

Aproximaciones a la interculturalidad y el género desde la investigación

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO FRENTE A LA INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EN MÉXICO

UNIVERSITY FACULTY IN THE FACE OF INTERCULTURALITY IN SECOND LANGUAGE TEACHING IN MEXICO

María Soledad Ramírez Montoya
Tecnológico de Monterrey
Víctor Hugo Ramírez Ramírez
Universidad Veracruzana
Sergio Reyes Angona
Universidad de las Américas-Puebla

Resumen

En la enseñanza de segundas lenguas paulatinamente adquiere mayor importancia la adquisición de competencias interculturales como respuesta a los retos educativos de una sociedad globalizada. No obstante, para que ese modelo pueda aplicarse adecuadamente se requiere, entre otros elementos, un profesorado interculturalmente competente. En el área de segundas lenguas, la mayor parte de la investigación se ha desarrollado sobre todo en Europa. El objetivo de este estudio es conocer el grado de incorporación de la interculturalidad en su discurso así como en su práctica de los docentes mexicanos de lenguas segundas o extranjeras. Durante el otoño de 2010, se llevó a cabo una investigación cualitativa en la que se analizaron seis estudios de caso correspondientes a docentes de lengua extranjera, inscritas en la Maestría en Educación de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) en México. Los estudios de caso aquí presentados se valieron de diversas técnicas de investigación documental así como del sondeo y las entrevistas a profundidad. Las categorías emanadas de la recaudación de datos se organizaron en torno a la capacitación docente, el papel de los materiales didácticos, el trabajo dentro del aula y los contextos institucionales. El análisis de dichos datos condujo a interesantes hallazgos que revelan los retos que aún debe afrontar la enseñanza de segundas lenguas en nuestro país.

Palabras clave: *interculturalidad, enseñanza de segundas lenguas, educación a distancia, profesorado.*

Abstract

The growing importance of intercultural competence acquisition in second language teaching is a response to the challenges of education in a globalized society. In order for this model to properly work teachers' intercultural competence is required, among other elements. In second language teaching, most research around this topic has been developed in Europe. The aim of this study is to know to what degree Mexican foreign language teachers have incorporated interculturality in their speech and their teaching practice. In the fall of 2010, six case studies of language teachers attending a Master's degree on-line program at Mexico's Instituto

Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey were analyzed as part of a qualitative research project. The research techniques employed included documentary, a survey and in-depth interviewing. The categories by which data are grouped include teacher training, adequacy of teaching materials, classroom work and institutional constraints. Data analysis led to interesting findings that reveal important challenges laying ahead in second language teaching in our country.

Keywords: *intercultural studies, second language teaching, distance education, language instructors.*

Introducción

Mucho se ha dicho sobre los retos que plantea un nuevo tipo de sociedad surgida desde finales del siglo XX como resultado de la globalización económica y el rápido desarrollo tecnológico. Uno de sus rasgos característicos es la frecuencia de los contactos entre personas provenientes de diferentes orígenes geográficos, ideológicos, sociales y culturales. Por ello, los sistemas educativos deben proveer a los ciudadanos de una formación que los permita desenvolverse en un mundo cada vez más global y tecnificado, y que los capacite mejor para el encuentro con otras culturas, en otras palabras, que los dote de competencia intercultural (Figueroa & Reyes, 2009; Tejada, 2000).

El debate sobre la delimitación del concepto de interculturalidad aún no ha sido zanjado, en gran parte debido a lo resbaladizo del concepto mismo de cultura (Kramsch, 1993). Pero su importancia creciente en los sistemas educativos de la OCDE es un hecho innegable. Las Naciones Unidas, por ejemplo, nombraron el 2010 como el *Año Internacional de Acercamiento de las Culturas*. En sus diferentes definiciones es posible encontrar una apuesta común por el reconocimiento a la diversidad cultural, la

capacidad de repensar críticamente los estereotipos que condicionan la relación entre individuos de diferentes comunidades y la empatía hacia la diferencia (Pfleger & Simón, 2010; Byram & Risager, 1999; Kramsch, 1993). En pocas palabras, la interculturalidad es una ética de la otredad cultural. En Europa, este concepto ha sido clave en las políticas educativas que buscan la construcción de una región en la que las diferentes culturas nacionales puedan expresarse y comunicarse (Byram & Risager, 1999) y donde, dentro de cada país, puedan integrarse las heterogéneas comunidades de migrantes (Arco, 1999). En países como México, en cambio, la política intercultural ha estado unida al reconocimiento de la diversidad indígena del país y a su incorporación progresiva dentro de los sistemas educativos nacionales (López, 2010).

La interculturalidad es, por tanto, un valor transversal, una posible guía de todo el proyecto educativo. En este estudio exploratorio, sin embargo, nos interesa como parte del espacio creciente que está ganando la dimensión cultural dentro del currículum de la enseñanza de segundas lenguas (ESL) dentro del contexto mexicano. Según Pfleger y Simón, “poco a poco y de forma paulatina se está dando un cambio paradigmático [en la enseñanza de segundas lenguas en México] hacia concepciones que [...] buscan una familiarización con los marcos generales de la cultura foránea para fomentar la capacidad de encontrar analogías con marcos culturales propios” (2010, p.5). Para entender a profundidad ese cambio hay que tener en cuenta el giro curricular del sector en las últimas décadas, que ha pasado del influjo, en los años 60, del Método Audio-oral estadounidense, centrado en la adquisición de estructuras gramaticales y léxicas, a la progresiva importancia de los modelos comunicativistas europeos (enfoque

nociofuncional, enfoque comunicativo, enfoque por tareas) para los que el aprendizaje lingüístico no es sino una parte de las competencias comunicativas complejas que deben tomar en cuenta la dimensión cultural (Richard & Rodgers, 2001; Sánchez, 1997). El problema surge a la hora de llevar a la práctica del salón de clase esos modelos, pues el panorama generalizado de la ESL en México sigue estando marcado por unos programas curriculares basados en contenidos lingüísticos. Prueba de ello es la escasez de investigaciones en este sector relacionadas con la cuestión cultural.

