

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN



**LA PERTINENCIA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
COMUNICATIVAS INTERCULTURALES EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN BILINGÜE: UNA MIRADA DESDE LA LABOR DOCENTE**

POR

YIMEL ABRIL VARGAS MONTELONGO

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

ABRIL 2022

**LA PERTINENCIA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
INTERCULTURALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BILINGÜE: UNA
MIRADA DESDE LA LABOR DOCENTE**

Aprobación de la Tesis

Dra. Margarita E. González Treviño
PRESIDENTE

NOMBRE
SECRETARIO

NOMBRE
VOCAL

Dra. Leticia Hernández Escamilla
SUBDIRECTORA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS DE POSGRADO

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia, amigos y personas especiales que hicieron más fácil que se lograra este reto.

Muchas gracias a mis hijas Pamela y Monserrat por su paciencia. Gracias por apoyarme y hasta acompañarme a clases cuando fue necesario. A Jaime, mi esposo, por apoyarme fielmente y ser mi cómplice en mis ocurrencias.

Agradezco a mi tía Blanca Vargas con todo mi corazón, porque ella siempre ha significado la razón de mi existencia y ha sido la principal promotora de mi crecimiento académico, laboral, espiritual y personal.

Gracias infinitas a mi padre en el cielo por su dedicación en mi formación intelectual y académica.

Gracias a la Facultad de Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León por brindarme la oportunidad de escalar un paso más en mi formación. Gracias a sus directivos por el apoyo brindado para que esto fuera posible. Y gracias a mis maestros y asesores de tesis por todo el apoyo recibido y la confianza plena en mi trabajo.

Y gracias infinitas a Dios que me permitió concluir satisfactoriamente este logro. Gracias por darme la oportunidad y las fuerzas para conseguirlo.

RESUMEN

Yimel Abril Vargas Montelongo

Fecha: Abril, 2022

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
Facultad de Ciencias de la Comunicación

Título: LA PERTINENCIA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BILINGÜE: UNA MIRADA DESDE LA LABOR DOCENTE

Número de páginas: 124

Candidata para el grado de Maestría
en Ciencias de la Comunicación

Propósito y método del estudio:

Derivado de la importancia y el impacto de la globalización en la población surge la necesidad de que la educación brinde herramientas para desarrollar competencias adecuadas que favorezcan el éxito en múltiples contextos. La labor docente se vuelve fundamental en el fortalecimiento de dichas competencias. Por tal motivo, esta investigación consistió en el análisis del papel que desempeñan los maestros de un segundo idioma en las escuelas de educación básica de escuelas privadas en Monterrey en la creación de oportunidades educativas que provoquen la formación de competencias interculturales comunicativas en sus estudiantes. Esta investigación estuvo basada en un enfoque cualitativo, transeccional, exploratorio y no experimental. El estudio se llevó a cabo por medio de entrevistas a profundidad, herramienta estratégica como técnica de recolección de información en la investigación social.

Conclusiones y contribuciones:

Alrededor de 244 millones de personas residen en lugares diferentes a su país natal, son necesarias las competencias comunicativas interculturales. La educación bilingüe reconoce la importancia y la interrelación que tiene con la educación intercultural porque comprende que al aprender un idioma se aprende también de cultura. La labor de los maestros es fundamental en el desarrollo de competencias. Los objetivos de los maestros de idiomas deben incluir el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales.

Con los resultados de las entrevistas realizadas para esta investigación pudimos encontrar puntos importantes acerca de la perspectiva de los maestros en el aula. Efectivamente, se reconoce la importancia del bilingüismo, como habilidad necesaria en el mundo contemporáneo. Sin embargo, el enfoque de los maestros sigue recayendo solamente en la parte gramatical, aunque la teoría recalca su evolución hacia una enseñanza más contextualizada y motivadora de los estudiantes.

Además, aunque teoría recalca la necesidad de que los maestros sean interculturales para poder transmitir estas mismas capacidades a los alumnos. Logramos concluir que los maestros conocen de cultura; saben del impacto de la enseñanza de la cultura en la educación bilingüe y valoran las experiencias culturalmente diferentes. Sin embargo, ninguno se considera

conocedor de la cultura propia y son conocedores limitados de otras culturas diferentes a la suya. A su vez, consideran que la inclusión de temas interculturales solo aplica manera limitada en algunas de sus clases y, que cuando incluyen temas de cultura en sus actividades, estas se limitan a los aspectos culturales básicos.

Además, existe un desconocimiento claro de la definición y términos que involucra la educación intercultural; y obviamente, desconocen las actividades necesarias para favorecer las competencias comunicativas adecuadas; ni manera de evaluar dicha competencia. No obstante, existen una fuerte disposición a capacitarse en el tema y aseguran que sería de beneficio directo para sus estudiantes. Sin embargo, los participantes aseguraron que el sistema educativo actual no favorece la interculturalidad.

Esto nos lleva a concluir que se requieren grandes esfuerzos en el reforzamiento de políticas públicas que respalden el desarrollo del tema de la interculturalidad, aunque diferentes organismos se han encargado de elaborar guías para su actuación. En México se ha avanzado en temas de interculturalidad; sin embargo, las acciones están encaminadas al tratamiento de las minorías y/o pueblos indígenas

Se requiere también más investigación en este ámbito de estudio con la finalidad de lograr el fortalecimiento en el tema como un aspecto transversal en el currículo educativo y el establecimiento de guías concretas que permita a los maestros tener la certeza del papel que deben jugar en la formación de competencias comunicativas interculturales.

Palabras clave: educación intercultural, educación bilingüe, competencia comunicativa intercultural, interculturalidad, multiculturalidad

Firma del Director de Tesis: _____
DRA. MARGARITA E. GONZÁLEZ TREVIÑO

DEDICATORIA

Dedico mi tesis a mis hijas, mis principales motores en la vida. Este logro es un símbolo de que todo es posible. Todo lo que se propongan en sus vidas se puede conseguir.

Ante las experiencias retadoras y complicadas, lo único que hay que hacer es echarle ganas. Como siempre les digo, nadie nacimos sabiendo hacer las cosas, la única manera de aprender es haciéndolas.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Hoja de aprobación	li
Dedicatoria	lii
Resumen	Iv
Agradecimientos	v
Índice	7
Introducción	10
Antecedentes	12
Capítulo I. Naturaleza y dimensión del estudio	15
1.1. Planteamiento del problema	15
1.2. Objetivos de la investigación	18
1.3. Preguntas de investigación	19
1.4. Justificación de la investigación	20
1.5. Criterios para evaluar la investigación	23
1.5.1. <i>Conveniencia</i>	23
1.5.2. <i>Relevancia social</i>	23
1.5.3. <i>Implicaciones prácticas</i>	26
Capítulo II. Marco teórico y referencial	32
2.1. Educación	32
2.2. Educación bilingüe	36
2.3. Educación intercultural	39
2.4. Competencia comunicativa intercultural	48
2.5. Los maestros en la educación intercultural	54
2.6. Políticas públicas	63
2.6.1. <i>Políticas públicas internacionales</i>	63
2.6.2. <i>Políticas públicas federales y locales</i>	65
Capítulo III. Marco metodológico	70
3.1. Tipo de investigación	70
3.1.1. <i>Características de la investigación y estrategia cualitativa</i>	71
3.2. Muestra del estudio	76
3.3. Recolección de datos	78
3.4. Procesos para el análisis de datos	79
Capítulo IV. Análisis de resultados	81
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones	100
5.1. Conclusiones	100
5.2. Recomendaciones	115
Bibliografía y referencias	117
CURRICULUM VITAE	123

Índice de figuras

<i>No.</i>	<i>Título</i>	<i>Pág.</i>
1	Niveles de Inglés por provincia y ciudad en México	31
2	Habilidades lingüísticas	37

Índice de tablas

<i>No.</i>	<i>Título</i>	<i>Pág.</i>
1	Población total en México por entidad	27
2	Porcentaje de la población en situación de pobreza	28
3	Empresas registradas por entidad federativa	29
4	Top 10 de las ciudades más habitables de México	30
5	Datos representativos de los participantes entrevistados	77
6	Elementos operativos incluidos en las entrevistas	78

INTRODUCCIÓN

Día a día los efectos de la globalización resultan más evidentes. Tanto las personas como las organizaciones se han visto en la necesidad de buscar nuevas oportunidades saliendo más allá de sus fronteras. La movilidad internacional de la población es un hecho innegable. Cada día más personas migran de sus países de origen hacia diferentes destinos, ya sea de manera temporal o definitiva. Y aún, si las personas no cambiaran de residencia, es probable que, en el transcurso de su vida, convivan en su país natal con personas de diferentes nacionalidades debido a estos importantes avances en la globalización.

El mundo está ahora interconectado, y son muchas las ventajas de la globalización, lo que promueve que las personas cada vez estén más interesadas en el mundo como mercado, tanto laboral como comercial, no sólo su localidad. Esta realidad hace necesaria la evolución de la educación. La educación ya no es solamente instruir en un contexto local, es necesario formar estudiantes globalizados. Ante estos hechos, resulta determinante que los estudiantes posean competencias que les permita un adecuado desenvolvimiento en cualquier parte y con personas de todo tipo de culturas. Es necesario que las personas posean una sensibilidad que favorezca las relaciones interculturales. Esto representa un gran reto para los responsables de la educación. Los maestros y las instituciones educativas deben tomar en cuenta esta nueva realidad y dar un giro de las metodologías de enseñanza para adecuarlas a las nuevas habilidades que los estudiantes deben poseer.

En la actualidad, uno de los esfuerzos en los que más invierten las personas para favorecer su incursión en el mundo es el aprendizaje de lenguas extranjeras. Conocer diferentes idiomas es una manera de facilitar la inclusión de las personas en otras culturas. Todas las instituciones educativas y de carácter particular, son principalmente bilingües, se

distinguen por incluir como parte de su oferta educativa la enseñanza de al menos un idioma adicional al nativo, si no es que otros más. La educación pública también imparte inglés como segundo idioma, pero es solamente de manera muy básica. Sin embargo, el idioma no es lo único necesario para tener éxito en el mundo. Los estudiantes deben contar además con competencias que van más allá de conocer las bases lingüísticas de un idioma. Necesitan tener competencias interculturales comunicativas; competencias que les permitan comunicarse efectivamente con las personas de diferentes culturas sin prejuicios. Es necesario desarrollar tolerancia, respeto y empatía para ser intercultural. Las actividades académicas de la enseñanza bilingüe deben facilitar el desarrollo de estas competencias.

La pregunta que surge y que se desea revisar es si verdaderamente esto está sucediendo en las instituciones educativas. Por tanto, es necesario revisar la manera en que se aborda la enseñanza bilingüe para verificar si efectivamente se enseña a contar competencias globales o solo manejar un idioma adicional al nativo. Los principales responsables de la ejecución de estas actividades son los maestros al frente de las aulas. Ellos son los que deben integrar actividades interculturales en combinación con los aprendizajes de idiomas. Para tal finalidad, se desarrolló este estudio con la finalidad de entender la percepción de los maestros en torno a este tema y comprender si las actividades realizadas promueven el desarrollo de las habilidades comunicativas interculturales requeridas. En este documento se incluye el detalle del estudio cualitativo, transeccional, exploratorio y no experimenta llevado a cabo con maestros de escuelas privadas de nivel básico. El estudio fue llevado a cabo por medio de entrevistas a profundidad y en las siguientes secciones podrán encontrar los antecedentes, marco teórico, metodología y resultados de la investigación.

ANTECEDENTES

Hace ya varias décadas del surgimiento del concepto de educación bilingüe intercultural, aunque sus orígenes se remontan a la historia de la educación. Desde los tiempos antiguos de los romanos y los griegos, las élites o clases sociales más altas contaban con la posibilidad de recibir instrucción en varios idiomas. Poco a poco la educación se fue generalizando a todos los pueblos.

Para Fantini (2003) la educación bilingüe intercultural es: “una expresión del deseo que tenemos de integrarnos a la corriente social, aprendiendo un idioma diferente al que aprendimos en nuestro hogar” (p.76); “la interculturalidad enfoca la cultura materna y una segunda cultura, examina y estudia ambas, las compara y contrasta, y explora el proceso que experimenta cada individuo que se encuentra entre dos culturas” (p. 81). Todo individuo resulta afectado, de alguna manera, de un intercambio cultural. Algunas personas consideran enriquecedor ese intercambio mientras que, para otros, no representa satisfacción alguna. No obstante, es necesaria la formación intercultural debido a la creciente importancia de la globalización y a la diversidad étnica que sucede a nivel mundial.

