pues no es la forma en que acostumbran aprender una lengua.

La falta de comprensión sobre la influencia que tiene la cultura en el aprendizaje del inglés y la falta de oportunidades para un contacto real con nativos de la lengua extranjera son dos situaciones que pudieran mejorarse para procurar en los estudiantes una comprensión más global de lo que implica el aprendizaje de una lengua, que no es su lengua materna.

Finalmente, el miedo al rechazo. Este sentimiento tiene que ver con el temor a no ser capaces de llegar a conseguir el nivel adecuado o suficiente para comunicarse en la lengua extranjera con un hablante nativo de ésta; sin embargo, no solamente se refiere a ser rechazados por personas de otra cultura, sino también por el miedo a ser rechazados por sus propios compañeros o profesores si cometen errores.

Así pues, pudieron ubicarse tanto debilidades y amenazas, como oportunidades y fortalezas que deben ser tomadas en cuenta para la reestructuración de la enseñanza del inglés en un contexto indígena.

Los alumnos que pertenecen a grupos étnicos diferentes necesitan adquirir destrezas, ideas e información que les permita comportarse y desenvolverse adecuadamente en su propio grupo, así como en otros ámbitos de la sociedad global. Parte de la labor docente es brindarle a los estudiantes las herramientas que les permitan integrarse de manera efectiva y participativa en su sociedad.

CONCLUSIONES

Después del análisis de los resultados, se ha llegado a conclusiones respecto de la competencia intercultural de los estudiantes tzotziles, así como de los factores socioculturales que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en este contexto indígena. Además de que, en base a lo investigado, se brindan algunas recomendaciones sobre técnicas a utilizar en el aula y se establecen pautas para investigaciones posteriores.

5.1 Discusión

Los resultados obtenidos en base a la aplicación de los diversos instrumentos de investigación, arrojaron datos coincidentes con lo planteado en el capítulo 2 por Oliveras (2000), referente a la importancia de la pragmática que regula la gramática del habla, pero también la intención y utilidad que se le da a lo que se dice. Asimismo, se evidenció que el contextualizar la enseñanza y el establecimiento de situaciones comunicativas pertinentes deben plantearse como actividades o procesos que lleven más que el significado de las palabras (Rivers, 1981), es decir, que ubiquen a los estudiantes en una posición en la que tenga las herramientas para identificar similitudes y diferencias de lo presentado con su vida cotidiana.

La aplicación de la encuesta y de la técnica de observación en las diversas actividades permitió el identificar la influencia que tiene la educación intercultural en la enseñanza del inglés a los jóvenes indígenas de la Preparatoria Chalchihuitán. Es importante recordar que la interculturalidad es un proceso de intercambios materiales y simbólicos entre diversas culturas, cuyo significado remite a la confrontación y al entrelazamiento que se dan cuando distintos grupos entran en contacto, y que pone especial atención en las mezclas, la comunicación, los conflictos y los préstamos que vinculan a los grupos (Sheinbaum, 2007).

Uno de los aspectos en que mayor información arrojó la encuesta fue sobre el nivel de competencia intercultural de los estudiantes. Una persona competente en el ámbito de la interculturalidad es aquella que disfruta aprender acerca de lugares y personas extranjeras, que se le facilita establecer relaciones con aquellos diferentes a él (ella), y encuentran esas experiencias gratificantes. Son personas muy atentas a su entorno social y se interesan en el aprendizaje permanente sobre sí mismos y otros. Es posible que se interesen sobre las personas y las cosas que son nuevas y diferentes.

Una persona interculturalmente competente piensa que el desarrollo de relaciones con personas de otras culturas es emocionante y un medio para un mayor conocimiento y comprensión. Y a pesar del estrés que puede generar, son personas psicológicamente fuertes y capaces de sobrellevar las dificultades y las diferencias interpersonales que surgen. Estas personas también utilizan el conocimiento de sí mismos para ayudar a construir y manejar sus relaciones interpersonales con mayor eficacia.

Los resultados de la encuesta dejaron ver que algunos de los estudiantes tienen el interés en aprender cosas nuevas y en conocer otras culturas; así como también el hecho de que en particular encuentran interesante y útil el aprender una lengua extranjera. Sin embargo, también se encontraron áreas que necesitan mayor trabajo, como el estrés que genera este contacto con gente de culturas distintas, la falta de interés en cosas y personas nuevas, la falta de oportunidades para establecer contacto real con los hablantes nativos de la lengua y, por último, mas no menos importante, los prejuicios e ideas negativas que algunos estudiantes tienen acerca de la gente extranjera y su cultura.

Estas características cobran especial relevancia en el entorno indígena debido a que los adolescentes tzotziles conviven con docentes no tzotziles, ni indígenas, por

lo que se ven en la necesidad de establecer relaciones con estas personas, y a la vez, conocer más acerca de otra cultura y comprender dicha cultura y la propia, valorando los vínculos e interacciones que se generan.

Como se estableció en el capítulo 4, los resultados arrojados por la encuesta dejan de manifiesto que, en general, los jóvenes indígenas tzotziles conocen y valoran su cultura, viéndose esto reflejado en la importancia que le dan a su lengua materna y a su identidad como indígenas. Esto es relevante porque, como menciona Asunción-Lande (1998), para que la comunicación intercultural sea efectiva el sujeto necesita conocer su cultura, evitar prejuicios, reconocer la diversidad cultural y la inexistencia de superioridad, y estar abierto a la posibilidad de cambio, como oportunidad y no como problema.

Con respecto a lo anterior también pueden ubicarse algunos elementos que influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, como son los estereotipos que los estudiantes se forman con respecto a otros individuos o a otras culturas. En este sentido, los resultados de la encuesta revelaron que en efecto, los estudiantes se forman prejuicios acerca de las personas de diferente origen cultural, desembocando esto en algunos casos en un sentimiento de inferioridad del estudiante con respecto a la cultura de los nativos de la lengua extranjera. Por otro lado, algunos también dijeron ver de manera positiva las oportunidades de aprender cosas nuevas y la posibilidad de conocer y convivir con personas de otras culturas.

La enseñanza de una lengua extranjera debe considerar aspectos teóricos y metodológicos adecuados al contexto de los alumnos, así como también debe considerarse que una lengua se aprende de acuerdo al propósito sociolingüístico que el individuo le otorga, ya que es parte de la motivación por aprender (Haboud, 2009).

Por lo tanto, el incluir contenidos propios de los grupos indígenas al currículum de la asignatura de inglés podría brindar resultados significativos en su aprendizaje.

Con respecto a la competencia intercultural, se encontró que el incluir en el aula el uso tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera brinda un escenario que facilita a los estudiantes el enfrentarse a situaciones que involucran acciones y formas de actuar de la gente de una cultura diferente. Pues ayuda también a lograr el equilibrio entre el mantenimiento de la identidad propia y el respeto y conocimiento de la cultura de la lengua meta (Meyer, 1991).

También se ha de recordar que en la comunicación intercultural, los individuos interpretan los mensajes que reciben de acuerdo a su propia interpretación del mundo, pues es lo que conocen y lo que usan como parámetro de comparación para intentar entender al otro individuo y su cultura. Así se vio reflejado en los resultados de la encuesta, en los que la percepción de sí mismos y de los americanos provocó una confrontación de valores y sentimientos de inferioridad que hacen que el estudiante vea al dominio de la lengua extranjera como un objetivo difícil de alcanzar.

Por lo tanto, debe procurarse que las interacciones de los estudiantes con la lengua extranjera y con el contenido cultural que ésta conlleva sean significativas, digeribles y que puedan ser contrastados con la realidad y contexto de los estudiantes mismos. Respecto a esto, Saldívar, Micalco, Santos y Ávila (2004), en su investigación “Los retos de la formación de maestros en educación intercultural” establecen que la proximidad al contexto de los alumnos es el eje central por el que deben guiarse la construcción del conocimiento; así, el incluir situaciones pedagógicas relacionadas con la historia, identidad y relaciones sociales del individuo pueden dar sentido al aprendizaje de la lengua extranjera.

Otro de los principales hallazgos de la presente investigación se refiere a las técnicas de interculturalidad podrían aplicarse en el aula para optimizar la adquisición de la lengua extranjera.