En una revisión de la literatura llevada a cabo entre los años 2000 y 2005 a nivel nacional, sólo el 2% del total de investigaciones en la ESL realizadas en México abordaban aspectos culturales, y dentro de esos estudios sólo el 20% de ellos se referían a la comunicación intercultural (Ramírez, 2007).

Además, cuando se trata de incorporar la cultura al aprendizaje de un idioma se carece de un marco curricular que delimite con rigor los contenidos, las metodologías adecuadas para impartirlos y la forma de evaluar ese aprendizaje, a diferencia de lo que sucede en relación con el aprendizaje lingüístico, que sí cuenta con programas bien delimitados.

En esa encrucijada, entre la tendencia creciente a trabajar componentes culturales en el aula de idiomas y la ausencia de directrices claras para hacerlo, se sitúa el profesor de idiomas en México: ¿qué tan dispuesto está al cambio educativo que propone la interculturalidad?, ¿qué tanto sabe de ello?, ¿cómo trabaja la cultura en su salón de

clases?, ¿qué variables están condicionando ese tipo de enseñanza? Arrojar algo de luz sobre esas cuestiones es el propósito de este estudio.

Marco Conceptual

En la incorporación del componente cultural a la enseñanza de segundas lenguas convergen dos visiones que, en realidad, forman parte de la misma concepción del aprendizaje gestada principalmente en instituciones europeas. A partir de las recomendaciones emitidas por la Comisión Delors (1996), la cual subraya el papel de las competencias en el aprendizaje a lo largo de la vida, la UNESCO optó por un enfoque más humanista y menos orientado hacia el mercado. Este enfoque incorpora los llamados pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos pilares constituirían las directrices en numerosos sistemas educativos alrededor del mundo.

El enfoque por competencias también ha sido incorporado a la enseñanza de segundas lenguas a través del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En el caso específico de la interculturalidad, esta ha sido incorporada como conocimiento declarativo (saber), destreza y habilidad (hacer), competencia existencial (ser) y capacidad de aprender (Consejo de Europa, 2002).

En el primer caso, hay una evolución en que la cultura fue considerada un repertorio de conocimientos que distinguen a una nación, siempre desde una perspectiva dominante

e institucionalizada. Es lo que Miquel y Sans (1992) denominan “Cultura con mayúsculas” y cuyo mejor ejemplo son los programas educativos de la *Landeskunde* en Alemania, los *Cultural Studies* estadounidenses, los *Background studies* de Gran Bretaña y la *Civilisation* en Francia (Oliveras, 2000, p. 33). En el MCER se refiere más bien al desarrollo de una conciencia intercultural.

En segundo lugar, aunado al impulso de la sociolingüística y de los enfoques comunicativos, la cultura en el aula de idiomas forma parte del desarrollo de habilidades de comunicación de naturaleza pragmática (Consejo de Europa, 2002). Se trata, por tanto, de una competencia comunicativa ampliada, de un “saber hacer”. Por último, en el modelo que más interesa para este estudio, cabe entender la cultura desde una concepción más cognitiva y ética, una que desarrolle una “personalidad intercultural” según el MCER. En este caso, la enseñanza de lenguas se propone, junto con el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, fomentar en el alumno el “diálogo y el encuentro entre ellas [las culturas] a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente”, según el *Diccionario de términos clave en ELE* (Instituto Cervantes, 2008).

Tal como sucede con el término cultura, hablar de interculturalidad refiere a diversos paradigmas. Existe, por ejemplo, la conciencia cultural crítica de Byram y Fleming (1998), el modelo del “tercer lugar” de Kramsch (1998), la membresía cultural de Levy

(2007) o el enfoque semántico-cognitivo (Pfleger & Simón, 2010; Iglesias, 2010). El denominador común de estas perspectivas teóricas es que conciben la comunicación como una negociación de significados desde códigos culturales diferentes, no como asimilación de uno al otro. Como afirman Byram y Fleming “No es posible, ni sería deseable, que los estudiantes se identificaran con el otro, ni que rechazaran su propia identidad y cultura” (1998, p.15). Por ello, las diferencias entre culturas pasan a ser parte de un proceso de enriquecimiento mutuo en lugar de ser planteadas en clave conflictiva. Según Iglesias, “la alteridad se reconoce en y desde la diferencia [...]: yo soy yo por todo aquello en lo que me diferencio de ti, pero también por todo aquello en lo que me parezco.” (2010, p. 6).

Este estudio tiene precedentes más extensos en el contexto europeo. El más significativo de ellos es la investigación de Byram y Risager (1999), orientada a conocer la perspectiva del profesorado de idiomas de Dinamarca e Inglaterra acerca de los cambios educativos ligados a la política europea intercultural. El estudio documentó la conciencia en los maestros de los beneficios de esos cambios, pero también evidenció la falta de una formación adecuada para la implementación de esa tarea, así como la falta de apoyo en su entorno profesional inmediato (políticas institucionales, currículum).

Según Lovelace, “si se quiere implementar este proyecto de educación intercultural, lo más importante que se requiere es un profesorado que comprenda la necesidad del cambio y se sienta responsable del mismo (como se citó en Arco, 1999, p.317). Y es que, como ya denunciaban Fullan y Stiegelbauer (1997), sobre el profesorado recae la

presión de hacer funcionar en el salón de clase unas reformas educativas que, por lo general, no han sido elaboradas con su participación y que, para colmo, no le proporcionan los recursos teóricos y prácticos que requiere su implementación.

Si a juzgar por lo anterior, el traslado del modelo educativo intercultural al aula de idiomas está siendo problemático para el profesorado europeo, es justo preguntarse, entonces, por la situación de este profesorado en México, un país sin participación en la confección de este modelo, y cuya mención del término suele estar ligada a la cuestión indigenista y no a la enseñanza de segundas lenguas. En el repaso histórico que López (2010) hace de la formación de docentes en México, se evidencia que la concepción intercultural de la enseñanza sólo ha sido dirigida, desde 1978, a los maestros que trabajan en contacto con comunidades indígenas, a diferencia de los profesores formados en escuelas normales, que quedaron al margen de esa transformación educativa. No obstante, algunos signos de cambio para López es la creación en el 2004 de un programa normalista de licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. No obstante, desde las instituciones gubernamentales no se advierte la intención de extender ese modelo a la ESL.