La lengua y la cultura son dos conceptos interrelacionados. La lengua y la cultura es central a lo que es cada individuo. La lengua influye en la construcción de la cultura de cada persona. La lengua y la cultura dan al individuo una cosmovisión que le permite comprender, percibir e interpretar al mundo de cierta manera; es difícil actuar de una forma diferente a esta visión. Los tres componentes de esta cosmovisión son: el individuo, con sus creencias, valores, actitudes, entre otros; su lengua, y el significado que proporciona a los diferentes símbolos del lenguaje. Es por esto por lo que cuando una persona entra en contacto

intercultural con otra, puede resultar difícil su entendimiento ya que cada uno percibe desde su propia manera de ver el mundo.

Sin embargo, cuando se aprende un lenguaje diferente al de nacimiento, se adquieren aspectos de su cultura que permiten una ampliación de la cosmovisión. Esto permite que los individuos aprecien el mundo de manera más amplia y se interactúe de diferentes formas con el mundo. Según Fantini (2003, p.90) cuando los individuos interactúan con personas de diversidad cultural, en el proceso se desarrollan nuevas perspectivas y éstos se valoran más como seres humanos.

En reconocimiento al incremento de la comunicación mundial, numerosos académicos han sugerido la importancia de una competencia comunicativa intercultural que debe ser integrada en la enseñanza de lenguas extranjeras por medio de la educación intercultural con la finalidad de proveer al alumno con el conocimiento, habilidades y destrezas necesarias para la modernidad.

Los estudios acerca de las percepciones y opiniones de los maestros son un área de investigación de educación y enseñanza de lenguaje bastante explorada en los últimos años. Todos coinciden que estas opiniones pueden tener la clave de su comportamiento en el aula de clase y pueden superar en importancia a lo que la teoría dice al respecto (Fernández y Pozzo, 2014; p. 3).

En la actualidad más de 244 millones de personas residen en un lugar diferente a su país natal (INEGI, 2016). Esto implica que cada vez es más común que los individuos estén expuestos a la diversidad cultural. Dicho movimiento global de personas hace entonces necesaria la inclusión de educación intercultural que permita dotar a los estudiantes con

herramientas útiles de conciencia global que les faciliten las interacciones que puedan presentarse con personas de diferentes culturas, ya sea dentro de su contexto o en el extranjero.

La revisión de la literatura, las teorías existentes y las políticas públicas que enmarcan el tema, sirvieron de base para la selección del objeto de estudio que se abordará en este documento. Dicho objeto consiste en el análisis del impacto de la educación intercultural en la formación de competencias comunicativas interculturales entre los estudiantes de las escuelas primarias bilingües de la ciudad de Monterrey. La finalidad es descubrir el papel de los maestros en la creación de oportunidades educativas que fomenten la formación de una competencia intercultural en estudiantes que aprenden un idioma diferente al nativo.

Lo que se desea revisar es el conocimiento que poseen los maestros respecto al tema de interculturalidad, educación intercultural y competencia comunicativa intercultural, con la finalidad de conocer las bases con las que cuentan del tema. Además, era importante conocer las opiniones que tienen con respecto a la temática principal de esta investigación porque, como se menciona en la revisión de la literatura, podría haber conocimiento del tema, pero no una empatía con el mismo. Y por último se revisa la manera en que cada uno integra en sus clases el tema de cultura y diversidad.

La aplicación de la temática de este proyecto aplicaría para todas las personas que estarán inmersas en un tema de migración que, como se comentó anteriormente, son más de 244 millones en el mundo y para aquellas que se encuentran estudiando educación bilingüe en nuestro país, que son más de 5 millones de personas.

CAPÍTULO I

NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL ESTUDIO

1.1. Planteamiento del problema

El origen de la educación bilingüe intercultural está ligado estrechamente con la historia de la educación per se; sin embargo, su acceso se encontraba limitado a las élites. Desde los tiempos antiguos de los romanos y los griegos, las clases sociales más altas contaban con la posibilidad de recibir instrucción en varios idiomas. Actualmente, poco a poco la educación se ha ido generalizando a todos los pueblos.

Para Fantini (2003) la sociedad requiere educación bilingüe intercultural como una manera de satisfacer el deseo por integrarnos con la sociedad a través de los idiomas; la interculturalidad se enfoca y estudia dos cultural simultáneamente, la materna y la segunda cultura que se aprende. Los estudiantes al aprender un idioma aprenden de ambas culturas al mismo tiempo que las comparan, contrastan y exploran sus procesos. Todo individuo resulta afectado, de alguna manera, de un intercambio cultural. Algunas personas consideran enriquecedor ese intercambio mientras que, para otros, no representa satisfacción alguna. No obstante, es necesaria la formación intercultural debido a la creciente importancia de la globalización y a la diversidad étnica que sucede a nivel mundial.

La lengua y la cultura son dos conceptos interrelacionados. La lengua y la cultura es central a lo que es cada individuo. La lengua influye en la construcción de la cultura de cada persona. La lengua y la cultura dan al individuo una cosmovisión que le permite comprender,

percibir e interpretar al mundo de cierta manera; es difícil actuar de una forma diferente a esta visión. Los tres componentes de esta cosmovisión son: el individuo, con sus creencias, valores, actitudes, entre otros; su lengua, y el significado que proporciona a los diferentes símbolos del lenguaje. Es por esto por lo que cuando una persona entra en contacto intercultural con otra, puede resultar difícil su entendimiento ya que cada uno percibe desde su propia manera de ver el mundo.

Sin embargo, cuando se aprende un lenguaje diferente al de nacimiento, se adquieren aspectos de su cultura que permiten una ampliación de la cosmovisión. Esto permite que los individuos aprecien el mundo de manera más amplia y se interactúe de diferentes formas con el mundo. Según Fantini (2003, p.90) cuando los individuos interactúan con personas de diversidad cultural, en el proceso se desarrollan nuevas perspectivas y éstos se valoran más como seres humanos.

En reconocimiento al incremento de la comunicación mundial, numerosos académicos han sugerido la importancia de una competencia comunicativa intercultural que debe ser integrada en la enseñanza de lenguas extranjeras por medio de la educación intercultural con la finalidad de proveer al alumno con el conocimiento, habilidades y destrezas necesarias para la modernidad.

Los estudios acerca de las percepciones y opiniones de los maestros son un área de investigación de educación y enseñanza de lenguaje bastante explorada en los últimos años. Todos coinciden que estas opiniones pueden tener la clave de su comportamiento en el aula de clase y pueden superar en importancia a lo que la teoría dice al respecto (Fernández y Pozzo, 2014; p. 3).

En la actualidad más de 244 millones de personas residen en un lugar diferente a su país natal (INEGI, 2016). Esto implica que cada vez es más común que los individuos estén expuestos a la diversidad cultural. Dicho movimiento global de personas hace entonces necesaria la inclusión de educación intercultural que permita dotar a los estudiantes con herramientas útiles de conciencia global que les faciliten las interacciones que puedan presentarse con personas de diferentes culturas, ya sea dentro de su contexto o en el extranjero.

La revisión de la literatura, las teorías existentes y las políticas públicas que enmarcan el tema, sirvieron de base para la selección del objeto de estudio que se abordará en este documento. Dicho objeto consiste en el análisis del impacto de la educación intercultural en la formación de competencias comunicativas interculturales entre los estudiantes de las escuelas primarias bilingües de la ciudad de Monterrey. La finalidad es descubrir el papel de los maestros en la creación de oportunidades educativas que fomenten la formación de una competencia intercultural en estudiantes que aprenden un idioma diferente al nativo.

Lo que se desea revisar es el conocimiento que poseen los maestros respecto al tema de interculturalidad, educación intercultural y competencia comunicativa intercultural, con la finalidad de conocer las bases con las que cuentan del tema. Además, era importante conocer las opiniones que tienen con respecto a la temática principal de esta investigación porque, como se menciona en la revisión de la literatura, podría haber conocimiento del tema, pero no una empatía con el mismo. Y por último se revisa la manera en que cada uno integra en sus clases el tema de cultura y diversidad.

La aplicación de la temática de este proyecto aplicaría para todas las personas que estarán inmersas en un tema de migración que, como se comentó anteriormente, son más de 244 millones en el mundo y para aquellas que se encuentran estudiando educación bilingüe en nuestro país, que son más de 5 millones de personas.

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

El objetivo general de este trabajo de investigación consiste en analizar entonces el papel que desempeñan los maestros de un segundo idioma en la creación de oportunidades educativas que provoquen la formación de competencias interculturales comunicativas en sus estudiantes. Una vez definido el rumbo de la investigación resulta necesario identificar los objetivos de investigación.

Para poder comprender la labor de los maestros es necesario saber si éstos conocen del tema y qué tan familiarizados están con el mismo, porque puede ser que sepan correctamente de lo que se habla, desconozcan de la terminología o que tengan un conocimiento deficiente que les provoque tener una visión distorsionada de las oportunidades que brinda su labor para con los alumnos. Es también necesario evaluar si han recibido alguna preparación o capacitación del tema que les permita desarrollar mejor sus habilidades interculturales. De manera similar, es de suma importancia conocer la opinión que tienen con respecto a la integración de la interculturalidad en sus programas educativos porque puede ser que, aunque conozcan del tema, consideran irrelevante su ejecución durante el desarrollo de las sesiones frente a grupo. Y, por último, es necesario revisar la manera en que se integran los aspectos culturales del lenguaje en las clases para ver si en realidad está favoreciendo una

educación intercultural que permita el desarrollo de las capacidades comunicativas adecuadas, porque puede ser que los maestros conozcan del tema, no les desagrada la idea de la integración, pero en realidad no conocen la forma de llevarlo a cabo.

De tal manera que los objetivos específicos giraron en torno a:

- Revisar el conocimiento que poseen los maestros que imparten unidades de aprendizaje y/o cursos de idiomas diferentes al español respecto al tema de interculturalidad, educación intercultural y competencia comunicativa intercultural.
- Analizar la capacitación que poseen los maestros que imparten unidades de aprendizaje y/o cursos de idiomas diferentes al español respecto al tema de interculturalidad, educación intercultural y competencia comunicativa intercultural
- Conocer la opinión de los maestros que imparten unidades de aprendizaje y/o cursos de idiomas diferentes al español que tienen con respecto al desarrollo de competencias comunicativas interculturales en estudiantes de educación bilingüe
- Revisar la manera en la que los maestros que imparten unidades de aprendizaje y/o cursos de idiomas diferentes al español integran estrategias didácticas específicas para promover en sus clases temas de cultura y diversidad.

1.3. Preguntas de investigación

Una vez entendido el impacto que está ocasionando la globalización en la población en general y la necesidad de que la educación brinde las herramientas necesarias para desarrollar competencias adecuadas que favorezcan el éxito en múltiples contextos, la pregunta que aparece a partir de la revisión del tema es, ¿los maestros están creando oportunidades reales para que los alumnos aprendan algo más que solo el idioma que

enseñan? Es importante revisar con los maestros el manejo que están realizando del tema en las aulas de clase para poder comprender si verdaderamente se está favoreciendo la formación de competencias comunicativas interculturales.

Y existen algunas otras interrogantes que es necesario analizar como son:

- ¿Los maestros conocen de interculturalidad? ¿Hasta qué grado conocen del concepto?
- ¿Saben lo que es educación y competencia interculturales comunicativa?
- ¿Ha recibido formación con respecto a esta temática?
- ¿Cuál es su opinión con respecto a la educación intercultural?
- ¿De qué manera integran los elementos culturales en sus clases?

1.4. Justificación de la investigación

Este estudio resulta conveniente y relevante para ser llevado a cabo. Es conveniente porque la globalización es un hecho que compete a todo el mundo y la educación no debe mantenerse al margen de esta dinámica social. La educación debe asegurar la formación de estudiantes que sean capaces de competir bajo estas realidades. La educación intercultural se convierte entonces en una herramienta fundamental para formar los jóvenes para el futuro. Resulta importante revisar las condiciones bajo las cuales se está desarrollando esta temática en la actualidad.

Es también relevante porque, aunque este tema no es tan reciente, existe limitada cantidad de información disponible en la literatura que permita facilitar su inclusión en las aulas de clase. Además, no existen evidencias de que se haya revisado la temática en México.

Sin embargo, este país cuenta con una alta movilidad y resulta de importancia que se ponga mayor énfasis.

Concretamente, el impacto de este proyecto se puede analizar también desde dos perspectivas. La primera es desde el punto de vista del aumento de la movilidad humana en el mundo por medio de procesos de emigración y la segunda es desde el punto de vista del aumento en el énfasis por formar personas con competencias lingüísticas bilingües o plurilingües.