La primera técnica de interculturalidad que se propone es la referente a las actividades que incluyan la lengua materna del estudiante, ya que la lengua es uno de los principales elementos de la cultura del estudiante indígena. Retomando algunas cuestiones planteadas en el capítulo 2 y comprobadas durante la aplicación de los instrumentos de investigación, se evidenció la ventaja de no utilizar al español como intermediario en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que evita que los estudiantes tengan la necesidad de traducir del tzotzil al español y luego al inglés, o viceversa; también permite que exista mayor aprehensión de los significados en los estudiantes, ya que hacen la comparación de los contenidos con base a su propia concepción de su entorno y de su realidad.

Estos resultados son coincidentes con los encontrados por Filiberto Rodríguez (2010), en su investigación “Enseñanza del inglés en una comunidad de habla indígena tarahumara”. Rodríguez incluyó la cultura de sus alumnos en el diseño de opciones pedagógicas y actividades que favorecían el aprendizaje del inglés de manera agradable. Los resultados obtenidos fueron positivos, y concordantes con los obtenidos en esta investigación, pues la enseñanza del inglés a través del tzotzil fomentó la participación activa en los estudiantes, así como el aumento en la cantidad y calidad del trabajo realizado.

Otra de las técnicas que han de considerarse es la referente a priorizar las actividades orales (listening & speaking), debido a que el indígena aprende primordialmente en base a la tradición oral de su pueblo. Al respecto se retomará a dos autores citados en el capítulo 2. El primero de ellos es Asher (1983) quien

estableció que los niños primero escuchan y después hablan. Otra autora que también planteó esta situación es López-Mezquita (2008), ya que ella propone que debe exponerse al estudiante primero a escuchar la lengua extranjera, que debe aprovecharse el uso de la lengua materna en el aula, y el uso de textos genuinos.

Además, los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes reflejaron que los estudiantes consideran que la importancia y funcionalidad de aprender una lengua extranjera se basa en la posibilidad que les brinda el aprender la lengua extranjera para comunicarse e interactuar con nativos de esta lengua. Lo anterior, planteado en algunas de las principales bases del enfoque comunicativo (Richards & Rodgers, 1986), como que la primera función del lenguaje es para la interacción y la comunicación, y que la estructura del lenguaje refleja su uso funcional y comunicativo.

La utilización de audios, videos y/o textos hechos por jóvenes americanos o que hablen sobre ellos es otra de las técnicas de interculturalidad que resultaron de interés de los estudiantes, lo cual se vio evidenciado en los resultados de la encuesta, la elaboración de láminas tzotzil-inglés, en la presentación del video y los textos escritos por adolescentes americanos, ya que los jóvenes indígenas se interesaron más cuando las actividades involucraban su lengua materna, o contenidos presentados con actores reales, nativos hablantes de la lengua extranjera.

Las actividades que involucraron situaciones didácticas que incluyeron a adolescentes americanos, como el video y las lecturas, ayudaron a mejorar el desempeño de los estudiantes en referencia a la competencia comunicativa. Pues se ayudó a que los estudiantes tuvieran modelos reales a seguir sobre el uso de la gramática y léxico de manera correcta (competencia gramatical), se les situó en el contexto social en el que la comunicación se lleva a cabo (competencia

sociolingüística), se facilitó la interpretación (competencia discursiva) y además les brindó mayor oportunidad para manejar la comunicación, al poder ser capaces de comenzarla, finalizarla, mantenerla o redireccionarla (competencia estratégica) (Canale y Swain, 1980).

La presentación del video también brindó la oportunidad de corroborar lo establecido por Lomelí (2009), con respecto a los indígenas tzotziles: “los hablantes de estas lenguas son gente que sabe hablar porque escucha” (pp. 133). Así, los ejercicios auditivos y de repetición e imitación de acentos y conductas dieron mejores resultados cuando los estudiantes vieron y escucharon a adolescentes americanos, que cuando escuchan y aprenden del docente únicamente, comprobando la utilidad de las actividades que privilegian el escuchar y hablar, y las que incluyen a jóvenes americanos.

Dzay y Medina (2002, citados en Ramírez, 2005) hallaron que el uso de material auténtico de audio en la clase de inglés logró mejorar la habilidad auditiva; y los mismos resultados se obtuvieron con la inclusión del video en el trabajo en el aula, con los estudiantes tzotziles.

Estas mismas actividades también ayudaron a mejorar los efectos de las variables que condicionan el aprendizaje de lenguas (Stern, 1983), que son el contexto social, las diferencias de los aprendices, las condiciones de aprendizaje, el proceso de aprendizaje en sí mismo, y el resultado del aprendizaje. La inclusión en el aula de actividades de actividades dinámicas, interesantes y de calidad para los estudiantes, y que además contemplen su contexto, desembocan en un mejor aprendizaje. Hernández (2001, citado en Ramírez, 2005) encontró que los estudiantes hallan negativo que los profesores usen métodos tradicionales y materiales y técnicas no apropiadas, tampoco

preparan sus clases, y propusieron alternativas para mejorar su aprendizaje, tales como hablar con nativos, grupos de conversación, escuchar música y ver películas.

Así como hay factores de interculturalidad que influyen en al proceso de enseñanza y aprendizaje, también es importante conocer, comprender y contemplar los factores socioculturales que están vinculados a este proceso en los estudiantes de preparatoria, ante el aprendizaje de una lengua extranjera.

El poco entendimiento de lo que significa y comprende la cultura, en los estudiantes de la Preparatoria Chalchihuitán, es un factor que influye negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, ya que éstos no tienen la consciencia de que al aprender una lengua, están también entrando en contacto con las formas de vida, reglas, códigos, normas de comportamiento, etc., de los nativos hablantes de la lengua. Lo idóneo sería lograr esta consciencia a través de la puesta en práctica de actividades que involucren a los estudiantes en el conocimiento de esas formas de vida, de comunicación, de comportamiento, etc., para captar la atención y el interés de los estudiantes por aprender la lengua meta.

Uno de los factores que también afecta el proceso de enseñanza es el referente a las cuestiones de normas sociales de los indígenas, pues tienen roles marcados y muy arraigados con respecto a los deberes y facultades del hombre, en comparación con los de la mujer. Esto se vio evidenciado en los resultados de la encuesta, y se reflejó que existen barreras de comunicación de tipo cultural, ya que sobre todo los hombres presentan problemas de autoridad con las docentes de sexo femenino, pues les cuesta relacionar esta figura tradicional de la mujer indígena (dedicada al hogar) con la de una figura que es capaz de transmitir conocimientos, guiar y tener autoridad en el aula.

Se ha mencionado en líneas anteriores que la formación de estereotipos respecto de la gente de origen cultural diferente al de ellos (los estudiantes) en algunas ocasiones termina por causar sentimientos de inferioridad, lo cual está originado por la historia de marginación y discriminación de la cual han sido objeto los indígenas a lo largo de la historia, como se mencionó en el capítulo 2 de la presente investigación. Por lo tanto, cuando el estudiante se ve ante una lengua que considera superior, o ante la confrontación con un elemento cultural de una cultura distinta a la propia, existe resistencia, temor e incluso rechazo ante el aprendizaje, pues lo consideran inservible, difícil o en ocasiones una meta inalcanzable.

Se debe recordar que las emociones negativas, como la ansiedad, el estrés o la frustración merman el desempeño de los estudiantes, así como sus resultados de aprendizaje. Asher (1983) y Ormrod (2005) respaldan estos hallazgos al decir que al liberar al estudiante del estrés, permite enfocar su energía en el aprendizaje.

Existen factores que pueden ayudar a contrarrestar los efectos negativos de los factores antes descritos, como son el gusto e interés de los estudiantes por aprender la lengua extranjera, los beneficios del trabajo colaborativo y el interés por conocer y comprender a otras culturas.

La motivación intrínseca se refiere a que la fuente de la motivación parte del sujeto y de la actividad misma (Ormrod, 2005). Por lo tanto, si el estudiante está motivado por aprender una lengua extranjera por gusto e interés personal, es necesario tomar ventaja de dicha situación, estableciendo actividades que mantengan, fomenten e incrementen el gusto y el interés de los estudiantes y esto pueda brindarles mayores oportunidades de éxito.