A este respecto, Bonfim (2006) denuncia que los países latinoamericanos están desaprovechando una gran oportunidad. Su diversidad cultural interna ofrece un escenario ideal para el trabajo intercultural. El objetivo final “es evidenciar la vitalidad y complejidad de las culturas que hasta ese momento se veían bajo el prisma estigmatizador de los estereotipos” (p. 6). El primer imperativo, por tanto, en la

formación de profesores, sería “de-formar” su visión cultural propia, en el sentido de analizar críticamente la versión oficialista de la identidad nacional. Se trata de empezar por reconocer y apreciar las múltiples culturas locales como forma de desarrollar una competencia intercultural aplicable a la relación con las culturas foráneas.

Metodología

Para el estudio de la competencia cultural del profesorado de segundas lenguas decidimos enfocarnos a docentes de idiomas inscritos en un posgrado en línea. La ventaja de esta muestra es que, al tratarse de un posgrado de esta naturaleza, los participantes se distinguen, *a priori*, por un perfil de mayor apertura hacia la innovación educativa. Además, al provenir de diferentes regiones geográficas del país, se asegura que las experiencias no estén condicionadas por un contexto específico. A continuación, se explican el enfoque cualitativo seguido en la investigación, la pertinencia de que se trate de un estudio de caso, el contexto socio-cultural, los participantes, técnicas e instrumentos y, finalmente, la estrategia de análisis seguida para la organización de los datos.

Enfoque de investigación.

Términos como interculturalidad pueden ser entendidos de diversas maneras por cada individuo. Igualmente, el contexto en el que se encuentra inmersa cada persona determina en gran medida el ángulo desde el cual observa la llamada realidad. Al

tratarse de un constructo subjetivo, se consideró que el enfoque de investigación cualitativo era el pertinente. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), en una investigación de corte cualitativo se lleva a cabo “la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 7). Para el estudio se partió de una teoría fundamental, pero se continuó con un proceso inductivo al momento de recaudación de datos. Para ello, se requirieron habilidades de interpretación que permitiera conocer la “realidad” de los participantes.

Dentro del enfoque cualitativo, algunos de los métodos de mayor recurrencia en la investigación sobre segundas lenguas son la etnografía, la investigación-acción, la investigación evaluativa o el estudio de caso. Para los fines que conciernen a esta investigación, se decidió hacer uso de este último, el cual se buscó complementar mediante una investigación de tipo documental.

El estudio de caso involucra diversas técnicas de investigación cuyo común denominador es la particularidad del fenómeno estudiado. Nunan (2012) explica que hay cierta ambigüedad entre los límites entre etnografía y estudio de caso, pues en ciertas investigaciones hay traslape cuando solo se refiere al número de participantes de un estudio. Un estudio de caso puede partir de una hipótesis o, como en este caso, a través de la delimitación de un sistema, la cual provee el contexto dentro del cual funcionan los participantes. Dicha delimitación es importante puesto que no hay una serie de pasos estandarizados a seguir dentro del estudio de caso, por lo que diversas

técnicas e instrumentos se pueden incorporar. De ahí que para los casos presentados aquí se combinaran estrategias de investigación documental, una encuesta y entrevistas.

En la investigación documental se procedió primeramente a la reunión de un corpus y, posteriormente, a su análisis. El corpus se conformó de las participaciones en los foros de discusión en la plataforma Blackboard, los estudios de caso elaborados por los participantes y los programas analíticos de las clases de lengua que imparten. El análisis de contenido, en los términos de Giroux y Tremblay (2009), se desarrolló mediante rejillas diseñadas expresamente para cada uno de los diversos documentos aportados por cada participante.

Casos de Estudio.

Los casos seleccionados para este curso ocurren en dos niveles: grupal e individual. En cuanto al primero, se analizaron las diferentes aportaciones que hicieron los grupos a través de los foros asignados para su trabajo académico durante el curso. Consideramos que, al tener acceso a los foros y a sus trabajos asignados y comentados por miembros del grupo, se pudo acceder a apreciaciones más genuinas que si el trabajo hubiera estado dirigido hacia objetivos previamente determinados por la investigación. Por lo que respecta al segundo nivel, el personal, se lanzó una convocatoria entre las participantes del curso para una entrevista a profundidad a la cual respondieron dos de las seis estudiantes involucradas.

Contexto Socio-Cultural.

El Tecnológico de Monterrey es la universidad privada más grande en México tanto por el número de estudiantes como por su extensión física: cerca de 200.000 estudiantes (entre estudiantes presenciales, virtuales y de educación continua) y 31 campus en México, además de sedes y oficinas de enlace en diversos países (datos del 2010). Desde 1989 cuenta con una Universidad Virtual, la cual ofrece diversos programas de posgrado en línea en áreas como administración pública, educación, ingeniería, innovación, negocios y tecnología. Se utiliza la plataforma *blackboard* como acceso al contenido de los cursos, foros, blogs, herramientas académicas y administrativas. Dentro de los posgrados en Educación se ofrece la Maestría en Educación con diversas acentuaciones entre las cuales se encuentra Procesos de enseñanza-aprendizaje, especialidad a la que pertenece la materia Demandas Educativas de la Sociedad del Conocimiento (DESC), que cursó nuestra población de estudio en el semestre de otoño 2010. En ella se hace un análisis de las competencias necesarias para enfrentar los retos de la sociedad del siglo XXI (aprender por cuenta propia, ejercer pensamiento crítico, identificar y resolver problemas, etc.), y entre las cuales se encuentra la interculturalidad. Dentro del programa de esta materia hay dos actividades que destacan por su importancia: la elaboración, por parte de los alumnos, de una unidad didáctica formulada como caso de estudio y orientada a la formación del profesorado, y el diseño de un ambiente de aprendizaje, es decir una especie de plan de clase

elaborado a partir de recursos de internet y que se encuentra disponible en una plataforma electrónica.

Participantes.