La creciente influencia de la globalización es evidente en estudio de las estadísticas a nivel mundial. Según datos del Instituto de Estudios y Divulgación sobre Migración A.C. (INEDIM) (2018), a nivel mundial, el número de migrantes internacionales en el 2002 era 173 millones de personas, lo que representaba un 2.8% de la población mundial, para el 2010 ya eran más de 222 millones de migrantes (3.2% de la población) y en 2015 la movilidad totalizaba 244 millones de personas, lo que equivale a que el 3.3% de la población mundial vive en un país diferente a su país natal. Del total de migrantes en el mundo, 43% son nacidos en Asia, 25% en Europa, 15% de América Latina y 14% de África. En el 2015 el INEDIM registró 12 millones de migrantes mexicanos lo que representa un 5% de la migración global. Además, se indica que cerca del 19% de los migrantes totales internacionales reside en los Estados Unidos de Norteamérica (47 millones).

Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2016) los principales motivadores que causan que las personas emigren a otro país incluyen factores como el trabajo, la familia y los estudios. De la población migrante global, la razón principal es el trabajo (65% del total de emigrantes) y el 22% lo hace debido a razones

familiares o de estudio. Este dato lo confirman cifras de la Naciones Unidas que destacan el creciente aumento de inmigrantes que poseen estudios de nivel superior, donde en la última década ha registrado alzas de más del 70% (INEDIM, 2018).

En términos del contexto latinoamericano, para el 2015, el continente contaba con 61 millones de migrantes. En los últimos 20 años esta región es la que presenta mayor crecimiento de la migración en el mundo. El número de migrantes creció en un 78% comparado con el 42% que aumento en el resto del mundo.

Y en el caso particular de nuestro país, la movilidad humana es compleja porque además de la migración de los conciudadanos principalmente a EEUU, ocurre también inmigración, tránsito, migración de retorno y desplazamientos internos. Para el 2015 en Estados Unidos se encontraban 11 millones de mexicanos (97% de los migrantes totales mexicanos) y el 69% de estos formaban parte de la población económicamente activa del país. De igual manera en Canadá se contabilizaron más de 70,000 personas de origen mexicano (INEDIM, 2018).

Hablando de inmigración en el país, en el 2010 radicaban en México 961,000 personas nacidas en otros países. Tan solo en el 2016 cerca de 35,000 visas se otorgaron a ciudadanos sudamericanos (23%), norteamericanos (23%), centroamericanos (18%) y europeos (14%) (INEDIM, 2018). Sin embargo, es importante también el crecimiento de la migración de tránsito por México que proviene de Centroamérica y el Caribe.

Por otro lado, hablando aumento de las personas bilingües o plurilingües. Cada día son más las personas interesadas en dominar otros idiomas diferentes a su lengua materna para ser más competitivos en el ámbito profesional. En nuestro país se evidencia un claro

aumento de las instituciones privadas dentro del sistema educativo. Estas instituciones no gubernamentales son la opción preferida por los padres de familia para proveer formación bilingüe de calidad a sus hijos. Los alumnos matriculados en escuelas particulares en el ciclo escolar 2016-2017 fue de casi cinco millones de estudiantes (SE, 2018; p.1). Sin embargo, en la educación bilingüe es importante la inclusión de una pedagogía de educación intercultural que les permita desarrollar no solo competencias lingüísticas sino también valores interculturales que permitan el dialogo y la comprensión de otras culturas para promover su desarrollo profesional.

1.5. Criterios para evaluar la investigación

1.5.1. Conveniencia

Este estudio resulta conveniente y relevante para ser llevado a cabo. Es conveniente porque la globalización es un hecho que compete a todo el mundo y la educación no debe mantenerse al margen de esta dinámica social. La educación debe asegurar la formación de estudiantes que sean capaces de competir bajo estas realidades. La educación intercultural se convierte entonces en una herramienta fundamental para formar los jóvenes para el futuro. Resulta importante revisar las condiciones bajo las cuales se está desarrollando esta temática en la actualidad.

1.5.2. Relevancia social

Es también relevante porque, aunque este tema no es tan reciente, existe limitada cantidad de información disponible en la literatura que permita facilitar su inclusión en las aulas de clase. Además, no existen evidencias de que se haya revisado la temática en México.

Sin embargo, este país cuenta con una alta movilidad y resulta de importancia que se ponga mayor énfasis.

Concretamente, el impacto de este proyecto se puede analizar también desde dos perspectivas. La primera es desde el punto de vista del aumento de la movilidad humana en el mundo por medio de procesos de emigración y la segunda es desde el punto de vista del aumento en el énfasis por formar personas con competencias lingüísticas bilingües o plurilingües.

La creciente influencia de la globalización es evidente en estudio de las estadísticas a nivel mundial. Según datos del Instituto de Estudios y Divulgación sobre Migración A.C. (INEDIM) (2018), a nivel mundial, el número de migrantes internacionales en el 2002 era 173 millones de personas, lo que representaba un 2.8% de la población mundial, para el 2010 ya eran más de 222 millones de migrantes (3.2% de la población) y en 2015 la movilidad totalizaba 244 millones de personas, lo que equivale a que el 3.3% de la población mundial vive en un país diferente a su país natal. Del total de migrantes en el mundo, 43% son nacidos en Asia, 25% en Europa, 15% de América Latina y 14% de África. En el 2015 el INEDIM registró 12 millones de migrantes mexicanos lo que representa un 5% de la migración global. Además, se indica que cerca del 19% de los migrantes totales internacionales reside en los Estados Unidos de Norteamérica (47 millones).

Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2016) los principales motivadores que causan que las personas emigren a otro país incluyen factores como el trabajo, la familia y los estudios. De la población migrante global, la razón principal es el trabajo (65% del total de emigrantes) y el 22% lo hace debido a razones

familiares o de estudio. Este dato lo confirman cifras de la Naciones Unidas que destacan el creciente aumento de inmigrantes que poseen estudios de nivel superior, donde en la última década ha registrado alzas de más del 70% (INEDIM, 2018).

En términos del contexto latinoamericano, para el 2015, el continente contaba con 61 millones de migrantes. En los últimos 20 años esta región es la que presenta mayor crecimiento de la migración en el mundo. El número de migrantes creció en un 78% comparado con el 42% que aumento en el resto del mundo.

Y en el caso particular de nuestro país, la movilidad humana es compleja porque además de la migración de los conciudadanos principalmente a EEUU, ocurre también inmigración, tránsito, migración de retorno y desplazamientos internos. Para el 2015 en Estados Unidos se encontraban 11 millones de mexicanos (97% de los migrantes totales mexicanos) y el 69% de estos formaban parte de la población económicamente activa del país. De igual manera en Canadá se contabilizaron más de 70,000 personas de origen mexicano (INEDIM, 2018).

Hablando de inmigración en el país, en el 2010 radicaban en México 961,000 personas nacidas en otros países. Tan solo en el 2016 cerca de 35,000 visas se otorgaron a ciudadanos sudamericanos (23%), norteamericanos (23%), centroamericanos (18%) y europeos (14%) (INEDIM, 2018). Sin embargo, es importante también el crecimiento de la migración de tránsito por México que proviene de Centroamérica y el Caribe.

Por otro lado, hablando aumento de las personas bilingües o plurilingües. Cada día son más las personas interesadas en dominar otros idiomas diferentes a su lengua materna para ser más competitivos en el ámbito profesional. En nuestro país se evidencia un claro

aumento de las instituciones privadas dentro del sistema educativo. Estas instituciones no gubernamentales son la opción preferida por los padres de familia para proveer formación bilingüe de calidad a sus hijos. Los alumnos matriculados en escuelas particulares en el ciclo escolar 2016-2017 fue de casi cinco millones de estudiantes (SE, 2018; p.1). Sin embargo, en la educación bilingüe es importante la inclusión de una pedagogía de educación intercultural que les permita desarrollar no solo competencias lingüísticas sino también valores interculturales que permitan el dialogo y la comprensión de otras culturas para promover su desarrollo profesional.

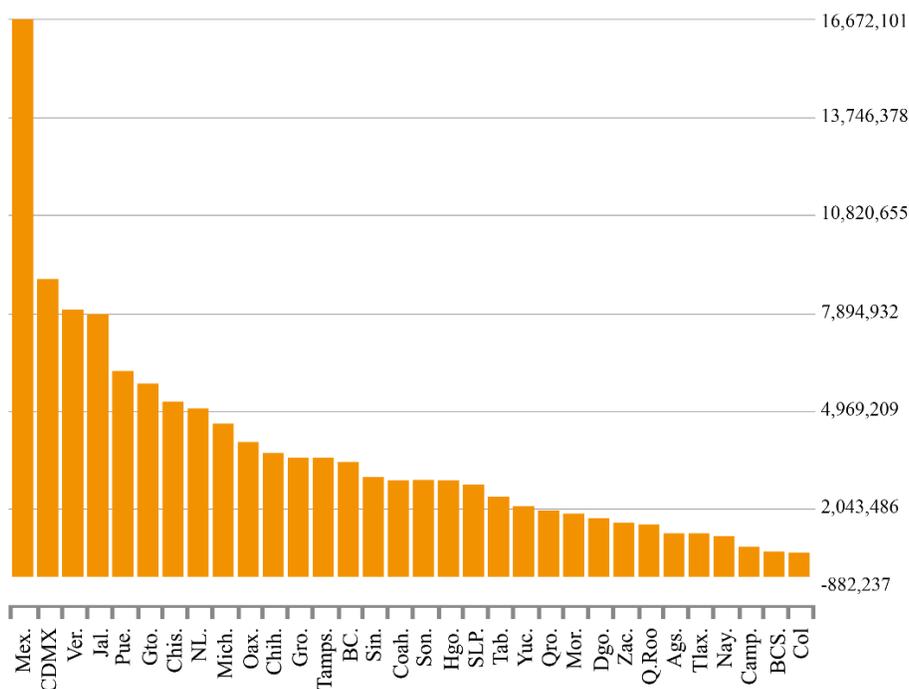
1.5.3. Implicaciones prácticas

Para una posible convivencia internacional es casi indispensable el manejo de al menos un idioma adicional al nativo. Por este motivo este estudio fue llevado a cabo en escuelas de educación bilingüe. Adicionalmente, se considera que la enseñanza del inglés como segundo idioma tiene mucho más énfasis en una escuela particular que en una pública, donde solo llevan escasas horas-clase en la instrucción del idioma. Por tanto, este estudio se realizó en las escuelas privadas bilingües de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México. Resulta ahora necesario comprender las condiciones bajo las cuales se desarrolla esta investigación., por lo que se requiere la consideración de las condiciones del lugar.

1.5.3.1. La ciudad de Monterrey

El estado de Nuevo León es el octavo estado con mayor población en México y cuenta con el 4.3% de la población total del país que es de alrededor de 120 millones de personas (INEGI,2016).

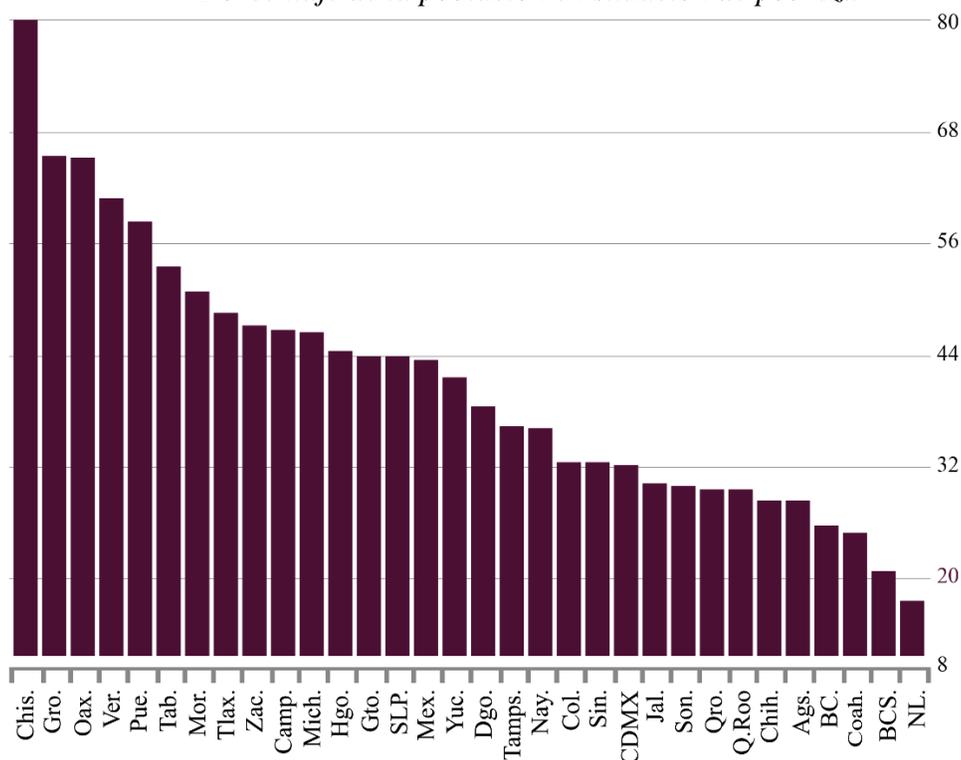
Tabla 1.
Población total en México por entidad



Fuente: INEGI (2016). Indicadores por entidad federativa

Nuevo León, seguido de la Ciudad de México, es el segundo estado con mayor ingreso corriente trimestral por hogar según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2016 del INEGI. Cuenta además con el nivel más bajo de población en situación de pobreza de todo el país según el Consejo de Evaluación de la Política de Desarrollo Social y es el tercer estado con el mayor PIB per cápita (Gobierno de Nuevo León, 2018).