Los resultados más significativos se dieron cuando los estudiantes trabajaron de manera colaborativa, esto debido a varios factores. El primero fue que el trabajo

colaborativo es visto por los estudiantes como una herramienta para facilitar el trabajo y obtener mejores resultados; también debido a que podían hacer uso de su lengua materna para llegar a acuerdos; y que el logro parcial de objetivos les daba la confianza para seguir adelante. Todo lo anterior coincidente con el método de aprendizaje comunitario, ya que este método plantea que es favorable el uso en primera instancia de la lengua materna del estudiante, el tener una vista integral del estudiante y la planeación de la clase en base a la confianza es de suma importancia para lograr el aprendizaje (Pérez & Roig, 2004).

El relacionar el placer y otras emociones positivas con el aprendizaje trae consigo el logro de los objetivos planteados, tanto para los estudiantes como para el docente. Es así que el interés de los estudiantes por conocer otras culturas puede contribuir a que los jóvenes se involucren mayormente en las actividades, mejoren su rendimiento en el aula y en los trabajos fuera de ella, que aumente la calidad de los productos realizados, y sobre todo que fomente en ellos la autorregulación y el autoaprendizaje.

5.2 Validez interna y externa

La validez de una investigación se refiere al grado aplicación específica y el grado de generalización que pueden alcanzar los resultados obtenidos, siendo la primera mencionada la validez interna, y la segunda la validez externa.

En el caso de la presente investigación se establecieron las delimitaciones pertinentes para el grupo que fue estudiado, así como la claridad respecto de las características de los estudiantes, su contexto y los elementos a ser estudiados. Asimismo, los instrumentos fueron construidos en base a pruebas existentes y validadas por organismos expertos en materia de interculturalidad, pero adecuados a las necesidades específicas de esta investigación.

El grupo estudiado es una muestra representativa de la población estudiantil de la institución educativa donde se llevó a cabo el estudio. Estos jóvenes tienen características que son generales al resto del alumnado, como lo son el origen cultural, la edad, la situación socioeconómica, características de vivienda, entre otros.

Todos los estudiantes de la institución son de origen indígena, para ser específicos, son tzotziles en su totalidad. Así pues, comparten su cosmovisión, formas de vida, normas de comportamiento, etc.

Además debe tenerse en cuenta que es la única institución de este nivel educativo en el municipio de Chalchihuitán. Por lo tanto, se considera que la investigación puede ser válida para la generalidad de los estudiantes de preparatoria de la comunidad indígena en la que se llevó a cabo la investigación.

Con respecto a la validez externa ha de considerarse que, en general, los grupos indígenas tienen características comunes, tales como la cosmovisión del universo, el establecimiento de normas y reglas propias (algunas veces ajenas o distintas al del resto de la población no indígena), la lengua indígena (es decir, distinta al español), el aprendizaje basado en la tradición oral, la historia de discriminación de la cual han sido objeto, el rezago educativo que existe en las comunidades, la falta o escasez de servicios públicos, entre otros.

Sin embargo, también existen diferencias que pueden marcar algunos sesgos en la información obtenida en esta investigación. No obstante se considera que los resultados obtenidos pueden ser aplicables a la generalidad de los estudiantes de nivel medio superior en medios indígenas, para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

5.3 Alcances y limitaciones

La presente investigación presentó algunas limitaciones, sobre todo debido a las características culturales del grupo estudiado, ya que los factores como la pena, la falta de costumbre de compartir opiniones y sentimientos, y el limitado vocabulario que conocen en español, no permitió obtener toda la información que se pretendía en esta ocasión.

Aunado a lo anterior, se presentaron problemas con la asistencia no constante de todos los estudiantes del grupo con el que se trabajó, ya que por situaciones laborales o de salud, algunos de los jóvenes no pudieron estar presentes en todas las actividades que se llevaron a cabo.

Así también, hubo inconvenientes con las fechas de aplicación de los instrumentos, ya que en más de una ocasión la dirección de la escuela ocupó a los estudiantes en actividades extraescolares sin hacerlo del conocimiento previo de la investigadora.

Por otro lado, se considera que los resultados obtenidos presentan un panorama general aplicable a los adolescentes y jóvenes indígenas que estudian el nivel medio superior en sus comunidades, puesto que las características fisiológicas, psicológicas, contextuales y socioculturales son muy similares en contextos indígenas.

5.4 Recomendaciones

La labor docente es un gran compromiso social que se adquiere para con los educandos y con la sociedad en general, y más aún cuando esta labor se desempeña en contextos en los que los estudiantes tienen características peculiares y desventajas con respecto a la generalidad, como es el caso de los contextos indígenas.

Por lo tanto, una de las primeras recomendaciones que se origina a partir de esta investigación es que el docente de lengua extranjera en un contexto indígena debe

construir y desarrollar su propia competencia intercultural y reflejarla en la práctica docente. Esto a través del conocimiento, reconocimiento y valoración de la cultura de los estudiantes con los que trabaja, y por ende, del esfuerzo consciente por adherir este conocimiento y valores culturales en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Cuestiones similares recomiendan Crozet y Liddicoat (en Lo Bianco, 1999) quienes mencionan que uno de los factores principales para la enseñanza intercultural de la lengua se refiere a la propiedad, habilidad y conocimiento que el docente tenga de la lengua que pretende que los alumnos aprendan, y se añadiría, de la lengua de los propios estudiantes.

El aprender y dominar la lengua materna de los estudiantes indígenas debiera ser una de las prioridades de quienes enseñan una lengua extranjera en contextos indígenas, ya que las similitudes y diferencias de la lengua materna con la extranjera pueden facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera en los estudiantes.

También el desarrollo de un ambiente de empatía es de suma importancia, evitando prejuicios del docente hacia los estudiantes o hacia su cultura, así como hacia la cultura de la lengua extranjera impartida, pues debe mantenerse en mente que en el proceso de enseñanza y aprendizaje no solamente se transmiten conocimientos, sino también actitudes y valores. Igualmente se recomienda que el docente se mantenga en capacitación constante, no sólo en lo referente a cuestiones pedagógicas, sino también en cuestiones de sociolingüística e interculturalidad, por ejemplo. El desarrollar habilidades de investigación puede ser un factor determinante para el éxito de la enseñanza de lenguas en comunidades indígenas, ya que la práctica docente se basaría en el conocimiento del contexto y del estudiante de manera integral.

Lo plasmado en el párrafo anterior es una recomendación que Ipiña (1997) comparte, pues este autor menciona que las actitudes, las aptitudes (competencia

profesional, capacitación constante, capacidad de investigación), y el dominio de la lengua materna de los educandos y de la segunda lengua son importantes para el éxito en la enseñanza del inglés.

Asimismo, y en un nivel más amplio, al igual que Hernández (1998) y Gómez (2009) se recomienda que se establezcan planes y programas de estudio que incluyan la cosmovisión indígena y la formación de grupos técnicos o academias de docentes que trabajen en contextos indígenas y compartan conocimientos y experiencias que puedan llevar a la mejora de la enseñanza del inglés en contextos indígenas.

Con respecto a las actividades de aprendizaje que favorecen la adquisición de la lengua extranjera en los estudiantes indígenas pueden mencionarse aquellas que incluyen su lengua materna, como la elaboración de material didáctico tzotzil-inglés, evitando el uso del español como intermediario. También se recomienda la inclusión de actividades con contenidos culturales que propicien aprendizaje de las diferentes manifestaciones culturales de la lengua extranjera, que favorezcan la explicitación de diferencias y similitudes entre la cultura del estudiante con la de la lengua extranjera que se quiere aprender, y que además despierten el interés de los jóvenes en las actividades de aprendizaje.

También deben favorecerse las actividades de trabajo colaborativo, pues generan mayor interés, disminuyen sentimientos negativos como la ansiedad y el estrés; además de que reducen el grado de dificultad de las actividades, permiten la ayuda mutua y la construcción del conocimiento por el propio estudiante.

5.5 Investigaciones futuras

La enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es un campo muy amplio para investigar. Con el cambio de las sociedades y los avances tecnológicos y demás innovaciones en el campo de la educación, también este proceso ha sufrido cambios.

Muchas son las investigaciones relacionadas a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, pero muy pocas desarrolladas en entornos indígenas, considerando la importancia de su cultura y lengua materna en dichos procesos. En el siguiente apartado se hacen algunas recomendaciones respecto a los aspectos que podrían seguir estudiándose en el ámbito de la educación intercultural de una lengua extranjera.