Esta investigación se enfocó al análisis de la perspectiva de dos equipos de trabajo de la materia de DESC. La elección se hizo con base en el perfil de los alumnos: se trata de estudiantes que ejercen la docencia de lenguas extranjeras a nivel universitario en instituciones públicas, principalmente inglés y francés. El curso se llevó a cabo en el semestre académico agosto-noviembre 2010. Cada grupo están conformado por tres personas de sexo femenino residentes en diversas partes de la república mexicana: norte (Chihuahua), centro (Estado de México), sur (Guerrero) y sureste (Chiapas). Todas, excepto una, tienen licenciatura en enseñanza de lengua extranjera, ya sea inglés o francés.

Características de los Casos Grupales.

El grupo 1 estuvo formado por tres profesoras de lengua extranjera: Carolina, Alma y Aurora. De los estudios de caso presentados sólo el de Aurora se refiere a un docente que busca desarrollar la competencia intercultural. Los otros dos versan sobre cómo mejorar la competencia lingüística de estudiantes de inglés, uno, y cómo ejercer liderazgo en un grupo de maestros, el otro.

El grupo 2, por su parte, también estuvo conformado por tres profesoras de lengua extranjera: Elena, Laura y María. Ninguno de los casos presentados se refiere directamente al desarrollo de la competencia intercultural: en uno se buscó desarrollar competencias integrales mediante el uso del francés, en el otro se presentó un problema de falta de motivación en alumnos de inglés y el tercero versó sobre un problema de comunicación dentro de una escuela de negocios.

Características de los Casos Particulares.

Para los casos particulares se decidió analizar de forma profunda los casos de las profesoras que llamaremos Carolina y Alma. Carolina es una profesora en una universidad pública del norte de la Ciudad de México y se ha dedicado a la docencia de lenguas por más de 30 años. No sólo enseña francés, sino que también ha incursionado en la enseñanza de inglés e italiano. Su función dentro de la universidad, aparte de la docencia, es la de diseñar el programa analítico para el programa de francés. Por su parte, Alma es profesora de inglés de una universidad del norte del país (Chihuahua). Tiene más de 20 años de experiencia por lo que le ha tocado ver la transición en los métodos de enseñanza, desde aquellos basados en el libro hasta los que incorporan las TICs.

Técnicas e instrumentos.

Para la obtención de datos las técnicas utilizadas fueron de corte cualitativo. En primer lugar, se realizó investigación documental a través del análisis de los foros de discusión de la materia en *Blackboard*, los estudios de caso que elaboró cada uno de los equipos de docentes, los ambientes de aprendizaje y el programa analítico que cada uno de ellos estaba cubriendo en sus clases de lengua extranjera. Posteriormente, las participantes completaron una encuesta mediante un cuestionario de trece preguntas cerradas en su mayoría; en tres preguntas podían compartir impresiones de índole más bien personal. El cuestionario estaba diseñado expresamente para esta investigación como herramienta para conocer su conocimiento y opinión sobre la integración de la cultura en sus clases de idiomas. Por último, se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas a profundidad con dos profesoras (cada una perteneciente a uno de los dos equipos).

Estrategia de análisis

Para el análisis de datos se intentó seguir una estrategia de seguimiento lineal desde la información proporcionada por los grupos a través de la plataforma *blackboard* y sus estudios de caso, hacia información más específica extraída mediante los programas analíticos, los cuestionarios y las encuestas a profundidad.

En los foros de discusión de los grupos las maestras participaron mediante comentarios, breves análisis, propuestas e intervenciones acerca de los diversos temas ligados a los contenidos de la materia de DESC. Estos foros tienen una duración

semestral y, aparte del *thread* de discusión central, cuentan con otros para dudas, asesorías y organización del trabajo.

En cuanto a los estudios de caso, ambos equipos debían elaborar, a partir de una experiencia educativa de la vida real, una unidad didáctica para el desarrollo de competencias docentes. En el Ambiente de aprendizaje debían seleccionar un tema idóneo para la formación de profesores, directores o capacitadores educativos en la sociedad del conocimiento a partir de REAs (Recursos Educativos Abiertos) disponibles en un repositorio de estos recursos desarrollado por el Tecnológico de Monterrey llamado Temoa (www.temoa.info).

De manera un poco más particular, se solicitó a las maestras que cursan esta materia un programa analítico de una clase de lengua, que impartieran o hubieran impartido; el objetivo era saber el perfil curricular respecto a la a la interculturalidad, lo cual posteriormente se contrastaría con la visión personal mediante el resto de los documentos. El cuestionario tenía por objetivo ser un primer sondeo sobre cuestiones relacionadas con la visión personal sobre la cultura, la competencia intercultural, aspectos específicos sobre la presencia de la cultura en sus clases de lengua y experiencias a nivel personal en este rubro.

En el caso de las entrevistas, éstas se realizaron a las profesoras que respondieron a la convocatoria hecha a través de los foros con este fin. Se trató de entrevistas semi-

estructuradas elaboradas a partir de la información obtenida primeramente con los cuestionarios.

Debido a la diversidad de datos extraídos de las fuentes documentales y personales, se decidió agrupar la información en cuatro amplias categorías enfocadas a la interculturalidad para su análisis: capacitación del profesorado, materiales didácticos, trabajo con el alumnado y la cultura institucional.

Resultados

Los resultados encontrados mediante los diversos instrumentos de análisis muestran un panorama en el cual la interculturalidad apenas desempeña un papel marginal en la enseñanza de segundas lenguas en México. Las causas que impiden dicho desarrollo son multifactoriales y se relacionan con la falta de conocimiento de la materia, lo inadecuado o anticuado de los materiales, la falta de motivación por parte de los alumnos, así como diversas limitantes institucionales, las cuales a continuación se explican.

Casos grupales.