Tabla 2.
Porcentaje de la población en situación de pobreza



Fuente: INEGI (2016). Indicadores por entidad federativa

Monterrey, a su vez, es la capital de Nuevo León y es la ciudad más poblada del estado que forma parte del Área Metropolitana. Monterrey cuenta con una población de 1.1 millones de habitantes, siendo la tercera área metropolitana más poblada de México, solo después de la Ciudad de México y Guadalajara, y la segunda el tamaño de su territorio, contando con 6357 kilómetros cuadrados (AMIC, 2018).

Esta ciudad es una de las entidades más desarrolladas de México, sin mencionar que es además es uno de los principales centros de negocios, industrial y económico de México. Monterrey tiene una economía fuerte por ser la base de muchas empresas nacionales e internacionales como Cemex, Oxxo, FEMSA, Grupo Alfa, entre otras, por lo que suele ser llamada como la Capital Industrial de México. La ciudad es considerada una ciudad beta por

ser globalizada y competitiva. Según el informe Ciudades Más Habitables de México 2018, elaborado por el Gabinete de Comunicación Estratégica (2018), Monterrey se ubica en la posición número ocho en el ranking de las ciudades más habitables del país. Para El Financiero (2017) se encuentra en el lugar número cinco de las mejores ciudades emergentes del país por mantener un crecimiento económico y poblacional continuo durante los últimos cinco años.

Tabla 3
Empresas registradas por entidad federativa

Estado	Total	Partic. % Nal.	Rank
Aguascalientes	2,522	0.37%	30
Baja California	13,021	1.90%	18
Baja California Sur	14,970	2.19%	16
Campeche	7,641	1.12%	24
Coahuila	14,041	2.05%	17
Colima	2,061	0.30%	32
Chiapas	4,383	0.64%	28
Chihuahua	30,349	4.43%	8
Distrito Federal	87,786	12.82%	1
Durango	8,714	1.27%	21
Guanajuato	26,922	3.93%	10
Guerrero	4,006	0.58%	29
Hidalgo	9,258	1.35%	20
Jalisco	55,841	8.15%	2
Estado de México	52,501	7.66%	5
Michoacán	54,221	7.92%	4
Morelos	2,218	0.32%	31
Nayarit	8,161	1.19%	23
Nuevo León	31,380	4.58%	7
Oaxaca	5,208	0.76%	27
Puebla	21,279	3.11%	12
Querétaro	16,737	2.44%	14
Quintana Roo	21,054	3.07%	13
San Luis Potosí	8,327	1.22%	22
Sinaloa	25,930	3.79%	11
Sonora	6,590	0.96%	26
Tabasco	7,255	106%	25
Tamaulipas	28,576	4.17%	9
Tlaxcala	9,348	1.36%	19
Veracruz	54,326	7.93%	3
Yucatán	34,042	4.97%	6
Zacatecas	16,355	2.39%	15
Total nacional	685,023	100.00%	

Tabla 4.
Top 10 de las ciudades más habitables de México

1. San Pedro Garza García	74.56
2. San Nicolás de la Garza	69.71
3. Saltillo	69.28
4. Hermosillo	69.13
5. Guadalupe	68.92
6. La Paz	68.60
7. Mexicali	68.46
8. Monterrey	67.64
9. Mérida	67.53
10. Cajeme	67.26

Fuente: Gabinete de Comunicación Estratégica (2018)

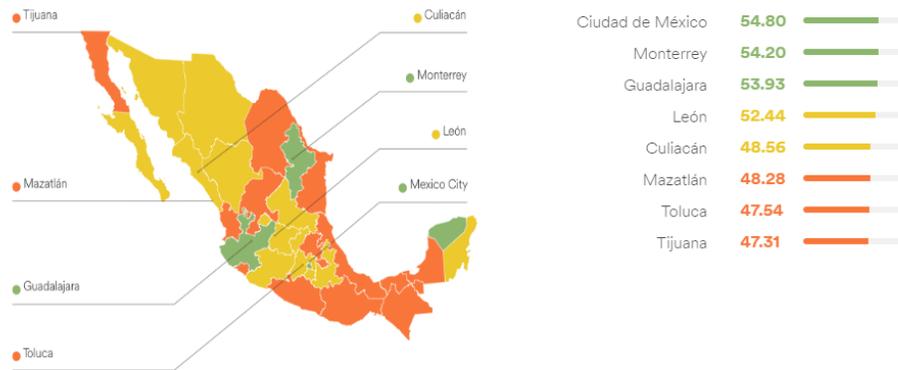
1.5.3.2. La educación bilingüe en la entidad

En nuestro país, solamente el 5% de la población es bilingüe. Sin embargo, el 13.5% de la población estudiantil del ciclo escolar 2016-2017 se encontraba matriculada en una institución de sostenimiento particular (SE, 2018; p.1).

Según datos del Instituto Mexicano para la Competitividad, A.C. (IMCO) (2015) para el 2020 serán alrededor de 2 mil millones de personas que estarán usando o aprendiendo inglés.

Nuevo León, y en particular Monterrey, es la tercera ciudad con mayor cantidad de personas bilingües en el país y la segunda con respecto al nivel de inglés que se domina, cifra dada por Education First en el Índice de Nivel Inglés English Proficiency Index, 2018. Según datos de la SE (2018; p.1) la entidad es la segunda con el más alto porcentaje de alumnos que reciben educación privada en el país. Actualmente en Nuevo León existen alrededor de 1,200 colegios privados y cada ciclo escolar se abren 20 más.

Figura 1.
Niveles de Inglés por provincia y ciudad en México



Fuente: English Proficiency Index (2018)

En el 2017 de la matrícula total de alumnos del estado, que es de poco más de 1 millón de alumnos, cerca de 300 mil están matriculados en escuelas particulares. Son alrededor de 15% de los alumnos de educación preescolar, básica y secundaria los que están inscritos en estas instituciones (SE, 2018; p.1).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

Para poder dar un marco de conocimiento al tema, resulta relevante entonces conocer algunos aspectos importantes que incluyen una comprensión de lo que es educación para después hacer un repaso de lo que involucra la educación bilingüe; conocer los elementos que involucra la educación intercultural y la competencia comunicativa intercultural, para finalmente, revisar el papel que, según la literatura más reciente indica, deben desempeñar los maestros. En los siguientes apartados se describe cada uno con detalle. Además, se incluye una revisión de las principales políticas públicas internacionales y locales que forman el contexto legal de la temática.

2.1. Educación

Comencemos con el origen etimológico de lo que significa educación. Educación proviene del latín “educere” que significa guiar o conducir; de “educare” que es formar o instruir, y “educatio” que según explica Nicoletti (2006) quiere decir “acto de criar, formación del espíritu, instrucción; que deriva de verbo “ducare” que significaba conducir o guiar” (p.2). Paradójicamente, en el transcurso de la historia de la humanidad, la educación ha sido poco entendida en su definición completa porque normalmente se asociaba con urbanidad y cortesía.

Sin embargo, la educación es entendida como un proceso que permite que los seres humanos transmitamos y compartamos conocimientos, las costumbres, los valores y los principios que se tienen. Esto permite que exista una socialización entre las personas y la

continuidad y el devenir cultural. (Educación - ¿Qué es la educación? - Educación formal, educación no formal, educación informal, 2011). Según la Real Academia de la Lengua, educación se define desde dos perspectivas, por un lado, la enseñanza de los estudiantes y por otro la labor docente. Sin embargo, educación va más allá de sólo instruir porque educar involucra facultar a los estudiantes para que puedan hacer frente a nuevas situaciones haciendo uso de su experiencia previa y considerando la inclusión, la transmisión y el progreso social. (Nicoletti, 2006). Educar requiere entonces el desarrollo de competencias tanto cognitivas, como sociales, expresivas, tecnológicas y éticas (Educación - ¿Qué es la educación? - Educación formal, educación no formal, educación informal, 2011).

Según un artículo publicado por la Federación de Enseñanza de Andalucía (2011), la educación es un proceso; donde intervienen personas; que tiene como finalidad perfeccionar al ser humano e integrarlo en la sociedad; es un proceso permanente que se da a lo largo de toda la vida, por lo que no termina nunca, y que brinda las herramientas para lograr las metas de las personas. En pocas palabras, la educación es “la suma de instrucción, formación y perfeccionamiento...que es preciso que sea dinámico, intencional y sistemático” (p.2). Por su parte, Nicoletti (2006; p.4), menciona que para que la educación exista debe contener los siguientes elementos: el estudiante; el profesor; la interacción entre ellos; la interacción institucional; los contextos: espacial, temporal, social, político, y económico; los objetivos; el contenido; la transferencia y asimilación de conocimiento, y las evaluaciones.

Desde un punto de vista económico, según el Banco Mundial la educación es un medio excelente para lograr reducir los índices de pobreza mundial, es muy útil para

mejorar la salud de las poblaciones, y lograr igualdad, estabilidad y paz entre las personas; por tanto, debe ser derecho de todos los seres humanos. La educación contribuye al desarrollo económico, a la cohesión social y a la igualdad de oportunidades; en el mundo, por cada año de escuela que posee una persona, sus ingresos laborales por hora aumentan en un 9% (Banco Mundial, 2018).

Existen diferentes tipos de procesos educativos dependiendo de su forma, contexto o formato. Según el contexto la educación puede ser: formal, no formal e informal. La educación formal es la estructurada que se adquiere en centros educativos; la no formal es la que no imparte una institución educativa, pero es estructurada y regularmente impartida por grupos u organizaciones civiles, y la educación informal es aquella que se adquiere derivada de las actividades de la vida diaria y las interacciones con otras personas, no es estructurada y normalmente no es intencional (Educación - ¿Qué es la educación? - Educación formal, educación no formal, educación informal, 2011; Corbin, 2020). La educación además tiene niveles que incluyen la educación infantil; la educación primaria o básica; la educación secundaria; la educación preparatoria o media superior, y la educación superior o universitaria. Los contextos en los que puede ocurrir son presencial, virtual o semipresencial. Y según el contenido la educación puede ser: educación intelectual; física; emocional, social, en valores, y especial (Corbin, 2020).

Finalmente, para entender la realidad de la educación actual es necesario entender sus orígenes. La historia de la educación tiene su nacimiento en la cultura egipcia en el siglo XXVII A.C. Los egipcios fueron quienes desarrollaron la escritura jeroglífica, las matemáticas y la astronomía; y todos sus conocimientos los plasmaban en papiros que servían para la enseñanza de generación en generación. de los discípulos que pertenecían

a las elites de la sociedad. Posteriormente, hacia el siglo VI A.C., los griegos también continuaron dando una educación integral a los miembros de las elites, integrando contenido que van desde gimnasia hasta filosofía. Pero ahora se ofrecía por parte del Estado al ciudadano regular la educación de gimnasia, música, gramática y dibujo. Los romanos, por su parte, continuaron con los contenidos griegos, pero agregaron contenidos relacionados con los valores o virtudes y la moral, y se incluía la enseñanza bilingüe porque combinaban el latín y el griego. Además, se incluyó la instrucción musical, la geometría y la retórica; la enseñanza de poesía y filosofía solo se dejaba para las clases altas de la población. Durante la Edad Media hubo una decadencia de la educación. Ahora era responsabilidad de los monasterios y su finalidad era la de alfabetización. Después, en la edad Moderna, la educación fue afectada por el Humanismo y el Renacimiento. La educación se volvió laica y más enfocada al hombre, y principalmente se daba por medio de maestros particulares que contrataban los padres de familia y que convivían con los alumnos todo el día, inclusive vivían con ellos. La educación estaba basada principalmente en la investigación. Durante los siglos XVI y XVII la educación se volvió más generalizada y centrada en la instrucción de la lectura y en la enseñanza de lenguas vernáculas que se había olvidado.