El análisis de la diversidad de contextos en los que los jóvenes indígenas se desenvuelven y aprenden requiere también un estudio a mayor profundidad; así como de las interacciones que se generan a partir de la convivencia de los estudiantes tzotziles con los docentes de una cultura distinta, y con todo lo relacionado con la lengua extranjera.

Los factores socioculturales, como las formas de relacionarse de acuerdo con el sexo, la edad u origen cultural, y su influencia en la educación, también requieren de mayor trabajo de investigación. Esto va de la mano con los estereotipos que se forman los estudiantes con respecto a las personas de otra cultura, y sus efectos en la forma en que reciben los conocimientos sobre su cultura también requieren de mayor exploración.

5.6 Conclusiones

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto indígena tiene particularidades que deben ser tomadas en cuenta para la planeación de las acciones educativas a llevarse a cabo, primeramente, en el aula; pues como establece Daniel Ochoa (Vázquez, 2007) uno de los mayores problemas de la enseñanza de lenguas es que se piensa que todas las lenguas pueden enseñarse de la misma forma que el español. Aseveración incorrecta tanto para la enseñanza de las lenguas indígenas, como para la enseñanza de una lengua extranjera en un entorno indígena.

En base a la investigación realizada puede decirse que es necesario el desarrollo de la competencia intercultural primeramente en los docentes que se desempeñan en un contexto indígena, independientemente de la asignatura que impartan, pero sobre todo si se trata de la enseñanza de una lengua extranjera, debido a las características particulares del aprendizaje de una lengua.

Es el docente quien planea y organiza las actividades que se llevan a cabo en el aula, y fuera de ella, así que es su facultad y su responsabilidad el adecuar estas actividades a las características de sus estudiantes y de su contexto, o en su caso, el crear material didáctico, actividades específicas, dinámicas e interacciones que propicien que el estudiante tenga un aprendizaje significativo de la lengua meta.

La inclusión de la lengua madre del estudiante indígena en las actividades de enseñanza y aprendizaje, el trabajo colaborativo, el uso de material didáctico que incluya la participación de adolescentes americanos y que sea real (no creado para usarse en clases de idiomas), la presentación de videos y el presentar material sobre temas significativos para el estudiante son factores que mejoran la calidad de las interacciones que se dan en el aula, que además incrementan la calidad de los productos presentados por los estudiantes, que permiten aprovechar al máximo el proceso de construcción de dichos productos como evidencia del aprendizaje, y que asimismo, ayudan a contrarrestar los efectos negativos de las situaciones adversas que presenta el estudiante, el docente y el contexto.

REFERENCIAS

- Alcaraz, E., Fuentes, C., Nicholas, M., Echeverría, C., Ortiz, J., González, M., Montes, P., Santamaría, C. & Pérez, M. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Volumen 13 de Tratado de Educación Personalizada Series. España: Ediciones Rialp.
- Aneas Álvarez, M. A. (2003). *Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía*. Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, España.
- Aracena, M., Benavente, A. y Cameratti, C. (2002). *Manual para monitoras. Construyendo nuestro ser mujer, adolescente y madre*. Proyecto FONDECYT. Santiago de Chile.
- Arzamendi, J. & Palacios, J. (2000). *Teaching English as a Foreign Language. Second language acquisition*. Fundación Universitaria Iberoamericana. México, D.F. Pps. 26-28.
- Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: recent advances and future directions. *Child development*, 54. 1427-1434.
- Asunción-Lande, N.C. (1988). Comunicación Intercultural. En Carlos Fernández C. y Gordon L. Dahnke. *La comunicación humana*. McGraw-Hill.
- Barkley, E. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Colección Proyectos curriculares. España: Ediciones Morata.
- Batelaan, P. y Coomans, F. (1995). *The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*. International Association for Intercultural Education. UNESCO: International Bureau of Education and the Council of Europe.

- Bell, D. (1989). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). *Developing intercultural competence: A reader*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.
- Biblioteca Virtual del Banco de la República (2005). *Diglosia y bilingüismo-Ayuda de tareas sobre español*. Recuperado el 23 de septiembre de 2010, desde <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/espanol/espa7.htm>.
- Bonilla Fernández, P.S., Dovalí Palestino, M.G. y Prieto Fuenlabrada, P. (2005). ¿Cómo promover el aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras?. Presentada en el 1er. Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEL 2005). Universidad de Quintana Roo - Departamento de Lengua y Educación. México.
- Bueno Velazco, C. & Martínez Herrera, J.M. (2002). Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. [Versión electrónica]. *Revista Humanidades Médicas*. 2 (1). Pp. 0-0.
- Canale, M. y Swain M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics I. 1*. (1). Oxford: University Press. Pps. 1-38.
- Cestero Mancera, A. M. (1998). *De la investigación a la práctica en el aula. Estudios de comunicación no verbal*. Máster E/LE Universidad de Alcalá. España: Editorial Edinumen.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal behavior, in *Language. Readings in the Psychology of Language*. 35 (1). Ed. Leon A. Jakobovits and Murray S. Miron. Pp.142-143.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: MIT Press.

- Consejo de Europa (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional. España: Anaya y CVC.
- Contreras García, I. (2001). *Las etnias del estado de Chiapas. Castellanización y bibliografía*. México: UNAM.
- De la Peña, Guillermo (2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. Lo que siempre he querido decir de la educación. [Versión electrónica]. *Sinéctica*. 20. Pp. 46-53.
- Díaz Tepepa, M.G., Ortiz Báez, P. y Núñez Ramírez, I. (2005). *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*. Tlaxcala: El colegio de Talxcala/SEFOA/Fundación H. Böll.
- Dockrell, J. & McShane, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia: un enfoque cognitivo*. España: Editorial Paidós Ibérica.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2010). *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003. Últimas reformas publicadas DOF 18-06-2010.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler Gallart, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje*. Transformar la educación. España: Ed. Graó.
- Escandell Vidal, M.V. (2006). *Introducción a la pragmática*. (2ª Ed.). España: Editorial Ariel Lingüística.
- Essomba, Miguel A. (2006). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. España: Ed. Graó.

- Fishman, J. A. (1980). Ethnocultural dimensions in the acquisition and retention of biliteracy. *Journal of Basic Writing*. 3 (1). Pp. 48-61.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. USA: Addison-Wesley Pub. Co.
- García Córdoba, F. (2004). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario*. México: Ed. Limusa.
- Garza Cuellar, E. (1998). *Comunicación en los valores*. (2ª Ed.). México: Ediciones Coyoacán.
- Giménez Reillo, A. (2011). *Guía para estudiantes de árabe*. Murcia: Universidad de Murcia. Extraído el 22 de septiembre de 2010, desde <http://www.um.es/docencia/antanins/cms/diglosia>.
- Giroux, S. y Tremblay G. (2008). *Metodología de las Ciencias Humanas*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Zermeño, M.G. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 12. (1). Extraído el 30 de enero de 2011 desde: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-gomezzermeno.html>.
- González, F. E. (2007). Los métodos etnográficos en la investigación cualitativa en educación. *Revista Paradigma*. 972 (1). UPEL, Maracay.
- González, J., Hernández, Z. (2003). *Paradigmas emergentes y métodos de investigación en el campo de la orientación*. Extraído el 03 de noviembre de 2010, desde <http://www.geocities.com/seminarioytrabajodegrado/Zulay2.html>.
- Govea, L. y Sánchez, F. (2006). La lengua extranjera y la interacción verbal en el aula. *Revista de Educación Laurus*. 12 (22). Pps. 208-223.

- Grice, H. P. (1978). Further Notes on Logic and Conversation. En P. Cole (Ed.), *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*. New York Academic Press.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*. 36 (1). Pp. 3-15.
- Haboud, Marleen (2009). Teaching foreign languages: A challenge to Ecuadorian bilingual intercultural education. *International Journal of English Studies*. 9 (1). Pp. 63-80.
- Halliday, Michael (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- Harding-Esch, E. & Riley, P. (2003). *La familia bilingüe*. (2ª Ed.). España: Ed. Cambridge.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. España: Ed. Paidotribo.
- Hernández, N. (1998). *In tlahtoli, in ohtli: memoria y destino de los pueblos indígenas*. México: Ed. Plaza y Valdés.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª Ed.). México: Ed. McGraw Hill Interamericana.
- Hymes, D. (1973). On communicative competence, en *Sociolinguistics*. J.B. Pride and J. Homes, Eds. Harmondsworth: Penguin.
- INAFED (2005). *Enciclopedia de los municipios de México. Estado de Chiapas. Chalchihuitán*. Extraído el 20 de septiembre, desde <http://www.inafed.gob.mx/work/templates/enciclo/chiapas/municipios/07022a.htm>.