En el primer grupo, las intervenciones en el foro demostraron un compromiso por incorporar el desarrollo de competencias dentro de la enseñanza de lengua extranjera. Al analizar el caso de una profesora de inglés enfrentada a la desmotivación de sus

estudiantes, Carolina comentó “quiero enseñar a pensar en francés”, mientras que Alma, citando a Freire (2006), subrayó la importancia de “comparar, valorar, intervenir, escoger, decidir, romper” (p. 34) dentro de actividades de trabajo grupal, análisis y discusión en grupo. También reconocen el papel que juega el profesor como formador de personas: “ir más allá de lo puramente técnico y ver su carácter transformador del mundo” en palabras de Aurora o “agente de cambio” que promueve la autonomía, evaluación crítica, autoevaluación y autoaprendizaje, según otra intervención de Carolina en la cual citó la teoría del cambio de Lewin.

Las discusiones en torno a la interculturalidad sólo aparecieron en los comentarios en torno al caso presentado por Aurora sobre un docente que se enfrenta al dilema entre transculturación e interculturalidad. Al respecto, se discutió el estudio de caso de la competencia intercultural de lo cual se comentó brevemente la pertinencia del término *transculturación* vs. *aculturación* en oposición a *interculturalidad*. Sobre la interculturalidad, destacó una observación de Carolina: “El desarrollo de la competencia intercultural es de suma importancia, dado que no se puede disociar la lengua de la cultura. Jamás se logrará potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera uno de sus componentes básicos de enseñanza-aprendizaje a la competencia (inter) cultural”. Otras intervenciones giraron en torno a los ambientes de aprendizaje, pero no hubo una discusión de la interculturalidad en sí como competencia.

A diferencia del grupo 1, cuando se discutió el primer caso de la profesora de inglés, las aportaciones de las alumnas giraron en torno al desarrollo de diversas competencias. Presentaron diversas definiciones del término competencia antes de adentrarse en una discusión más específica. Citando a Tiscareño (2010), María hizo referencia a la existencia de cinco competencias: gramatical, comunicativa, estratégica, sociolingüística y discursiva; agregó, además, la importancia de saber inglés en la sociedad actual del conocimiento así como de la comunicación intercultural. Resaltaron también el nuevo papel que debe ocupar el profesor, quien ya no es solamente un transmisor de conocimientos sino una persona que forma parte de un proceso de cambio con sus habilidades, actitudes y recursos ante las demandas de la sociedad, según Elena. Ninguno de los casos o ambientes de aprendizaje se refirió a la competencia intercultural, lo que evidenció, también en este equipo, la falta de importancia concedida a la interculturalidad dentro de la enseñanza de idiomas.

Casos particulares.

Carolina ha debido enfrentar resistencia ante la innovación que ella quisiera ver en su centro. Dentro de sus estudios de maestría, llevó a cabo un estudio sobre la incorporación de la interculturalidad dentro de actividades específicas de clase. Dice que ha sido difícil cambiar la visión que se tiene sobre los franceses en México, ya que es muy estereotipada tanto de forma negativa (por parte de alumnos y profesores mexicanos) como positiva (por parte de profesores nativos). Su experiencia en el extranjero ha sido breve, pero le ha dado la oportunidad de experimentar la

interculturalidad de primera mano al trabajar con un equipo internacional. En sus clases trata de utilizar lo mayormente posible documentos auténticos sobre todo haciendo uso de aquello disponible en la red o por documentos impresos. No está de acuerdo con el libro de texto que se utiliza en su centro, *Le Nouveau sans frontières*, pues no sólo lo considera antiguo, sino anticuado, y por esta razón trata de prescindir de él.

En sus 20 años de experiencia, Alma ha sido testigo de un cambio paradigmático en una enseñanza fuertemente centrada en aspectos estructurales a un enfoque que adhiere, entre otras, el cambio tecnológico. Reconoce, sin embargo, que todavía no se siente completamente competente en el uso de las TIC. Esta actitud se repite cuando se le cuestiona sobre un cambio paradigmático en la enseñanza de lenguas extranjeras hacia uno que sea incluyente de la dimensión cultural. No obstante, el medio institucional en que se desenvuelve no es propenso a adoptar este cambio y se enfoca, más bien, al cumplimiento de ciertos objetivos de enseñanza ubicados completamente dentro de la dimensión lingüística y aquellos que provee el libro de texto, *Blockbuster*. Programas y exámenes son elaborados por el Departamento de Lenguas de su universidad.

Alma no está familiarizada con el término interculturalidad, aunque ha realizado algunas actividades que así podrían definirse, más desde un enfoque de conocimiento que de habilidad o actitud. Dentro de su práctica docente ella ha tratado de incorporar debates con los que los alumnos se sientan identificados a manera de construir experiencias de aprendizaje significativo. Sus puntos de vista sobre la interculturalidad son, sin

embargo, mixtos, pues también prioriza en cierta manera la necesidad de contar con cierta rectitud gramatical para la evaluación o la realización de trabajos. Un aspecto muy interesante de los grupos de Alma es que se trata de grupos biculturales, puesto que incluye a alumnos mestizos y algunos de origen indígena (tarahumara).

Análisis de resultados

A pesar de la importancia creciente de la interculturalidad en el discurso teórico de la ESL, el profesorado mexicano, a juzgar por los casos analizados, no parece haber incorporado a su docencia sus principios. El análisis de los casos de Alma y Carolina revela la paradoja de docentes universitarias dispuestas a incorporar cambios que integren la dimensión cultural en su enseñanza del idioma, pero desalentadas ante la enorme dificultad de probar en el aula esa innovación. Las palabras con las que Byram y Risager (1999) califican la actitud de los docentes europeos de idiomas describen también a la perfección la situación del profesorado al otro lado del Atlántico: “They seem to believe that the world around them has no knowledge of their work on cultural awareness and cultural competence [...]. The world around them still identifies language teaching and language teachers with the acquisition of [linguistic] skills” (p. 79). A pesar de las semejanzas de fondo, el análisis de los datos permite identificar algunas singularidades en el contexto educativo mexicano:

a) La capacitación de los profesores de segundas lenguas en cuestiones culturales es inconclusa.