Ya para el siglo XVIII, se tuvo énfasis en el uso de la razón para llegar al conocimiento verdadero y para abolir la superstición, la ignorancia y la tiranía. Se redactó la primera enciclopedia de ciencias y artes. Se comprendió que la enseñanza no debe centrarse en la transmisión directa, sino que debe tomar en cuenta las características del estudiante para enseñarle el gusto por aprender. Durante los siglos XIX y principios del XX, nace el concepto de pedagogía como ciencia que permite desarrollar metodologías

para enseñar a los diferentes grupos y se combina con la psicología. Se comenzó a dividir la enseñanza por edades, desde kínder hasta universidad; se crearon instrumentos educativos y didácticos; se implementó el estudio de las ciencias; se comienza la educación técnica; la educación se vuelve pública y gratuita para todos los niños; y surge el concepto de “aprender haciendo”. Ya casi para llegar a nuestros días, en el siglo XX la educación se basaba en el desarrollo de habilidades de los estudiantes, pero no dejaba de ser rígida, autoritaria y memorizante. Durante este tiempo se descubre que es necesaria una educación mundial, idea que fue apoyada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y algunas otras organizaciones internacionales. Además, surgen muchas corrientes pedagógicas como el asociacionismo, introspeccionismo, intencionalismo, funcionalismo, conductismo, gestalismo, operacionalismo, cognoscionismo, estructuralismo, entre otras. Hoy en día el futuro de la educación no se puede prever. La educación está cambiando constantemente; sigue habiendo corrientes tradicionales y algunas otras novedosas, pero que pasan rápidamente (Salas, 2012).

2.2. Educación bilingüe

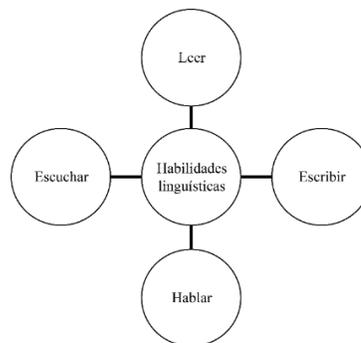
Educación bilingüe es la enseñanza en dos lenguas. Fantini (2003; p.91) agrega que ser bilingüe consiste en poseer dos lenguas, aunque el dominio de estas no sea el mismo y García (2017; p.128) complementa diciendo que es una persona con competencias en dos lenguas y que es capaz de usarlas según la circunstancia. Para la UNESCO (1989) educación bilingüe significa:

la planificación de un proceso educativo en el cual se usa como instrumentos de educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua, con el fin de que

éstos se beneficien con el aprendizaje de esa segunda lengua, a la vez que mantienen y desarrollan su lengua materna. (p. 11).

Según Baker (2017; p.128) las personas poseen cuatro habilidades lingüísticas que determinan su competencia: hablar, escuchar, leer y escribir. Ser bilingüe significa poseer habilidades lingüísticas receptoras y productivas. Las habilidades de recepción son las de comprensión del mensaje que incluyen escuchar y leer. Las habilidades productivas son aquellas que permiten la producir mensajes propios como hablar y escribir (UNESCO, 1989; p.24).

Figura 2.
Habilidades lingüísticas



Por su parte, Fantini (2003; p. 91) agrega que cada estudiante posee un perfil diferente. No existen dos personas que tengan exactamente el mismo perfil porque cada uno maneja el lenguaje de manera diferente. Algunos perfiles incluyen: el bilingüe principiante (que comienza a aprender una segunda lengua); el bilingüe simultáneo (que aprende dos idiomas al mismo tiempo); el bilingüe equilibrado (que utiliza con fluidez dos lenguajes); el bilingüe activo (que puede producir con fluidez conversaciones y textos); el bilingüe pasivo (que solamente es capaz de comprender y leer) ; el bilingüe

coordinado (que aprendió sus lenguas en forma natural); y el bilingüe imprescindible compuesto (que aprendió una segunda lengua, usando traducción y memorización y tiene que pensar en el primer idioma para poder producir en el segundo idioma).

Según la UNESCO (1989; p.16) existen diferentes programas de educación bilingüe dependiendo de su finalidad y orientación. Los dos principales son: Modelo de Transición o bilingüismo sustractivo, donde la educación es bilingüe sólo al principio con la finalidad de que en dos o tres años se pueda continuar usando solo una de las lenguas, y el Modelo de Mantenimiento o bilingüismo aditivo, donde se utilizan la primera y la segunda lengua como instrucción a lo largo de toda la vida escolar del estudiante.

Históricamente la enseñanza en la educación bilingüe ha estado centrada en la enseñanza de la C mayúscula y la C minúscula. Según el modelo del iceberg cultural existen múltiples capas de la cultural. Según Bennett, la C mayúscula son todos los aspectos culturales que incluyen la literatura, el arte, la música, la comida, las fiestas, la vestimenta y la arquitectura. La C minúscula son los aspectos menos obvios que incluyen las creencias, valores, ideas y actitudes culturales que regulan el comportamiento de sus habitantes.

En el campo de la educación bilingüe el idioma inglés es uno de los idiomas preferidos para aprender como segundo idioma. Su importancia ha ido en crecimiento dados los efectos de la globalización que ha ocasionado que se convirtiera en la lengua común de entendimiento a nivel global o lengua franca. Sin embargo, su énfasis ha estado limitado al dominio eficiente de la lengua (Cheng, 2012; p.164).

2.3. Educación intercultural

Alonso (2006; p.873) afirma que la educación intercultural es un enfoque educativo que está basado en el respeto entre los individuos y la valoración de la diversidad cultural. Educar interculturalmente conlleva el desarrollo de una realidad común que permita la convivencia entre los individuos. Se trata de reconocer las diferencias y que estas sirvan para el enriquecimiento social, impulsando actitudes de apertura, respeto y acogida (Guardiola y Carmen, 2006; p.22).

Fomentar la educación intercultural va más allá del conocimiento de otra cultura, hablar otro idioma, participar en sus expresiones folclóricas o adoptar actitudes y puntos de vista positivos, románticos o idealistas de la diversidad cultural. Involucra adoptar una posición que contemple a las personas y los contextos sociopolíticos, y una orientación hacia la justicia social y el pensamiento crítico (Pareja y López, 2018; p.75).

Multiculturalidad e interculturalidad son dos conceptos muy parecidos, sin embargo, diferentes que resulta importante diferenciar. La interculturalidad frecuentemente se asocia erróneamente con cultural, transcultural o multicultural (Holguin, 2013; p. 209). Sin embargo, una perspectiva intercultural va más allá de la multiculturalidad, porque además de reconocer la diversidad, es fundamental la interacción entre grupos diferentes (Alonso, 2006; p.874). La educación multicultural involucra interacciones sociales superficiales y un cierto nivel de tolerancia, mientras que la interculturalidad incluye interacciones sociales basadas en el entendimiento, aceptación, respeto, libertad, igualdad, diversidad y celebración (Velasco, 2017). La meta de esta educación es que las personas puedan desarrollarse en su propio contexto cultural y con las culturalmente diversas sin ningún tipo de discriminación ni limitaciones (Alonso,

2006; 874). De manera similar Cheng (2012; p.165) afirma que ser intercultural involucra que las personas estén interesadas en otras culturas, sean sensibles ante las diferencias y tengan disposición a modificar su comportamiento en señal de respeto a las culturas ajenas.

Hace dos décadas el enfoque primordial de la enseñanza bilingüe se encontraba basado en la parte estructural y gramática del lenguaje. Posteriormente, algunos autores sociolingüistas divisaron la problemática que esto representa y plantearon la idea de que el lenguaje desde verse más allá de la gramática, sino que debe crear competencias comunicativas que le permitan saber no solamente lo que está bien de un lenguaje sino su adecuación dependiendo del contexto para crear una comunicación real. Además, algunos psicolingüistas agregaron que una persona no es un cúmulo de información al azar, sino que posee una estructura cognitiva con la que relaciona el mundo que le rodea; por tanto, una persona que aprende un nuevo lenguaje primero debe dar sentido a la información recibida antes de poder aprenderla, por medio de temas que sean de su interés. (Eskey, 1992).

Este enfoque educativo concierne a la población en general, no solo a las minorías, porque está encaminada a formar competencias culturales que incluyen tolerancia, empatía y superación de prejuicios. Guardiola y Carmen (2006; p.22) definen la competencia intercultural como el momento donde los individuos conocen bastante bien las culturas, los contextos, las relaciones, las metas, los objetivos y los mensajes que se tienen las culturas con las que interactúan. En pocas palabras la educación intercultural comprende y reconoce a las personas, sus ideas, creencias, tradiciones, lenguas y culturas;

pero a la vez plantea actuaciones que favorezcan el desarrollo de comportamientos que enfrenten los estereotipos y prejuicios por medio del intercambio y la interacción.

Una persona que aprende un lenguaje sin conocer su cultura no conoce verdaderamente el contenido social y filosófico del idioma. Sin importar el dominio de la segunda lengua, es difícil comunicarse o negociar en un segundo idioma cuando existe una falta de conocimiento cultural. El idioma depende grandemente del contexto donde se utiliza ya que el contexto cultural de una lengua incluyendo las personas, las circunstancias, el tiempo y el lugar, moldea los patrones de lenguaje (Belli, 2018).

Para la construcción de la interculturalidad es necesario que los individuos realicen cambios y desarrollen competencias, actitudes y destrezas intelectuales que permita responder a la pluralidad de nuestra sociedad. Para Alonso (2006) la educación intercultural es un involucra que exista un compromiso educativo que fomente que las personas cambien sus habilidades, actitudes y formas de interactuar con personas de otro origen cultural diferente. Por tanto, es importante revisar algunos criterios básicos que destacan importantes autores del tema.

De acuerdo con Jones, Mixon, Henry y Butcher (2017) existe un continuo que los individuos atraviesan para lograr la interculturalidad. Este continuo está compuesto por cuatro etapas. La primera etapa es la monocultural, donde la cultura es dominada por un grupo mayoritario y la educación representa solo a la cultura dominante. La segunda etapa es la competencia transcultural, donde el individuo posee habilidades que le permiten interactuar efectivamente y comunicarse con grupos culturalmente diversos por medio de una segunda lengua. La tercera etapa es la competencia multicultural donde se

contemplan múltiples culturas y se celebra la diversidad, sin embargo, solo se proveen aspectos de la cultura a nivel superficial. Y por último se encuentra la etapa intercultural donde los individuos poseen habilidades para interactuar efectivamente en situaciones interculturales haciendo uso de la autorreflexión, actitudes y conocimientos interculturales. Jones y Mixon (2016; p. xviii) agregan que para que los alumnos desarrollen una receptividad intercultural y puedan avanzar por el continuo se requiere que los maestros posean conciencia cultural (apreciar la diversidad y abordar problemas multiculturales), sensibilidad cultural (interés por otras culturas) y receptividad intercultural (habilidad para aprender e interactuar respetuosamente con personas dentro de la misma cultura y otras diferentes).

Plasencia (2016) habla acerca de la competencia intercultural y la define como las competencias o habilidades de comunicación e interacción que se requieren frente a experiencias multiculturales, que además requieren de adecuaciones en base a al contexto y la eficacia de la comunicación. Ser intercultural va más allá del mero entendimiento de la cultura, implica también el reconocimiento, valoración y adaptación de las diferencias culturales (Habib, 2018; p.63). Interculturalidad es un proceso dinámico por medio del cual los individuos de diferentes culturas interactúan para aprender y cuestionar otras culturas y la suya propia. Es importante reconocer las desigualdades y ver la necesidad de resolverlas. Es un proceso que requiere respeto mutuo y reconocimiento de los derechos humanos (Smolcic y Arends, 2017; p.54).

Interculturalidad significa tener la habilidad para adaptarse a las diferencias culturales que puedan encontrarse en el mundo para después poder generalizar esas habilidades en su propio entorno. Para muchos autores esta habilidad es progresiva dado

que se incrementa a medida que se expone el individuo a experiencias que la construyen. A medida que las personas experimenten diferencias culturales más complejas y sofisticadas, se incrementará la competencia intercultural (Rust, Forster Niziolek, y Morris, 2013; p.2).

Según lo descrito por Marchis et al. (2008) las competencias interculturales incluyen: conocimiento de la cultura propia y las otras; habilidades, manejo de conflictos, adaptación y negociación; competencias, flexibilidad, mente abierta, inteligencia, empatía, optimismo y tolerancia; y, recursos emocionales como motivación, manejo del estrés y gusto por los riesgos.