- INEGI (2005). *Chiapas. Diversidad*. Extraído el 20 de septiembre desde <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=07>.
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*. 13. Monográfico: Educación Intercultural Bilingüe. Bolivia. Pps. 99-109.
- Kozai Group (2008). *The Intercultural Effectiveness Scale*. Extraído el 10 de noviembre de 2010, desde <http://kozaigroup.com/inventories/the-intercultural-effectiveness-scale/>.
- Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A.J., & Crozet, C. (1999). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Australian National Languages and Literacy Inst., Deakin.
- Lomelí González, A. (2009). *Maestros y poder en los pueblos indios de los Altos de Chiapas*. Chiapas, México: Talleres gráficos SECH.
- López, L. E. (2005). Democracia y cambios en la educación indígena. Protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista Proyecto Regional para la Educación en América Latina y el Caribe (PRELAC)*. (1). Chile: UNESCO. Pp. 90-99.
- López-Mezquita, M. T. (2008). *La evaluación de la competencia léxica: Test de vocabulario. Su fiabilidad y validez. Investigación*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. España: Ed. Ministerio de Educación.
- Martín Martín, J. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. 14. Serie: Lingüística. España: Secretariado de Publicaciones.

- Maya, J. María, (2001). *Una introducción a los instrumentos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. México: UAM.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En Buttjes y Byram (eds.). *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters: 136-158.
- MLA (Modern Language Teachers Associations) (1953). The MLA Foreign Language Program. *The Modern Language Journal*. 37 (5). Extraído el 19 de octubre de 2010, desde <http://www.jstor.org/stable/i214128>.
- Navarrete Linares, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México*. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
- Obregón Rodríguez, M.C. (2003). *Tzotziles*. Pueblos indígenas del México contemporáneo. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Oliveras Vilaseca, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Memorias, actas y propuestas para el aprendizaje. Universidad de Barcelona. España: Editorial Edinumen.
- Ormrod, E. (2005). *Aprendizaje humano*. (4ª Ed.). España: Ed. Pearson, Prentice Hall.
- Peña, M. y Saldívar, A. (2008). *Educación bilingüe e intercultural indígena en Chiapas*. Situación actual y retos en el nivel básico. *Expreso Chiapas*. 7-7.
- Pérez Esteve, P. & Roig Estruch, V. (2004). *Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria*. Vol. 1. ICE Universidad de Barcelona. España: Editorial Horsori.

- Pérez, S. G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I*. Madrid, España: La muralla.
- Pichún Seguel, R. (2001). *Memoria del seminario regional formación docente inicial en educación intercultural bilingüe: la dimensión curricular*. Perú: Editorial Abya Yala.
- Phinney, J.S. y Rotheram, M.J. (1986). *Children's ethnic socialization: Pluralism and Development*. Newbury Park. USA: SAGE Publications, Inc.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in the child*. (M. Warden, Trans.). New York. W. W. Norton.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filosóficos*. N.36. Pp. 143-152. Extraído el 04 de diciembre de 2010, desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. London: Oxford University Press.
- Ramírez Romero, J. L. (2007). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: Plaza y Valdés.
- Richards, J. & Rodgers, T (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2nd Ed.). USA: Cambridge University Press.
- Rivers, M. W. (1981). *Teaching foreign language skills*. (2nd Ed.). The University of Chicago Press.
- Rodríguez Sías, F. (2010). *Enseñanza del inglés en una comunidad de habla indígena tarahumara*. Memorias del XI Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas (2010).

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª Ed.). Málaga: Ed. Aljibe.
- Saldívar, A., Micalco, M., Santos, E. y Ávila, R. (2004). Los retos de la formación de maestros en educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (20). Pps. 109-128.
- Salkind, N. (1998). *Métodos de investigación*. (3ª Ed.). México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Schmelkes, S., G. Aguila, R. Magaña, J. Rodríguez, y V. Ojeda (2007). *Estudio cualitativo del impacto del programa Oportunidades sobre la educación de la población indígena*. México: Mimeo.
- Sheinbaum, Diana (2007). *La interculturalidad*. Extraído el 23 de septiembre de 2010, desde http://sepiensa.org.mx/contenidos/2007/l_intercultu/inter_1.html.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford Introductions to Language Study. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Taylor S. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- TPR-word (2011). *What Is TPR?: "Babies don't learn by memorizing lists; why should children or adults?"*. Extraído el 29 de marzo de 2011, desde <http://www.tpr-world.com/what.html>.
- UNESCO (2004). *UNESCO's work on indigenous education*. France: UNESCO Quality Education.

- U.S. Department of State (2005). American Teenagers. In their own words. *eJournal USA. Society & values*. Vol. 5 (1). Washington, D.C.
- Vacas, A. y Benavente J. C. (2002). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español. *Revista intercultural hispano-alemana*. Extraído el 18 de octubre de 2010, desde <http://www.tierradenadie.de/articulos/interculturalidad.pdf>.
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Vol. 1. Strasbourg: Ed. Council of Europe.
- Vázquez, M. (2007). *Chano Bats'í k'op. Aprenda tsotsil*. Chiapas, México: Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. (2ª Ed.). Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66. 297-333.

APÉNDICES

APÉNDICE 1



Instrumento 1

Cuestionario sobre el aprendizaje de idiomas y las interacciones en el aula de alumnos de cuarto semestre de preparatoria.

Sexo: Femenino _____ Masculino _____

Edad: 15 a 17 años _____ 18 a 19 años _____ 20 años o más _____

Instrucciones: A continuación se le presentan algunas preguntas, las cuales están elaboradas para conocer los factores que influyen durante las interacciones en el aula para el aprendizaje del idioma inglés; se le solicita que conteste de manera sincera. Indique el grado en que es válida para usted cada una de las afirmaciones del ejercicio.

Use la siguiente escala, anotando el número correspondiente en el espacio en blanco que hay antes de cada afirmación. Se le recuerda que la información obtenida de la presente será utilizada con fines académicos y no lucrativos.

- 1 = definitivamente no
- 2 = poco probable
- 3 = no estoy seguro
- 4 = probablemente
- 5 = definitivamente si

En relación las interacciones que se dan en el aula:

____ 1. Entiendo el concepto de cultura. Explica.

____ 2. Generalmente me formo ideas negativas en mi mente acerca de una persona por su origen cultural. Explica.

____ 3. Pienso que las personas de otros países son totalmente diferentes a mí. Explica.

____ 4. Considero que mi lengua no es igual de importante que otras lenguas. Explica.

____ 5. Aprendo inglés porque me gusta. Explica.

___ 6. Puedo leer y escribir con gran facilidad en un idioma distinto a mi idioma materno. Explica.

___ 7. Comprendo claramente las influencias de la cultura en el comportamiento humano, dentro y fuera de la escuela. Explica.

___ 8. Comprendo cómo el trabajo individual y el trabajo en equipo influyen en mi forma de aprendizaje. Explica.

___ 9. Soy consciente de las ideas que tengo en mi mente y que utilizo cuando me refiero a personas o grupos culturales diferentes al propio. Explica.

___ 10. Comprendo cómo las diferencias en las relaciones hombre-mujer impactan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Explica.

___ 11. No me interesa estudiar ni comprender una cultura diferente a la propia. Explica.

___ 12. Soy capaz de escuchar y comprender a personas que provienen de diferentes entornos culturales. Explica.

___ 13. Soy consciente de las similitudes culturales que me unen a otras personas alrededor del mundo. Explica.

___ 14. Me es difícil tener contacto con gente de otras culturas. Explica.

___ 15. Tomo ventaja de las oportunidades de hacer algo nuevo. Explica.

___ 16. Aprendo de mis errores. Explica.

___ 17. La idea de aprender otra lengua es emocionante. Explica.

___ 18. Si tuviera la oportunidad, evitaría hablar con alguien que no habla fluidamente mi lengua. Explica.

___ 19. Frecuentemente no estoy cómodo (a) conmigo mismo (a). Explica.

___ 20. Conocer gente de otras culturas es estresante. Explica.

___ 21. Es difícil encontrar cosas de las cuales hablar con personas de otras culturas. Explica.

___ 22. Me es complicado hacer amigos de otras culturas. Explica.

___ 23. Me doy cuenta de que mis gestos, expresiones y actitudes transmiten un mensaje. Explica.

___ 24. Me doy cuenta de que agrupo a la gente a mi alrededor de acuerdo a determinadas características (sexo, edad, origen social). Explica.