El análisis de las respuestas al cuestionario reveló la escasa capacitación que las maestras, con excepción de dos, habían recibido sobre la enseñanza del componente cultural en su docencia de idiomas, así como disponibilidad para recibir mayor formación profesional. La competencia intercultural es un asunto que amerita mayor atención dentro de la formación continua o de futuros docentes de lengua. Sin querer abundar en todos aquellos retos que el docente enfrenta en su quehacer cotidiano (el trabajo con estudiantes, horarios inadecuados, inestabilidad laboral), el profesorado analizado ha debido afrontar en los últimos años la transición a un modelo de enseñanza para el cual no fueron capacitados. ¿Cómo exigir que se enseñe algo que no se experimentó o que aún no se acaba de entender? Como en una metáfora monterrosana, los docentes despertaron y el dinosaurio intercultural estaba ahí. En su práctica, algunos lo han integrado parcialmente de manera intuitiva, tal como Carolina, que incorpora documentos auténticos, obras de teatro y recitales poéticos a su clase y confiesa: “siempre lo he hecho” así como textos en francés que hablan sobre México; otros han experimentado dilemas existenciales que, como explica Aurora en el caso de un profesor de inglés en Acapulco, en nombre de la eficiencia lingüística los llevan a cuestionarse el verdadero valor de la cultura de origen y la cultura de la lengua meta; otros profesores, en cambio, no consideraron esas perspectivas, tal y como Alma o Laura reconocieron cuando, cuestionadas sobre el papel de los temas de diversidad

lingüística, étnica, social en México, respondieron que prácticamente no tienen cabida en sus clases.

En el aspecto de la capacitación, sin embargo, es curioso encontrar una línea demarcadora entre aquellos que respondieron que el elemento cultural estuvo presente en su formación como docentes de lenguas y los que no: los egresados de licenciaturas en enseñanza de francés pertenecen al primer grupo, mientras que los segundos comprenden básicamente a los profesores de inglés. Es muy probable que estos resultados estén relacionados con la manera como se ha concebido la inclusión de la cultura en estas lenguas, puesto que mientras para los didactas franceses la cultura forma parte del elemento de *civilisation* inherente a la lengua, en la cultura anglosajona la enseñanza del inglés como segunda lengua tiene un carácter más pragmático relacionado con la capacitación laboral.

b) Los materiales didácticos muestran disparidad en la calidad para ejercer la práctica docente desde un enfoque intercultural.

Se encontró que la postura de los profesores frente a los materiales utilizados en clase para la enseñanza de la cultura difería enormemente entre aquellos que se apegan estrictamente al libro de texto (Laura y Alma) y dan poca cabida al uso de materiales suplementarios y aquellos que usan el libro simplemente porque es requisito (Carolina y Elena). Aquí no hubo punto intermedio. Entre aquellas para las que el libro de texto es herramienta fundamental, el uso de otro tipo de documentos (libros con información

general de un país, publicaciones actuales, recursos de internet) prácticamente era nulo, mientras que, para las que prescindían de él, el uso de estos materiales es algo que ocurre de forma cotidiana.

Aun cuando se mencionaron constricciones de tipo institucional o de tiempo, se puede observar nuevamente una línea divisoria entre los docentes de inglés y los de francés, los cuales se ubicarían respectivamente en el primero y segundo grupos mencionados previamente. Esto ocurre a pesar de que para las clases de inglés se mencionaron libros como *Blockbuster*, un libro adaptado completamente al Marco Europeo y, para las clases de francés, *Le nouveau sans frontières*, un libro de texto que ha sido descrito como “viejo”, “menos interactivo” y cuyos contenidos culturales dependen en gran medida de las explicaciones que el profesor pueda hacer a los estudiantes (Zhou, 2008).

c) La diversidad étnico-cultural en el alumnado no es capitalizada por el profesorado como estímulo para el diálogo intercultural dentro del salón de clase.

Para Iglesias (2010) el hecho de contar con alumnos de diferentes tradiciones culturales es una suerte inmensa para el proyecto educativo intercultural: “nuestras aulas podrán convertirse en auténticos territorios para el encuentro, el contraste, el intercambio y la negociación, lo que nos permitirá comunicarnos con más eficacia en las sociedades cada vez más complejas y plurales de las que formamos parte” (p. 28). Sin embargo, casos como el de Alma revelan una actitud docente reacia a trabajar pedagógicamente

esas diferencias. En su salón de clase suelen encontrarse dos grupos culturales diferenciados: alumnos de condición mestiza y origen fundamentalmente urbano, por un lado, y alumnos de origen indígena procedentes de la sierra tarahumara. “Ése sería un tema controversial, porque pueden chocar... creo que los valores universales no chocarían, pero luego trayéndolos al ámbito de la realidad creo que sí chocaría”.

Además, al inicio de cada curso la maestra da libertad a cada alumno de elegir si desea o no participar en los debates. El resultado más común de esa estrategia es que los alumnos indígenas, inseguros de su capacidad para expresarse en inglés, suelen optar por no participar activamente en los debates. En conclusión: la maestra se muestra sensible a crear un ambiente integrador en el salón de clases, pero considera que el objetivo de su enseñanza es reducir la brecha de conocimientos entre ambas comunidades, la indígena y la mestiza, no la de desarrollar en ellos una ética del diálogo intercultural.

d) La cultura institucional universitaria no ha sabido darle el peso justo a la participación del profesorado para la implementación de contenidos culturales a un programa definido de contenidos lingüísticos.

Así explicaba Alma este escenario:

[Los profesores de idiomas]nos vemos así como en una camisa de fuerza, pues nosotros no elaboramos el examen, ellos [dirección académica] lo elaboran, en base a lo que se debe cubrir... por decir algo, el primer parcial debe cubrir de la

lección uno a la cuatro... y como docentes sabemos que debemos cubrir esos contenidos porque en el examen les van a pedir que lo recuerden... así que con mucha frustración yo siento que no estamos honestamente preparando a los chicos para que sean funcionales en el idioma, más bien la verdad es que los preparamos para el examen. El examen sólo evalúa gramática... y con las estructuras que el libro presenta. Está muy enfocado al texto”.

Resulta extraño, además, que para Alma esa estructura institucional es más vertical en el ámbito universitario que en la institución de educación media-superior (Preparatoria), y es más vertical en los últimos años que cuando inició su experiencia como maestra de lenguas: “Yo tengo experiencia de bachillerato en otro sistema y antes los maestros teníamos la posibilidad de elaborar el programa, el examen... muy padre... muy diferente... pero en esta universidad es diferente”.