Existen diferentes modelos explicativos del desarrollo de la competencia intercultural. Muchos comparten similitudes entre sí y varían dependiendo de su énfasis y componentes. Todos ellos comparten el hecho de que la competencia intercultural involucra una sensibilidad cultural, una mente abierta; conocimiento intercultural y habilidades para poder comunicarse efectivamente.

Plasencia (2016; p.100) plantea que existen modelos transversales, longitudinales y operativos. Los modelos transversales muestran la relación de la competencia intercultural con otras competencias. El más conocido modelo transversal es el modelo planteado por Byram. Este modelo es el más influyente en Norte América y Europa. La premisa básica de este modelo es que no se puede enseñar cultura sin lenguaje y que, el separar la enseñanza del lenguaje de la cultura, implicaría considerar que los alumnos están reclusos y permanecen independientes de otros contextos sociales (Ennis, 2015; p.12). Byram sugiere un lazo entre la competencia comunicativa (discurso, lingüística y

sociolingüística) y la competencia intercultural (actitudes, conocimientos, habilidades de interacción e interpretación y conciencia cultural)(Chao, 2016; p.76).

Byram explica que una competencia educativa pasa por cuatro elementos que van desde aprender las destrezas lingüísticas de un lenguaje; tener una conciencia del lenguaje; tener una conciencia cultural y termina con una experiencia cultural (Silva, 2016; p.138). El modelo está compuesto por seis factores que incluyen: tolerancia a la ambigüedad, flexibilidad de comportamiento; conciencia comunicativa; descubrimiento del conocimiento; respeto a los demás y empatía. Estos factores sirven para determinar el nivel que poseen las personas de la competencia intercultural que va desde nivel bajo, intermedio a alto (Chao, 2016; p.76).

El modelo apunta además a que la adquisición de un lenguaje requiere de experiencia directa, tal y como se aprende en lenguaje materno, e invita a los maestros a que el aprendizaje ocurra fuera del aula: con las tareas, viajes cortos, estudios internacionales y un compromiso de por vida al aprendizaje cultural (Ennis, 2015; p.12).

El segundo modelo más influyente es el de Claire Kramsch. Ella es un pilar de los estudios culturales y sociolingüísticos del aprendizaje de un segundo idioma. Su obra resalta la idea de que el lenguaje y la cultura se deben integrar en los procesos comunicativos. Sugiere que el trabajo en clase debe enseñar a los estudiantes los procesos culturales, especialmente el rol de los contextos y las diferentes perspectivas que otros pueden tener en los actos comunicativos. El limitante de los estudios de Kramsch es que solamente se aplican para el análisis de obras literarias y puede no aplicar de la misma forma en otros géneros (Ennis, 2015; p.14).

Los modelos longitudinales identifican las dimensiones y procesos que forman la competencia. Uno de los modelos longitudinales más representativo es el realizado por Deardorff que está compuesto por cinco elementos. Para el desarrollo de una competencia intercultural, Deardorff establece que primero es necesario el desarrollo de actitudes de respeto, apertura y curiosidad. Segundo, se requiere conocimiento de la propia cultura y de otras perspectivas. En tercer lugar, se requieren habilidades para procesar el conocimiento como lo son: observación, escucha, evaluación, análisis, interpretación y relacionamiento. El cuarto elemento es el resultado que los elementos anteriores provocan en el interior del individuo que incluye: flexibilidad, adaptabilidad, perspectiva etnorelativista y empatía. Por último, se encuentran la percepción de la competencia intercultural de un individuo por otras personas. Dominar la competencia requiere de un comportamiento y comunicación apropiada y efectiva en cualquier interacción multicultural (Plasencia, 2016; p.101).

Otro modelo es el de Milton Bennet. Este Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural es la aproximación más completa e integral de lenguaje y cultura. Consiste en seis etapas, las primeras tres son etnocéntricas (negación, defensa y minimización) implica que las personas tienden a usar su propio juicio para juzgar a los demás. Las siguientes son etnorelativas (aceptación, adaptación e integración) porque las personas reconocen y se adaptan a los diferentes puntos de vista mundiales. Estas etapas son a través de las cuales las personas se mueven conforme van creando su competencia intercultural. Las etapas etnocéntricas evitan las diferencias culturales y las etnorelativas buscan dichas diferencias.

En la etapa de negación, la cultura propia es la única que es real, válida, correcta. En la defensa, reconoce que existen diferencias, pero la propia es la única viable o correcta. En la minimización, reconoce que como seres humanos todos somos fundamentalmente lo mismo. En la aceptación, se reconoce que la cultura propia es una de muchas existentes; las reconoce y las respeta. En la adaptación, las personas perciben positivamente las diferencias culturales y adaptan sus comportamientos hacia esa cultura. Finalmente, en la integración, las personas desarrollan una identidad propia como miembro de varias culturas a la vez (Bektas-Cetinkaya, 2014 p.8).

Bennet desarrolló un Inventario de Desarrollo Intercultural IDI, por sus siglas en inglés) que consiste en un instrumento psicométrico en línea estadísticamente validado que mide la competencia intercultural con un cuestionario de 50 preguntas (Ennis, 2015; Chao, 2016).

Por último, los modelos operativos se centran en la enseñanza de la competencia y la secuenciación de contenidos. El modelo más conocido es el de Borguetti que establece que la enseñanza de la competencia intercultural comienza por la dimensión cognitiva (conocer hechos culturales); después pasa a la dimensión afectiva (emociones, actitudes, entendimiento) y finalmente se logra la conciencia intercultural (Plasencia, 2016 p.102).

Otro modelo operativo es el de Banks que describe la manera en que se debe integrar el contenido cultural en la currícula escolar. Según el autor, son cuatro etapas. En la primera, la de participación, se deben integrar elementos relacionados con superhéroes, fiestas, comida, bailes, música, y otros elementos culturales menores. En la siguiente etapa, la adicional, se deben agregar contenidos, conceptos y perspectivas sin cambiar la

estructura del currículum. En la fase transformativa, se permite a los estudiantes analizar conceptos, hechos y temas desde la perspectiva de la diversidad cultural. Y en la etapa de la acción social, es cuando se fomenta a que los estudiantes tomen decisiones importantes respecto a diferentes actos sociales y trate de resolverlos (Malazonia et al. 2015).

No obstante, todos estos modelos comparten cuatro elementos en común: la dimensión cognitiva, la afectiva, la procedimental y la conciencia intercultural. Según Plasencia (2016) durante una interacción multicultural es necesario:

en primer lugar, tener cierta habilidad para identificar la pertenencia de los interlocutores a realidades culturales diferentes, así como para atribuir un significado a sus manifestaciones y descubrir las divergencias y similitudes, lo que supone también una actitud crítica. Por otra parte, la exposición a interacciones multiculturales redundará en un desarrollo paulatino de la conciencia intercultural, y esta a su vez en una mayor competencia intercultural, hecho que implicará tener más posibilidades de éxito en la comunicación (p.101).

A manera de conclusión, Costa et al. (2009) declara que la educación intercultural debe involucrar actividades que fomenten la interacción y reflexión, y que las ideas principales y conceptos de la educación intercultural incluyen: el reconocimiento de la diversidad; el respeto; las interacciones culturalmente diversas; el diálogo entre culturas; el entendimiento; evitar racismo y xenofobia; igualdad de oportunidades; reconocimiento de la interdependencia de las naciones; habilidad comunicativa, y el reconocimiento de los derechos y obligaciones de los individuos.

2.4. Competencia comunicativa intercultural

Durante el aprendizaje de un segundo idioma, las teorías sociolingüísticas y socioculturales de manera simplista sugieren que: a) el significado del comportamiento verbal y no verbal emerge solamente durante la interacción social; b) para que la negociación de significado sea exitosa requiere no solo de conocimiento lingüístico aislado, sino también de habilidades sociales y conocimiento cultural; c) la comunicación involucra una constante negociación de la realidad social que incluye los constructos sociales como identidad, relaciones de poder, pertenencia y reglas de lenguaje e interacción social; d) el lenguaje y la cultura son dinámicos porque aunque solo se observan durante la interacción social en un determinado contexto, están en constante flujo como resultado de la interacción en diferentes contextos y, e) debido a la globalización, los lenguajes no están ligados a una nación o una cultura dado que dentro de uno mismo pueden existir diferentes marcos culturales, repertorios lingüísticos e impresiones subjetivas del lenguaje para representar las acciones comunicativas. De tal manera, existe una interconexión inherente de lenguaje, cultura y comunicación. (Ennis, 2015; p.7)

La comunicación es tanto el medio como el propósito de la adquisición del lenguaje y la cultura. La actividad primaria de los seres humanos y la manera en que se aprende el lenguaje y la cultura es la comunicación. Por su parte, el lenguaje y la cultura permiten adentrarse en formas de comunicación más complejas, por tanto, el lenguaje es la base de la continuidad de este proceso (Ennis, 2015; p. 11).

Como se había mencionado, lengua y cultura son inseparables, por lo que aprender un nuevo lenguaje no es solo ser competente en pronunciación, gramática, vocabulario e idiomas, sino que involucra además conocer la forma de utilizar el lenguaje para poder reflejar ideas y entender el lenguaje. Para Sandell y Tupy (2015) si una persona aprende un lenguaje sin aprender su cultura, no va a conocer el contexto social o filosófico del lenguaje y aun y cuando se pueda comunicar adecuadamente, le será muy difícil comunicarse o negociar con habitantes nativos del segundo idioma. Un idioma contiene expresiones, palabras y frases que requieren de su comprensión cultural para poder ser usadas apropiadamente.

Expertos en lingüística han dado especial importancia del desarrollo de una competencia comunicativa lingüística en la educación bilingüe. La competencia es indispensable para que dos personas de diferentes culturas se comuniquen efectivamente. En una interacción intercultural las personas que tienen orientaciones emocionales, cognitivas y de comportamiento diferentes que, por lo tanto, tienen diferentes perspectivas del mundo. En términos generales las personas tienden a pensar y comportarse de forma única de acuerdo con los patrones sociales, políticos y económicos de su entorno. Por lo tanto, se puede decir que una persona con competencia comunicativa intercultural posee competencia lingüística, así como también habilidades, actitudes, valores y conocimientos particulares de la cultura para poder comunicarse efectivamente (Moeller y Nugent, 2014; p.2).

Una comunicación intercultural, término desarrollado por Byram, requiere de habilidades necesarias para llevar a cabo análisis y comparaciones respetuosas que permitan que los participantes se comuniquen efectivamente. La construcción del

significado de las conversaciones se va formando en el desarrollo de la comunicación y esta se ve altamente enriquecida cuando los participantes conocen su propia cultura y muestran una apertura a la diversidad cultural (Holguin, 2013).

Un hablante refleja una competencia comunicativa intercultural cuando puede aplicar su competencia lingüística y su conocimiento sociolingüístico para manejar las interacciones interculturales; para anticipar malentendidos que puedan surgir por las diferencias entre los valores, significados y creencias entre las culturas y para responder a las demandas afectivas y cognitivas a la hora de las interacciones.

La enseñanza de una lengua extranjera comprende entonces también la formación de una competencia comunicativa intercultural. El desarrollo de esta competencia difiere de la mera enseñanza de una lengua por dos razones: a) engloba también los aspectos no lingüísticos de la comunicación, dado que las interacciones sociales entre personas de diferentes contextos culturales no solo dependen de un intercambio de información pero también del establecimiento y mantenimiento de las relaciones humanas y b) su enfoque no es solo enseñar a comunicarse sino que pretende formar hablantes interculturales o mediadores que sean capaces de participar con múltiples identidades y evitar los estereotipos (Cheewasukthaworn y Suwanarak, 2017; p. 180). Inclusive, según Cheng (2012), la educación bilingüe no sólo debería integrar la enseñanza del idioma y la cultura, sino que debería ir más allá e integrar la enseñanza de culturas globales; debería incluir diversas culturas alrededor del mundo y relacionarlas con la cultura propia del estudiante.

El propósito principal de la competencia comunicativa intercultural, y por ende de la educación intercultural, es entender y minimizar los problemas comunicativos entre las

diferentes culturas (Ennis, 2015; p.11). Poseer esta competencia significa que las personas con diferentes contextos culturales y lingüísticos puedan interactuar apropiada y efectivamente con los demás. Según Cheng, (2012) el arte de estudiar otro idioma nos brinda una llave de acceso a una cultura diferente a la materna, crea una conciencia, entendimiento y sensibilidad hacia personas de diferentes orígenes y su forma de vida. La competencia intercultural reconoce la importancia de los demás, así como de la propia del estudiante. Es un proceso que por un lado permite que los individuos desarrollen una madurez, lo que a la vez conlleva a mayor respeto y apreciación de la diversidad e importancia de los demás.