____ 25. Tengo temor de ser rechazado por otra persona de cultura diferente a la mía. Explica.

____ 26. -Reconozco las diferencias culturales en la voz, la expresión facial, los gestos, el tacto y el tratamiento del tiempo y el espacio. Explica.

____ 27. Me esfuerzo por interpretar las diferencias de conducta entre otra cultura y la propia. Explica.

Gracias por su tiempo.

Atentamente

Paola Beatriz Aguilar Porras

Alumna del Tecnológico de Monterrey

APÉNDICE 2



Instrumento 2

Rejilla de observación dirigida a alumnos de cuarto semestre sobre las interacciones que se dan en el aula durante el aprendizaje del inglés

DATOS GENERALES	
Nombre de la profesora:	Nombre de la escuela:
Nombre de la materia:	Fecha:

Indicadores del instrumento 2

Modalidades o valor	Código
Mucho interés por la actividad	A
Interés por la actividad	B
Neutral interés por la actividad	C
Poco interés por la actividad	D
Expresión adecuada con propiedad, fluidez y entonación correctas	E
Expresión con poca propiedad, fluidez y entonación	F
Expresión sin propiedad, fluidez y entonación correctas	G
Dificultad de contacto visual con la audiencia	H
Neutral dificultad de contacto visual con la audiencia	I
Poca dificultad de contacto visual con la audiencia	J
No dificultad de contacto visual con la audiencia	K
100% de interacción con el grupo y el docente	L
75% de interacción con el grupo y el docente	M
50% de interacción con el grupo y el docente	N
Denota ansiedad	Ñ
Denota nerviosismo	O
Denota irritabilidad	P
Dificultad en la realización de la actividad	Q
Desarrolla la actividad con fluidez	R
Desenvolvimiento bueno en actividades de trabajo colaborativo	S
Ayudan a sus compañeros que presentan dificultad en la actividad	T

Expresan comprensión de las similitudes y diferencias culturales en los factores presentados en la actividad.	U
Identifican y duplican las reacciones típicas y acentos extranjeros.	V
Comparan y contrastan los valores propios con los de la otra cultura.	W
Al terminar, se sienten contentos con la actividad realizada	X
Al terminar, muestran frustración con la actividad realizada	Y

Comentarios de la investigadora:

Firma de la investigadora

APÉNDICE 3



Láminas Tzotzil - Inglés

Orientación de la actividad. La relación tzotzil-español-inglés muchas veces dificulta el proceso de apropiación del lenguaje, pues los jóvenes indígenas aún no comprenden en su totalidad algunos conceptos en español, por lo tanto tampoco en inglés.

Objetivos:

- Demostrar la importancia de evitar el español como lengua intermediaria entre los jóvenes indígenas y el inglés.
- Identificar factores que resulten positivos al incluir la lengua materna de los jóvenes en el trabajo en aula al aprender una lengua extranjera.

Metodología: Por equipos.

Tiempo: 1 hora.

Material: Cartulinas, imágenes, pegamento, plumones.

Procedimiento

Se solicitará a los estudiantes que, por equipos, colecten imágenes sobre un tema dado (medio ambiente) y que las peguen en las cartulinas.

Posteriormente, se colocarán los nombres correspondientes en su lengua materna, tzotzil, para luego colocar su homónimo en inglés.

Se hará una sesión de repetición del vocabulario, por parte de los estudiantes y del docente también, en ambas lenguas (ya que como el docente no habla tzotzil, el repetir el vocabulario en esta lengua dará confianza a los estudiantes para repetirlos en inglés).

APÉNDICE 4



Dinámica: Prejuicios

Identidad y relaciones personales

Orientación de la actividad. La mirada que los demás tienen de nosotros y nosotras influye en nuestra concepción de lo que somos y lo que podemos ser. Las actitudes que tenemos con las personas que consideramos diferentes pueden llegar a ser muy sutiles y no ser conscientes de que actuamos con prejuicios, sin embargo, este existe e influye claramente en las relaciones interpersonales siendo a veces un factor de exclusión.

Objetivos:

- Demostrar la importancia de interpretar correctamente las señales de nuestro interlocutor.
- Comprender la manera en que las percepciones de otros, en particular las primeras impresiones, influyen sobre las relaciones interpersonales.

Metodología: Grupal.

Tiempo: Tres cuartos de hora.

Material: Tantas etiquetas adhesivas blancas como personas haya en el grupo, plumones.

Procedimiento

- 1° Se escribe en cada pegatina una característica determinada, ej: mentirosa, sucio, simpático, colaboradora, etc.
- 2° Se le pega en la frente a cada participante, sin que sepa lo que lleva escrito y se coloca de espaldas al resto del grupo.
- 3° Se les informa de que van a tener que emprender un viaje muy largo y que deberán buscarse una persona que les acompañe.
- 4° Si el número de personas fuera impar, una de ellas hará de observadora.

Instrucciones para el grupo:

- Dispérsense por el salón cuando se dé la señal.
- Tienen diez minutos para elegir a su “pareja ideal” de viaje.
- (Pasados diez minutos) Todos y todas deben estar emparejados.
- Deben sentarse juntos/as.

Después del emparejamiento:

- ¿Qué persona has elegido?
- ¿La conocías antes del juego? ¿Era amigo(a) tuyo(a)?
- ¿Influyó en tu elección la etiqueta que llevaba en la frente?
- ¿Has rechazado a algún/a compañero/a por el calificativo de la etiqueta?
- Al contrario, ¿has elegido deliberadamente a alguien que tuviera una característica negativa? ¿Por qué?

Preguntas para la reflexión:

- ¿Cómo nos sentimos cuando antes de conocernos ya tienen una idea preconcebida de nosotros/as?
- ¿Por qué solemos atribuir ciertas características a los grupos?
- ¿Cómo se siente una persona extranjera, mujer o con discapacidad al tener que demostrar que no responde a los prejuicios que pesan sobre ella?
- Cuando te sientes discriminada/o ¿a quién acudes?

Dinámica tomada y adaptada de: Juegos para la educación intercultural. Compilados por Guida Al-lés (2006). Extraído el 04 de diciembre de 2010, desde <http://recursosdidactics.files.wordpress.com/2007/10/integracion-exclusion-rechazo-prejuicios.pdf>.

APÉNDICE 5



Dinámica: El barco

Objetivos:

- Trabajar los diferentes problemas que se pueden plantear a la hora de relacionarse dos culturas.
- Ver las diferentes formas que se pueden dar de contacto cultural y cómo influye en la relación posterior.
- Trabajar las percepciones sobre otras culturas: estereotipos y prejuicios.
- Ayudar a identificar el etnocentrismo y analizar sus consecuencias.

Desarrollo de la dinámica:

1ª FASE: ENTRAR EN LA DINÁMICA

Se explica qué es una dinámica de simulación y se pide su colaboración, no para que sobreactúen sino para que se metan en el papel. Tal vez sea conveniente realizar previamente algunos ejercicios de expresión corporal y de confianza, si el ambiente no es el idóneo.

Se divide al grupo en dos, y se les explica que son dos países con culturas diferentes, que a lo largo del juego van a tener diferentes puntos de contacto y unión, que irán descubriendo.

Se separan ambos grupos en espacios diferenciados; en diferentes salas o, en su defecto, dividiendo la sala grande en dos, mediante sillas o algún tipo de barrera.

Un/a monitor/a se va con cada grupo y le entrega la hoja de RASGOS CULTURALES, explicándosela, dándoles un tiempo para que se metan en el papel y recordándoles que no pueden dejar de seguirlos durante todo el juego.

2ª FASE: INICIAR LA OBRA

Se les explica que por diferentes motivos los gobiernos de ambos países han decidido realizar una obra de forma conjunta, que va a simbolizar la unión entre ambos países y que ellos/as son los/as encargadas de realizarla de manera cooperativa y coordinada con el otro país. Para ello se les entregan los materiales y se les pide que designen a un embajador/a, que será la persona encargada de coordinar la obra y cualquier otro asunto con el otro país.