Sin embargo, también es posible encontrar situaciones extremas en las que el orden institucional no existe y la situación se vuelve “un desastre”, expone Carolina, porque los docentes no aceptan una imposición alegando “libertad de cátedra”. Fullan y Stiegelbauer (1997) lo explican de la siguiente manera: “En pocas palabras, no hay una razón para que el maestro crea en el cambio, y existen muy pocos incentivos (y grandes costos) para averiguar si un cambio determinado resultará valioso”. Carolina, diseñadora del programa de francés de su institución, ha vivido en carne propia esta situación de resistencia del profesorado ante el planteamiento de una reforma curricular que incluya la competencia intercultural. Sus colegas no sólo se han resistido, sino que

han desechado por completo cualquier tipo de reforma por lo que el diseño de programas se hace para cubrir un requisito administrativo, aunque en la realidad “cada quien hace lo que quiere”.

e) El elemento intercultural está ausente del dentro de una política nacional de lengua extranjera en México.

Finalmente, todos estos retos que enfrenta la implementación del modelo intercultural en la enseñanza de segundas lenguas no se puede entender, si no se consideran los factores a nivel macro. En México, el diseño de una política nacional de lengua extranjera, es decir, “regulaciones específicas o medidas que tiene que ver con la posición del uso de las lenguas extranjeras en un estado” (van Els, 1994, p. 36), es algo todavía reciente. La delimitación que las universidades han hecho de sus programas curriculares ha sido resultado de análisis de necesidades llevados a cabo por ellas mismas o por adaptación de otros.

Éstos delimitan con precisión los contenidos lingüísticos que han de ser enseñados en cada uno de los niveles de competencia idiomática y las herramientas para evaluar ese progreso en el dominio de la lengua. Sin embargo, como afirma Pflieger, “para la interculturalidad no tenemos casi nada de eso, muy poco; porque hasta la actualidad se sigue pensando que una lección sobre comida, poner una película, o tener danzas es suficiente para acercar la cultura al alumnado” (entrevista personal, 4 de noviembre del 2010). Como mucho, la cultura está presente en el aula de idiomas sólo como habilidad

comunicativa ampliada, pragmática “o, si nos va mal, simplemente se hacen cápsulas culturales como la exposición del alumno [extranjero] a un evento cultural marcado como, por ejemplo, el Día de Muertos” (entrevista personal, 4 de noviembre del 2010). Así sucedía en el caso de Alma, para quien la inserción de componentes culturales en su salón de clases dependía de las lecturas del libro de texto, que enfatizaban una visión de la cultura entendida más como conocimiento que como competencia.

Es difícil concebir la integración del elemento intercultural en la enseñanza de segundas lenguas si esta no ha sido considerada dentro de un marco de referencia. Un marco de referencia se entiende como “descripciones del grado de dominio de un idioma” y tiene como objetivo sentar las bases para el desarrollo de “lineamientos del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación que cuenten con reconocimiento oficial” (Ramírez, 2010). En el caso mexicano el marco de referencia lo ofrece la SEP, el cual define como “un proyecto que busca establecer en México un marco nacional de referencia para la evaluación y certificación de idiomas” (CENNI, 2010). El marco de referencia mexicano consta de 20 niveles, cuyas equivalencias con otros como el Marco Común Europeo de Referencia (CEFR por sus siglas en inglés) y los Niveles de Competencia Lingüística Canadienses (CLB o NCLC por sus siglas en inglés y francés, respectivamente) se tratan de explicar en la siguiente tabla elaborada por la SEP:

Aproximaciones a la interculturalidad y el género desde la investigación

	NULO/ NULL/ NUL	PRELIMINAR/ PRELIMINAIRE	INICIAL/ INITIAL/ ÉLÉMENTAIRE			ELEMENTAL/ ELEMENTARY/ ÉLÉMENTAIRE SUPÉRIEUR			INTERMEDIO/ INTERMEDIATE/ INTERMÉDIAIRE			INTERMEDIO SUPERIOR/ INTERMEDIATE SUPERIOR/ INTERMÉDIAIRE SUPÉRIEUR			AVANZADO/ ADVANCED/ AVANCE			AVANZADO SUPERIOR/ ADVANCED SUPERIOR/ AVANCE SUPÉRIEUR			EXPERTO/ EXPERT/ EXPERT	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
CENNI			A1-	A1	A1+	A2-	A2	A2+	B1-	B1	B1+	B2-	B2	B2+	C1-	C1	C1+	C2-	C2	C2+	N/A	MÉXICO
E C F	N/A	N/A	A1			A2			B1			B2			C1			C2			N/A	EUROPA
C L B	N/A	N/A	N/A	1	2	N/A	3	4	N/A	5	6	N/A	7	8	N/A	9	10	N/A	11	12	N/A	CANADA
CERTIFICACIONES OFICIALES						CERTIFICADO I (Elemental)			CERTIFICADO II (Intermedio)			CERTIFICADO III (Intermedio Superior)			CERTIFICADO IV (Avanzado)			DIPLOMA				
	CONSTANCIA (Sin valor curricular, sólo para diagnóstico)																					

Fig. 1 Esquema comparativo del CENNI con los marcos de referencia europeo y canadiense.
Fuente: CENNI, 2010.

No obstante, lo que se puede percibir es que se trata de un marco que se enfoca exclusivamente a aspectos de índole lingüística, pues en los descriptores de los 20 niveles no hay referencias a la competencia intercultural. La certificación comprende ocho lenguas extranjeras (inglés, francés, chino, italiano, alemán, japonés, portugués, ruso, además del español como lengua extranjera), pero los contenidos interculturales no se contemplan como tampoco la inclusión de lenguas indígenas.