Para que se alcance una competencia comunicativa intercultural se tienen que lograr las siguientes condiciones de manera general: establecer una cercanía cultural; tener un lenguaje en común; conocimiento previo y conciencia de la cultura propia y la diversa; interés por aprender de los demás; ser empático; capacidad para comunicarse efectivamente, y evitar injusticias y desigualdades.

La competencia comunicativa intercultural debe involucrar competencias comunicativas e interculturales. La competencia comunicativa es la capacidad para desenvolverse en una efectivamente en una lengua extranjera. La competencia comunicativa intercultural debe incluir ambas.

La comunicación intercultural es entonces un proceso que parte de las competencias y experiencias del estudiante desde su perspectiva cultural para después desarrollar las habilidades y el conocimiento del mundo. En un proceso comunicativo, una persona intercultural debe ser ella misma, pero debe olvidarse de estereotipos y establecer

intercambios donde no se juzgue a los interlocutores por medio del respeto y la conciencia multicultural (Holguín, 2013). Según Velasco (2017) la comunicación de las personas con competencia comunicativa intercultural debe estar definida por la aceptación, el entendimiento, el respeto, la libertad, la igualdad y la celebración de la igualdad; a la vez, debe lidiar exitosamente con retos como: los prejuicios, estereotipos, desinformación, mala comunicación, racismo, entre muchos otros.

Kim (2001) propone un modelo explicativo de la competencia que está compuesto por tres dimensiones: cognitiva, conductual y afectiva. La dimensión cognitiva está relacionada con los conocimientos de la lengua y la cultura (Kim, 2001). El conocimiento de la lengua incluye datos lingüísticos, como la gramática, fonética, sintaxis y vocabulario; sociolingüísticos, como el estilo apropiado para cada situación, y pragmáticos, como el uso del lenguaje en la vida cotidiana. El conocimiento de la cultura consiste en el grado de familiaridad que se tiene con la cultura objetivo (historia, tradiciones, creencias, valores, entre otros) ya que entre mejor sea el entendimiento existe una mayor probabilidad de entender mejor las diferencias culturales (Huang, 2014; p.99).

La dimensión afectiva se refiere a la motivación, la actitud hacia la comunicación intercultural y la disposición para enfrentar retos culturales. Es la manera en que los comunicadores regulan sus emociones para hacer la interacción más sencilla. Incluye competencia para adaptarse, flexibilidad y empatía Y la dimensión conductual se refiere a la acción de la comunicación; es la capacidad de comunicar su experiencia cognitiva y afectiva durante una interacción. Involucra tres tipos de habilidades: habilidades técnicas (lenguaje, trabajo, entre otras); habilidades de coordinación y flexibilidad (Huang, 2014; p.100).

Zhang (2017) agrega que para que las personas posean una competencia intercultural se requiere de cuatro atributos particulares: atributos personales, capacidad comunicativa, adaptación psicológica y sensibilidad cultural. Los atributos personales se refieren a que se debe tener la habilidad de estar relajado y abierto durante las interacciones sociales. La capacidad comunicativa involucra la habilidad de poder enviar y recibir mensajes eficientemente. La adaptación psicológica consiste la capacidad de manejar la frustración, estrés y ambigüedad que provoca la diferencia cultural. Y finalmente, la sensibilidad cultural se refiere al entendimiento de la diversidad.

Por su parte, Cheng (2012; p.166) propone que ser competente requiere el cumplimiento de los objetivos comunicativos de manera apropiada y conveniente; además, es necesario poseer competencias gramáticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas; la efectiva implementación de la educación bilingüe consiste en desarrollar estudiantes con habilidades efectivas para que puedan usar un sistema lingüístico diferente de manera apropiada.

Habib (2018) resalta la importancia de la competencia comunicativa intercultural como una herramienta no sólo que nos permite entender las culturas, sino que se vuelve un componente principal para los estudiantes y su éxito en el mundo global. Esta competencia los hace reconocer, valorar y adaptarse a la diversidad y les brinda entendimiento, competencias, actitudes, lenguajes, participación y una identidad que es necesaria para las experiencias multiculturales. Una persona con esta competencia verdaderamente es empática y abierta a otras culturas y va a poder relacionarse con personas diversas culturalmente sin reservas.

2.5. Los maestros en la educación intercultural

Las administraciones educativas son las responsables de la implementación de programas bilingües que permitan desarrollar competencia intercultural que brinde a los estudiantes con las herramientas necesarias para adaptarse. Recientes estudios sugieren que existen varios factores dentro de los ambientes educativos que favorecen que los alumnos desarrollen dicha competencia. El éxito está relacionado directamente con factores de la institución educativa como el contexto socioeconómico, el grado en que se favorece la participación social y el currículo (Gutiérrez et al., 2012).

Los programas educativos interculturales deben estar regidos por los ejes de convivencia, innovación, compromiso y cooperación (Olivencia, 2012; p.21). Esto significa que es necesaria una activa participación social que favorezca la interculturalidad (Gutiérrez et al., 2012 p.2). La instrucción educativa tiene que ser holística o integral, debe atender el aprendizaje de toda la comunidad para que la interculturalidad sea más rica, participativa y analítica. Es responsabilidad de la escuela interculturalizar las relaciones interpersonales y el currículo. Sin embargo, ésta no puede llevar a cabo un proyecto de interculturalidad aisladamente, tiene que incluir a todos los diferentes miembros de la comunidad escolar (Quilaqueo, et al. 2014; p.280) para que participen y se responsabilicen de generar planes y acciones desde todos los ámbitos (Olivencia, 2012; p.21).

En este sentido, la labor de los maestros resulta de fundamental importancia en la formación educativa de los alumnos (Zhang, 2017; p.230). A los maestros les corresponde el ejercicio de la mediación entre culturas. Entre los objetivos que los maestros de idiomas deberían tener incluye: que el alumno adquiera competencias lingüísticas e interculturales;

prepararlos para poder interrelacionarse con personas de otras culturas; enseñarles a valorar la diversidad cultural; encontrar relaciones entre su cultura y las demás; despertar el interés por otras culturas; tomar conciencia de la forma en que las personas pueden percibir las diferencias culturales (Tato, 2014; p. 224). Para lograr estos objetivos es necesario que los maestros planifiquen actividades donde los estudiantes puedan aprender a observar y analizar las distintas culturas incluyendo la propia y propiciar un clima que fomente la empatía, la curiosidad, la flexibilidad y la tolerancia.

Los investigadores argumentan que los formadores deben poseer sensibilidad cultural para poder formar estudiantes interculturales con una visión global, deben enfocarse en combinar durante las sesiones la educación lingüística y la correcta selección de contenidos y deben motivar a los estudiantes por medio de la contextualización del aprendizaje.

Chen y Starotsa (citado en Demircioglu, 2016) desarrollaron un instrumento para medir la sensibilidad cultural e indican que dicha sensibilidad involucra que las personas posean cuatro elementos: un claro autoconcepto; una apertura mental; evitar prejuicios y permanecer tranquilo en interacciones interculturales.

Según Tato (2014) los maestros deben ser críticos, reflexivos y capaces de promover la tolerancia y respeto. No deben ser solo transmisores de conocimientos culturales.

Jones et al. (2017) y Yetis y Kurt (2016) manifiestan que los maestros deben poseer una conciencia y sensibilidad hacia la diversidad cultural. No obstante, el desarrollo de una sensibilidad no sucede por casualidad (Osborne, 2016; p.209); que los maestros

reconozcan la importancia del multiculturalismo se debe a que han tenido la oportunidad de tener experiencias interculturales globales (Zhang, 2017; p.230) o de lo contrario, según Jones et al. (2017), Gutiérrez et al. (2012) y Golub (2014) es crucial que los educadores reciban continua capacitación cultural.

Golub (2014) y Zhang (2017) y Yetis y Kurt (2016) afirman que el desarrollo profesional de la competencia intercultural de los maestros tiene un efecto directo sobre el desempeño de la competencia de los alumnos. Aunque la capacitación puede ser un proceso largo y complejo, es necesario incentivar a los maestros para que participen y los temas centrales deben girar en torno a los estereotipos y prejuicios (Golub, 2014 p.95).

Los maestros deben empoderar a los estudiantes para convertirse hacia una sociedad multicultural y poseer una visión global. Es necesario fomentar el aprendizaje de valores que fomenten la coexistencia pacífica entre los pueblos: tolerancia, respeto y empatía (Pérez, Gómez y Serrano, 2017; Yoshida, 2017). Para Fernández y Pozzo (2014; p. 8) se debe enseñar a apreciar la diversidad por medio de la reflexión crítica de las diferencias y similitudes de las culturas.

Viúdez (2003 p.7) sugiere algunas estrategias para desarrollar la competencia comunicativa intercultural. En un inicio, cuando los alumnos no poseen una avanzada competencia lingüística y son solo receptores de información, se debe crear una conciencia de las diferencias y similitudes entre las culturas incluyendo temas como hábitos de alimentación, horarios, fiestas, familia, precios, etc. Cuando se desarrollen más habilidades lingüísticas, se pueden incluir textos escritos o audiovisuales que tengan contenidos socioculturales. Conforme se avance en la enseñanza del lenguaje, se pueden

incorporar actividades que impliquen comparaciones, reflexiones, percepciones y opiniones, donde se enfatice que las opiniones pueden ser subjetivas dependiendo del contexto cultural.

Para Parra et al. (2017), Yoshida (2017) y Fernández y Pozzo (2014) los maestros favorecen el aprendizaje multicultural por medio del uso de estrategias que apoyen el aprendizaje de la segunda lengua combinado con clases de contenido. Son exitosos los programas cuando trabajan de manera agrupada profesores de áreas lingüísticas y lo de áreas no lingüísticas, dado que por un lado unos tienen los conocimientos acerca de procedimientos metodológicos para el uso de actividades de evaluación del idioma y los otros tienen la experiencia en la selección de contenidos (Parra et al., 2017). Existen numerosos recursos que se pueden utilizar que incluyen textos digitales, audios, videos, fotografías, dibujos, folletos turísticos, canciones, películas, periódicos, revistas, entre muchos otros. Y hoy en día con el uso de internet, existe una fuente inagotable de recursos que pueden ser incorporados a las clases.

Finalmente, otra parte importante de la enseñanza es la motivación del alumno, y éste se siente más motivado a aprender cuando el maestro acerca el mundo exterior al aula para darle contexto al aprendizaje. Esto es posible con el uso de estrategias como auxiliares de lenguaje; intercambios académicos; el uso de la TIC; la creación de experiencias internacionales e interculturales; el trabajo en grupo, donde se promueve la participación del alumnado de manera variada, e inclusive con el trabajo colaborativo con los padres de familia (Pérez, et al., 2017; Parra et al., 2017; Olivencia, 2012).

En un estudio realizado por Chao (2016), el autor prueba el impacto que tiene la competencia comunicativa intercultural de los maestros sobre las capacidades interculturales de los alumnos en Asia. A través de cuestionarios y entrevistas a profundidad Chao investigó con más de 300 maestros las perspectivas que éstos tienen con respecto a la interculturalidad y las actitudes y prácticas que realizan cotidianamente en un salón de clase bilingüe. El estudio descubrió que, aunque los maestros se consideran a sí mismos efectivos comunicadores interculturales, no poseen actitudes ni ponen practica actividades que potencialicen esta habilidad en los alumnos. Muchos se limitan solo a la inclusión de aspectos culturales o conocimientos básicos. Estos descubrimientos sugieren que no existe un sentido de urgencia en la incorporación de este tipo de aprendizajes en el plano académico; por lo tanto, se vuelven necesarias políticas educativas que incluyan una perspectiva intercultural.

De manera similar, Cheewasukthaworn y Suwanarak (2017) hicieron otro estudio en Tailandia también con la finalidad de descubrir la percepción que tienen los maestros hacia la competencia intercultural y la importancia que esta tiene en los alumnos, así como la forma en que cada uno lo integra en sus aulas de clase. El estudio se realizó utilizando cuestionarios y entrevistas semiestructuradas en 16 maestros de un instituto de inglés de la mencionada localidad. Los resultados señalan que los participantes poseen solo una vaga idea de lo que es una competencia comunicativa intercultural; perciben que puede ser una competencia importante para los estudiantes de educación bilingüe pero que finalmente no les ayuda a poderse comunicar mejor en un segundo idioma y, consideran que es posible que esta competencia se integre en sus clases; sin embargo, desconocen la

forma adecuada de hacerlo. El autor sugiere que es importante que en la formación de los maestros se integren como parte del currículo temas relacionados con la interculturalidad.