La única consigna de la obra es que las partes realizadas por ambos países tienen que encajar; es decir, al final tiene que ser una sola obra. La tarea escogida es construir un barco.

Comienzan a realizar la obra, sin olvidarse de sus rasgos culturales.

3ª FASE: TURISMO

A través de un sorteo le ha tocado viajar a uno/a de los/as miembros de cada país al otro, como turista. Estará en el otro país durante 5-10 minutos y al regreso debe explicar al resto de su grupo como es la gente del otro país.

4ª FASE: PRIMERA REUNIÓN DE EMBAJADORES/AS

Se les pide a los embajadores que se reúnan durante 5-10 min. (habrá que tener habilitado un lugar intermedio o fuera de ambos países) para coordinarse, recordándoles que la obra debe ser conjunta.

5ª FASE: TRABAJANDO FUERA

(Simultánea a la reunión de embajadores. Trabajarán fuera hasta el final del juego).

Por motivos personales y laborales una persona de cada grupo debe viajar al otro país e intentar trabajar con el otro grupo en las actividades necesarias. Hay que recordar que no es la responsable de coordinar la actividad. Para eso ya están sus embajadores.

6ª FASE: SEGUNDA REUNIÓN DE EMBAJADORES/AS

7ª FASE: FINALIZACIÓN DEL BARCO (cada grupo).

8ª FASE: ÚLTIMA REUNIÓN DE EMBAJADORES. Opcional, para solucionar posibles aspectos de última hora.

9ª FASE: CREACIÓN DE LA OBRA CONJUNTA

Materiales:

Hoja de rasgos culturales	Cinta adhesiva
Grapadora	Tela blanca
Cartulinas	Fichas de tente
Cuerda	Una campana
Tijeras	Un silbato

Tiempo:

Fase 1: 10 minutos

Fase 2: 5 minutos

Fase 3: 10 minutos

Fase 4 (5 minutos) y Fase 5 (15 minutos)

Fase 6: 5 minutos

Fase 7: 10 minutos

Fase 8 (opcional) 2 minutos

Fase 9: 5 minutos

Es importante controlar los tiempos bien, ya que se desarrollan simultáneamente en dos lugares. En total la actividad duraría una hora y cuarto aproximadamente, con la evaluación.

Fichas e instrucciones:

PAÍS: WASLALA

RASGOS CULTURALES.

Costumbres, creencias y ritos:

Los waslaleños y waslaleñas creen en diferentes dioses y diosas, que te traerán beneficios si cumples con unos rituales de atención hacia ellos. Estos rituales son

variados. El más común es su “Salto a lo divino”, que consiste en saltar mirando hacia la luz y exclamando “omm”. Para que nos se les olvidara a los habitantes de Waslala el momento de atender a sus dioses/as, hace muchísimos años que se creó “El recordatorio”, un sonido de campanas que avisa del momento exacto en el que se debe hacer el “Salto a lo divino”. El “Salto a lo divino” agrada, según es conocido por todos/as, a Sanitix, el dios que se ocupa de la salud de todas las personas. Cada vez que hay un sonido parecido a una campana se debe saltar y exclamar “omm”.

Las personas de Waslala creen en la importancia del contacto físico. Creen que de esta manera no sólo se escucha a la otra persona sino que se consigue entenderla mucho mejor y sentirse más afín. Por ello, cuando hablan, tienen que estar tocando a alguien; si no, nadie les atiende.

En general en Waslala el trabajo suele hacerse en parejas o tríos y en pocas ocasiones a los habitantes les gusta hacerlo solos.

Un rasgo característico de los habitantes de Waslala es su vestimenta: les gusta enseñar partes del brazo. Los hombres de Waslala enseñan su antebrazo izquierdo levantándose el jersey hasta el codo y las mujeres lo hacen con el derecho.

PAIS MACONDO

RASGOS CULTURALES

Tecnología:

La tecnología de Waslala es muy creativa e innovadora. Para ellos/as la belleza reside en la mayor combinación posible de materiales, y siempre encuentran una utilidad para cada cosa.

Lengua:

Lo primero que hay que decir de la lengua waslalí es su tonalidad, parece que siempre están como cantando y terminan las frases en sonidos muy graves. Sólo cuando están nerviosos o enfadados las frases cambian de tonalidad y (los finales) se vuelven más agudos.

Creencias, Costumbres y ritos:

Las y las habitantes de Macondo conservan una religión ancestral, el Fininismo. Su dios principal, el “Gran Pater”, fue el creador de todas las cosas y dice la leyenda que, tal

como las creó (instantáneamente y de la nada), las puede destruir. Por ello, los habitantes de Macondo, a la vez que admiran y veneran a su dios, lo temen de forma exagerada. Aquí se encuentra la raíz de que la mayoría de los habitantes de Macondo tengan miedo a casi todo (especialmente a lo nuevo y lo desconocido).

□ Para mantener a su dios feliz, los macondesños realizan a lo largo del día una serie de rezos y ritos. En concreto cada vez que suena el “silbato final” giran insistentemente sobre su propio eje tres veces e, incluso en momentos más importantes, cinco, dando gritos estridentes para liberar el miedo.

□ La desconfianza innata característica de las/os macondesñas/os hace que no les guste especialmente el contacto físico (excepto en las relaciones íntimas y siempre dentro del hogar). Por lo general son personas más bien frías, aunque si se consigue ganar su confianza pueden llegar a considerar al otro como un miembro de su propia familia.

□ Los habitantes de este país son muy jerárquicos, por lo que tienen una organización del trabajo muy estricta. Su forma de trabajar es siempre individual y no comparten tareas.

Evaluación:

La evaluación es, como siempre, muy importante. Se comienza a preguntar a cada personaje cómo se ha sentido. Pasamos a preguntar, posteriormente, sobre cómo veían a la otra cultura y sobre qué rasgos tenían (en este momento se pueden aportar algunos datos derivados de nuestra observación). Se pregunta, a continuación, qué cultura creen que era mejor.

Se habla de los prejuicios y los estereotipos (ya sean por parte de los turistas, de los embajadores...). Se hace, finalmente, referencia a la realidad.

La evaluación puede dar, entonces, mucha información sobre el contacto con otras culturas.

Dinámica extraída de: 8 dinámicas para mudar el mundo. Herramientas de educación para la cooperación. Elaborado por Centro Alternativo de Aprendizajes (2008). Ed. Colectivo CALA.

APÉNDICE 6



Presentación del video “Teen Files: Surviving High School”

Objetivos:

- Tener conciencia de los valores propios y de los de la otra cultura.
- Identificar similitudes y diferencias entre ambas culturas.

Metodología: Grupal.

Tiempo: 1 hora.

Procedimiento

Se hará una preparación previa al video acerca del vocabulario básico y poco conocido que se abordará.

Se les presentará el video a los estudiantes, primeramente para que solamente escuchen y vean. Posteriormente se les presentará una hoja de trabajo para contestar algunas preguntas acerca del video.

Después se les pedirá que elaboren una presentación oral corta acerca de las experiencias propias con respecto a los visto en el video.

APÉNDICE 7



Realización de las lecturas “American Teenagers: In their own words”

Orientación de la actividad. El contacto con la cultura americana través de las palabras de adolescentes nativos que cuentan sus propias experiencias.

Objetivos:

- Poner al estudiante en contacto con la cultura de la lengua extranjera.
- Identificar similitudes y diferencias entre ambas culturas.

Metodología: Por equipos.

Tiempo: 1 hora.

Procedimiento

Se solicitará a los estudiantes que se organicen en 4 equipos, y se les asignará una lectura distinta a cada equipo, con una lista de vocabulario que ayudará a la comprensión del texto.

Se les dará 20 minutos a cada equipo para realizar la lectura y para sacar una síntesis de esta. Posteriormente, se les pedirá que socialicen con el grupo lo que leyeron; y a su vez, los demás equipos tomarán algunas notas al respecto.

Finalmente se socializarán opiniones, percepciones, acuerdos y desacuerdos con respecto al estilo de vida de estudiantes estadounidenses.