Conclusiones

La enseñanza del inglés en la educación básica fue uno de los elementos distintivos de la llamada reforma educativa del sexenio de Peña Nieto. A los muchos retos que la implementación del Programa Nacional de Inglés (PRONI) enfrenta, se suma el ideal educativo de la interculturalidad. En el caso de la educación superior su relevancia es clave, pues es el nivel educativo que ha servido de punta de lanza para la promoción de la internacionalización de la educación. Más que en cualquier otra disciplina académica,

la interculturalidad resulta trascendental en la enseñanza de lenguas, pues desde los paradigmas comunicativos que guían esta área no se concibe el aprendizaje de un idioma sin el desarrollo de una sensibilidad hacia su cultura.

En el caso de la ESL en Europa la interculturalidad forma parte de los principios curriculares del MCER como una competencia transversal, ligada a la adquisición de capacidades de comunicación pragmáticas. La información recabada en este estudio apunta, sin embargo, a una redefinición del propio concepto de interculturalidad adaptándolo a las características y necesidades educativas de México. En lugar de entender la interculturalidad meramente como una competencia comunicativa, proponemos, en la línea de Pflieger y Simón (2010) una visión más amplia del concepto, entendida como una ética de la otredad, ligada a la formación de ciudadanos globales, capaces de reconocer y apreciar la diversidad cultural, de afirmar su propia cultura en diálogo con las otras.

México tiene la fortuna de contar con una gran diversidad étnico-cultural en su alumnado, que, sin embargo, a juzgar por los resultados de este estudio, el profesorado mexicano no capitaliza para el desarrollo de la sensibilidad intercultural en sus clases de idiomas. Esa diversidad cultural autóctona tiene un enorme potencial para el desarrollo del proyecto educativo intercultural, haciendo valer para el caso mexicano las palabras que Iglesias (2010) relaciona con la situación común en una clase de español para extranjeros: “nuestras aulas podrán convertirse en auténticos territorios para el encuentro, el contraste, el intercambio y la negociación, lo que nos permitirá

comunicarnos con más eficacia en las sociedades cada vez más complejas y plurales de las que formamos parte” (p. 28).

Los profesores analizados muestran disponibilidad al cambio educativo en México. Pero este estudio reveló la poca incidencia que el modelo intercultural tiene en su práctica profesional como docentes de idiomas. La falta de capacitación y de materiales didácticos adecuados supone un freno importante. Pero el obstáculo más decisivo parece ser la ausencia de un modelo curricular que estimule y guíe la incorporación de la interculturalidad en los contenidos, la metodología y la evaluación como componente constitutivo de los programas de idiomas, así como una cultura institucional universitaria poco sensible a la necesidad de esos cambios.

En el caso de México, por tanto, se requiere que el impulso educativo intercultural dirigido en las dos últimas décadas a la integración nacional de las comunidades indígenas se traslade también a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Referencias

Libro

- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Cleveland, UK, Multilingual Matters.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. MECD y Anaya.

Delors, J. (1998). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: UNESCO

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (11 ed.). México: Siglo XXI.

Fullan, M.G y Stiegelbauer, S (1997). *El cambio educativo*. México: Trillas.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2009). *Metodología de las ciencias humanas*. (2ª reimpr. Tr. T. Álvarez). México: Fondo de Cultura Económica.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

----- (1998). *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Nunan, D. (2012). *Research methods in language learning*. (12 reimpr.) New York: Cambridge University Press.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen

Ramírez, J.L. (2007). (Coord.). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: Plaza y Janés.

Richards, J.C. y Rodgers, T. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2º edición actualizada. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería

Capítulo de libro

Ramírez, V. (2010). Experiencias internacionales de marcos de referencia: Lecciones para la regulación de la enseñanza de ELE en México (pp.49-55). En B. Murrieta. *El español en el mundo. La enseñanza de ELE en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Revista impresa

Figueroa, H.A. y Reyes, F. M. (2009). Retos para una sociedad intercultural del conocimiento. *Anuario de Bibliotecología y Estudios de la Información*. Vol. 1,49-54.

Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *Cable* (9), 15-21.

Moreno López, I. y Sáenz de Tejada, C. (2006). Negotiating cultural images in the Language Classroom. Using Digitalized Films and Pedagogical Material from the World-Wide-Web. *International Journal of Learning*, 12(8), 249-260.

Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: Algunos principios y nuevas exigencias. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-13.

van Els, T. J. M. (1994) Planning foreign language teaching in small country, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 532, (March), 35-46.

Zhou L. (2008). Réflexions sur deux methodes francaises. Le Nouveau sans Frontieres et Reflets. Experience a l'Alliance Francaise de Wuhan. *Synergie Chine*, vol. 3, 129-137.

Revista electrónica

Levy, M. (2007) "Culture, culture learning and new technologies: towards a pedagogical Framework", [*Versión electrónica*] *Language Learning & Technology*. Volumen 11. (Núm. 2), 104 - 127.

Documento recuperado de internet

Bonfim, C. (2007). (De) Formar profesores de E/LE: Apuntes para un curso de lengua y cultura. Recuperado de: <http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/336711>

CENNI. (2010). *Certificación Nacional de Nivel de Idioma*. Recuperado el 26 de noviembre de 2010 de <http://www.cenni.sep.gob.mx>

Iglesias, I. (2010). El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes [ponencia]. En: *Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. Recuperado de: <http://letra25.com/ediciones/cii-martes1/iglesias/files/iglesias.pdf>

Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de Términos Claves en ELE*. Recuperado el 4 noviembre de 2010 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

López, J. (2010). La formación docente en México y el enfoque intercultural de la educación. Otros paradigmas, otros retos, otras competencias [ponencia]. En:

Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación.

Recuperado de: <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes2/jlopez/files/jlopez.pdf>

Pfleger, S. y Simón, C. (2010). Interculturalidad y enseñanza de segunda lengua en México [ponencia]. En: *Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación.* Recuperado de: <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes1/pfleger-simon/>

Tiscareño, A. B. (2010). *Competencia para manejar el idioma Inglés* [objeto de aprendizaje]. Disponible en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, en el sitio Web: <http://www.ruv.itesm.mx/convenio/tabasco/oas/ming/portada.htm>

Tesis

Arco, I. (1999). *Currículum y Educación Intercultural: elaboración y aplicación de un programa de Educación Intercultural.* [Tesis doctoral] Universidad de Lleida, Departamento de Psicología y Pedagogía, 1999.