Lecturas elegidas:

- ~ I sing the body electric
- ~ Different schools
- ~ Cross-cultural understanding
- ~ Volunteering

I SING THE BODY ELECTRIC

Ian McEuen

I am a musician. I'm 17 years old and in 11th grade. My school, Walt Whitman High School was named for Walt Whitman who is considered the greatest American poet of democracy that was compromised with brotherhood, and an inclusive vision.

As I said, I am a musician. But the musical instrument I play is me: I am a singer. And as a singer, I have experienced the power of the voice to break down limitations and open doors. When I sing, I open a doorway for the audience to pass through and share the beauty of the music. This sharing can happen between peoples, too. Music is the only universal language, and musicians can open doors between cultures.

I will describe the particular American teenage singer's life. My day begins at 5:45 a.m., when I wake up and shower. For me, singing in the shower is a necessity! I may not be a big guy, but I have big dreams. I dream of singing Opera one day. I also sing and act in musical theater. I sing rock 'n roll, too. I am singer for a band with friends from school, Big Black Cat. We write original songs and have a Web site. We have played at nightclubs in Washington, to obtain money for Parkinson's disease research and for victims of the 2004 Asian tsunami.

Back to everyday life. After breakfast (with my daily cup of tea with honey), I go to school, which is only a couple of miles from my house. Classes start at 7:25 a.m. This semester I study Latin, calculus, English, psychology, men's chorus, and chamber choir, and for one class period I work as student aide to the master of choirs. I start my day singing, sing with the men's chorus before lunch, practice singing during my lunch period, and end my school day singing with the chamber choir. I stay after school ends at 2:10 p.m. to practice singing or to rehearse for a school play, concert, arts festival, talent show, or "battle of the bands."

Then it is home again, where I listen to rock and opera recordings and prepare music for performance. After these private hours with my music, I often go to run in the neighborhood to clear my mind. Next, I do homework until my parents return home from work and we have dinner. Then I finish my homework and, before I sleep, watch television or a DVD or download songs from the Internet. On weekends I have a lesson with my voice teacher, Dr. Myra Tate, catch up on sleep and school assignments, and go out with my friends. It is a demanding life, much like that of an athlete, but worth it. My goal is to study vocal performance at a university next year and, someday, to sing at the great opera houses of the world. As Dr. Tate tells me, "Opera singers are the Olympic athletes of vocalism". So far, music has opened the way for me to perform on the high school and community stage, at university and arts center recital halls, and at major rock places in my area. This summer, I will perform my first operatic role, in a Summer Music Festival. So, I live each day fully, energized by my passion for music and my growth as a singer.

DIFFERENT SCHOOLS

There are 53 students in my class. We've gained and lost a few through the years, but most of us have been going to school to either since we were in kindergarten. You now everybody in our class very well and you can do that for all high school and most of the people in town too. People who go to larger schools probably think we don't have as many opportunities in a small school as they do, but I don't think that's true. Fewer students mean more opportunities for all of us. You can be involved in a lot more activities, because they all need people.

Anna Peterson 17, grad 11, Valley High School, Iowa

I am currently in my final year attending a mid-sized school in a Minnesota suburban community. The school, Centennial High School, has an average class size of around 550 people, and receives students from a few nearby small cities. The high school is a source of life in our community for both the young and the grown. The support of the community to our school can be seen by the participation of people on American football games. In the public there are families watching their sons play and local sports enthusiasts. The best example of this generally occurs in the fall. Alumni return home to see the biggest football game. Before the game, students hold a parade, paint school colors on their faces, and display an incredible amount of school spirit. Centennial High School offers a variety of classes -from learning how to bake cookies to learning college-level science and math. A student has four classes during the day, each held in a different classroom. There is a half-hour lunch break during the day. The school, in the suburbs, is the center of teen life, and a part of who we all are.

David Lucas, 18, grade 12, Centennial High School, Minnesota.

This is a great place to go to high school, because this community is so united, and probably the thing they support the most is the school. People have moved here from all over, to work in the mines or on the ranches, for hunting and fishing. So new people are coming in all the time, and it's real easy to become part the community. Friends from school usually hang out at each other's homes. Many people get to know each other by attending school events. I'd say at least half the town and a lot of people from out in the country go to our football games. And it's the same thing for concerts, too. The games, the concerts, and the other school stuff are where everybody gets together. I'm very fortunate to be where I am. There might be a few new students I don't know yet, but I'll know them before long. I think it's good to know everybody in your school. In the big schools, you're probably meeting new people in your own class every day.

David Foster, 17, grade 11, Sweet Grass County High School, Big Timber, Montana

CROSS-CULTURAL UNDERSTANDING

My name is Cindy Ramirez. I am 17 years old, and I am originally from Mexico City, but right now I am living in Indiana. I arrived in the U.S. two years ago because all my family was living here and I wanted to learn more English. Now that I am here, I am trying to meet new people and learn more English because all my classes are in English. When I arrived in the U.S. I did not know English very well, but with time and my teacher's help I am learning more. Now I can speak, read, and write more than before I arrived; the important thing is that I need to try to learn more and more. I try to pay attention during any conversation, and I am very focused on pronunciation. I hope to use all the English that I am studying in the future because I want to go to college and I need to speak and write very well. It is my big dream to go to college.

Cindy Ramirez, 17, grade 11, McCutcheon High School, Indiana

I arrived to the United States on August, 2004. This is the first time I have been among American teenagers, and it is much different than in Afghanistan. I have had a great experience. The teaching process here is different; for example, you choose your own classes, which I think is a good idea. The relationship between teachers and students was surprising to me, because it's a more friendly relationship, not as formal as in Afghanistan. That's what I like about it. At the same time, it is important not to go beyond the borders of friendliness and become disrespectful. I see some disrespect of teachers by students, and I really don't like that.

Ghizal Miri, 16, grade 12, James Monroe High School, Virginia

I was born in Mexico. My first language is Spanish, and my second language is English. I want to learn a third language, probably Portuguese or Italian. I am the first one in my family to go to school in the United States. When I came to the United States, I was only 12 years old. My English skills were very poor. The language was the first problem I faced, and I still have trouble speaking sometimes, but there are people who help me. The second problem I faced was the culture and a different way of life. The cultures of Mexico and the United States are not too different but still there are some things that are very different. The food, such as the lunch in school, was very different from what I used to eat in my country. With time, I started to get involved with my new lifestyle. Now I am in my junior year, which means I am in 11th grade. Only one more year and I will receive my diploma. I am planning to go to college in Mexico. I hope you learn something from me and my experiences. Remember that everything is possible if you really want it.

José F. Ponce Granados, 17, grade 11, McCutcheon High School, Lafayette, Indiana

VOLUNTEERING

All young people must take a stand to become good administrators of the environment for the sake of future generations. From early childhood, I have experienced a big interest in the environment. In the second grade, I joined the Ecology Club at my school. We tried to beautify the school grounds and to supervise recycling projects. Even at the age of eight, I learned that this good administration of the environment is a necessity. In 2004, I presented a paper to the U.S. Forest Service's Congress in which I addressed the issue of what is needed to ensure that young people hear and answer the call to developing good environmental practices. The exposure to differing political philosophies and the conscience of the conflicts involved in natural resource management opened my eyes to the difficult choices needed to be made by those responsible for environmental government. My interest in the environment has afforded me extraordinary opportunities to contribute my time and talent. Anyone who truly feels passionate about any issue needs only to volunteer and opportunities will present themselves that will help that person pursue his or her cause of interest.

John T. Vogel, 17, grade 12, Jesuit High School, Florida

The media often cover teens that get into trouble, but there are many more teens in America making a positive impact on their communities. One program that I volunteer for is the mentoring program at one of our local elementary schools. Once a week, I go to the school and spend time with a younger grade student. We play on the playground or go to the library, and we talk about her week. The program is set up to help guide the children who might be at risk of having problems in the future. In my opinion, this is one of the more successful programs that our high school has because the children are gaining their confidence at a younger age. I have seen a lot of improvements in the children who have mentors, and those improvements will carry through the rest of their lives. Being able to impact another person's life is one of the reasons why so many teens are willing to give up their time to help others. Something as simple as dedicating one hour of time, less than one percent of your week, can drastically change someone's life. Teenagers volunteer their time because they want to. They are doing it out of the goodness of their hearts, with no economical rewards. But even though there are no concrete rewards, the skills and confidence that one gains are priceless.

Kelsey Blom, 18, grade 12, Centennial High School, Minnesota