También Fernández y Pozzo (2014) realizaron dos estudios con la finalidad de delimitar el concepto de competencia intercultural y el lugar que ocupa en el salón de clase bilingüe desde la perspectiva de los profesores. El primer estudio tuvo lugar en Dinamarca en 2013 y el segundo en Rosario, Argentina en 2014. En ambos análisis se evaluaron a maestros de español como segunda lengua. Y los resultados fueron similares y apuntan a que todos los participantes son conscientes del lugar importante que tiene el desarrollo de una competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tienen conocimiento que esta enseñanza va más allá de típico enfoque basado meramente en la lengua; sino que además requiere una reflexión crítica de las similitudes y diferencias entre culturas y un sentido de aceptación hacia la diversidad. Sin embargo, las encuestas muestran de manera consistente que este trabajo no se realiza en el aula por dificultades que van desde la inseguridad para definir y abarcar el fenómeno hasta contar con los medios físicos que se necesitan para ponerlo en práctica como: materiales, tiempo, capacitación, etc.). El autor recomienda se continúe con una intensiva labor de investigación en torno a esta temática para favorecer el desarrollo de medios necesarios para fomentar en los salones de clase esta competencia de manera efectiva.

Por su parte Golub (2014) también se enfocó en investigar acerca del efecto a corto plazo que tiene la capacitación de los maestros sobre el desarrollo de competencias comunicativas interculturales en los alumnos. El estudio fue realizado en Croacia y consistió en un cuasiexperimento donde se evaluaron 752 maestros de alemán como segundo idioma. El experimento consistió en tres fases: en la primera se aplicaron

encuestas a los participantes al principio del año escolar; la segunda fase consistió en ofrecer al grupo de estudio un curso de capacitación de educación intercultural y, en la última fase se aplicó un nuevo cuestionario para evaluar las diferencias. El autor concluye que existe un efecto positivo derivado de los cursos que recibieron los maestros. Resulta crucial la capacitación docente para la formación de una competencia comunicativa en los alumnos de educación bilingüe. Una vez que los maestros participan en cursos, se ve reflejado notablemente un incremento en su motivación a incluir los temas aprendidos a la hora de sus clases con alumnos en el aula. Sin embargo, también afirma que esto es un proceso largo y complejo por lo que requiere de continuidad.

Habib (2018) realizó una investigación también con la finalidad de examinar el nivel de concientización y las actitudes de un grupo de maestros universitarios de Pakistán hacia la competencia intercultural y su disposición a incorporarlos en la educación que imparten. Los resultados demuestran de manera significativa que los participantes poseen un conocimiento muy limitado del tema porque su formación no incluye un entendimiento de las dinámicas locales e internacionales; por lo tanto, no lo aplican en el aula de clase.

Pérez, et al. (2017) condujeron un estudio en Córdoba, España donde por medio de cuestionarios analizaron a 59 maestros de educación primaria bilingüe. El objetivo de ellos también era de manera similar el de conocer la percepción que tienen los maestros respecto a la competencia intercultural. Los resultados arrojaron que para los maestros la competencia intercultural está ligada a la competencia lingüística y, en este sentido, las actividades comunicativas juegan un rol fundamental en la educación. Ellos creen que las actividades que fomentan el aspecto oral del lenguaje contribuyen a un aprendizaje intercultural porque además mejoran valores como la tolerancia, el respeto y la empatía.

Por lo tanto, se puede decir que la perspectiva de los maestros está enfocada principalmente en el lenguaje en lugar de ser un aspecto transversal dentro del currículo.

De la misma manera, Yetis y Kurt (2016) aplicaron a 1,409 estudiantes de educación en Turquía un cuestionario que mide la sensibilidad intercultural y descubrieron que la inclusión de temas interculturales en su currículo mejora su nivel de sensibilidad. En este sentido, el autor denota la importancia imperante de incluir una aproximación intercultural en la currícula de los estudiantes de educación con la finalidad de que estos puedan en un futuro fungir como modelos interculturales, negociadores y mediadores en el contexto donde se empleen.

Zhang (2017) declara que es necesario que los maestros sean comunicadores interculturales competentes, confiados y experimentados para facilitar el desarrollo de la competencia entre los alumnos bilingües. El desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos está directamente relacionado con la competencia de sus maestros. Algunos estudios mencionan que, si un maestro ha experimentado comunicación intercultural, esto tendrá efectos muy positivos acerca de su percepción hacia la competencia comunicativa intercultural, sus conocimientos y la manera en que lo aplica en el aula.

En un estudio realizado en China, donde se midió la competencia de un grupo de maestros, descubrió que son altamente eficientes en el manejo del segundo idioma y que poseen un acervo cultural y lingüístico adecuado, pero que son incompetentes para lograr tareas comunicativas interculturales. El principal problema de esta incompetencia asegura Zhang (2017), que se debe a que tienen nula o poca interacción con otros contextos interculturales y las relaciones interpersonales que tienen con extranjeros son simples.

Chao (2016) señala que la mayoría de los estudios de interculturalidad son realizados en el occidente, pero en todo el mundo el tema ha tomado resonancia. En un artículo realiza un análisis del uso del concepto de interculturalidad alrededor del mundo. En este señala que, en contextos europeos, los maestros tienen una comprensión clara acerca de la importancia de la competencia intercultural pero que solamente unos cuantos son los que verdaderamente conocen la manera de integrarlo en sus clases de idiomas. Por otro lado, en Australia, los maestros tienen solo una vaga idea de lo que el concepto significa. En Estados Unidos, Francia y Reino Unido existen muchas inconsistencias respecto a lo que los maestros creen y piensan acerca de aplicar la interculturalidad en los salones de clases. Por su parte en Asia, tienen una percepción positiva hacia la interculturalidad, pero consideran complicado desarrollarlo dentro de los ambientes educativos. En Taiwán, por ejemplo, los maestros desconocen de un marco claro de cómo integrar asuntos interculturales en sus clases.

En este mismo sentido, Cheewasukthaworn y Suwanarak (2017) reconocen que efectivamente existen factores que limitan a los maestros para implementar completamente una aproximación intercultural en sus aulas como son: la falta de conocimiento en el tema y la manera correcta de integrarlo; que no existe una metodología precisa para lidiar con los temas interculturales que les pueda señalar a los maestros la manera adecuada de realizarlo en clase; que no existe manera de poder examinar en los alumnos la capacidad comunicativa intercultural; falta de apoyo administrativo por parte de las escuelas, y falta de materiales o libros de texto que puedan ser usados que verdaderamente promuevan la competencia.

Zhang (2017) agrega que los maestros deben estar preparados en tres aspectos para poder implementar clases interculturales en su aulas: el primero, deben tener conocimientos de cultura e interculturalidad; segundo, deben tener capacidad de comunicarse interculturalmente y ser innovadores en la forma en la que imparten sus clases, y deben poseer ciertas habilidades emocionales que les permitan ser fuertes para poner en práctica día a día las actividades interculturales necesarias para desarrollar competencias en sus alumnos.

2.6. Políticas públicas

Múltiples esfuerzos han sido realizados por diferentes organismos como el Banco Mundial y la OCDE para asegurar que la educación intercultural sea un medio que provea educación de calidad para todos y servir de apoyo estableciendo marcos de referencia y políticas que regulen el quehacer diario de la educación. (Ponzoni, 2014; Papamichael, 2008). En esta sección se provee un análisis de las principales políticas públicas relacionadas con educación intercultural internacionales y nacionales que rigen el sistema educativo del país.

2.6.1. Políticas públicas internacionales

En el marco internacional, las políticas públicas relacionadas con la educación intercultural se encuentran regidas por una serie de guías provistas por diferentes organismos como el Consejo de Europa, la ONU y la UNESCO (Papamichael, 2008, UNESCO, 2007); siendo estas últimas las de más relevancia en el ámbito educativo global. Las guías de la UNESCO se encuentran basadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Este instrumento normativo declara que la educación es

responsable de dos tareas básicas: del desarrollo pleno de la humanidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, y de favorecer la comprensión, la tolerancia, y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos, promoviendo el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Estos dos principios han quedado plasmados en numerosos instrumentos internacionales como: la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención sobre los Derechos del Niño; la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, entre muchos otros.

La misión de la UNESCO, en cuanto a educación se refiere, es orientar la política educacional en todo el mundo. Su función está estructurada por medio de instrumentos y documentos normativos que sirvan para poder plantear recomendaciones a los gobiernos de los diferentes países. En el marco de la 33ª reunión de la Conferencia General en 2006, se emitieron una serie de directrices para la educación intercultural. Estas directrices consideran tres principios básicos: (1) la educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura, (2) la educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda

participar plena y activamente en la sociedad. y, (3) la educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones (UNESCO, 2007).

2.6.2. Políticas públicas federales y locales

A nivel nacional la función educativa nacional en general se encuentra normada desde 1917 por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En el artículo 2º, a partir de 1992, se reconoce la naturaleza pluricultural del país. En el artículo 3º establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación, pero además se reconoce en el artículo 2º la obligación de fortalecer las lenguas y culturas que nos hacen ser pluriculturales (Schmelkes, 2006; p.3). Por otro lado, en el artículo 14º transitorio que sirvió para que en 1921 se fundará la SEP (Secretaría de Educación Pública) (Cámara de Diputados, 2012).

En 1993 con la firma del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica se aprobó la Ley General de Educación con la finalidad de descentralizar las funciones político-administrativas de la Federación a los estados. Esta ley regula la educación que imparte el Estado y los particulares (Cámara de Diputados, 2013). De manera paralela se aprobó la Ley de Educación para el Estado de Nuevo León que de manera particular regula la educación pública y particular en el Estado (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2008).

En el marco de estas normativas han surgido múltiples políticas públicas y programas encaminados a la educación bilingüe intercultural que han mantenido dos

enfoques. Por un lado, se encuentra el tema de la educación bilingüe que ha basado su actuar en la inclusión de las lenguas minoritarias dentro de los programas educativos oficiales, y por otro lado se encuentra el tema de la educación de inglés como segundo idioma.

2.6.2.1. Esfuerzos de educación bilingüe para los grupos indígenas del país

El surgimiento de las primeras políticas data de los tiempos después de la Revolución, donde el Estado buscaba mexicanizar a los indios como primer paso para la modernización. En el año de 1911 surgen por primera vez en el país por decreto federal las primeras Escuelas de Instrucción Rudimentaria cuya finalidad era la de castellanizar y alfabetizar a todos los indígenas que poseían un idioma diferente al mayoritario. En este tiempo el nacionalismo era uno de los ejes principales del proyecto de Estado, se pensaba en la homogeneización forzada de la población y la escuela era el principal instrumento (Martínez, 2015; Hevia, Hirmas, Treviño, y Marambio, 2005).

A partir de ahí, esfuerzos constantes han sido realizados por el Estado en temas de educación bilingüe. En 1925 se creó la primera Casa del Estudiante Indígena; en 1933 se transformaron los Centros de Educación Indígena para brindar educación básica integral; se implementó la propuesta del Instituto Lingüístico de Verano; en 1934 se conformó el Departamento de Educación y Cultura Indígena, y en 1939 surgió el Proyecto Tarasco (Martínez, 2015; p.104). Sin embargo, fue hasta el gobierno del José López Portillo que se logró un poco más de apertura. Se apoyó a la creación del Programa Nacional de Educación con el lema “Educación para todos” para atender a los niños con rezago educativo (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2006).

Desde entonces, el gobierno mexicano ha intentado institucionalizar la educación bilingüe/bicultural, aquella que enseña lo que ocurre en ambas culturas: la indígena y la nacional; pero no crea relaciones entre ellas, por lo que se perciben como incompatibles para los estudiantes. En 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI) y en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que inició algunos cambios en el mejoramiento de textos escolares y de capacitación y preparación de maestros.

Fue finalmente hasta 1997 cuando se logró constituir la educación intercultural bilingüe y se formó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, destinada a preparar a los indígenas tanto para valorar y actuar en su contexto cultural como para relacionarse con la cultura nacional dominante. Este organismo se hace cargo de la política de llevar la educación intercultural bilingüe a todas las niñas y niños mexicanos, no sólo a los indígenas. Desde ahí, el enfoque educativo actual ofrece una educación intercultural para todos, basada en el respeto a la diversidad y a la especificidad de los individuos, procurando avanzar hacia la erradicación de las formas de enseñanza homogenizantes y ofrecer una formación pluralista a toda la población escolar mexicana, basada en el respeto y la valoración de la riqueza propia de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país (Hevia et al, 2005).

En el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) del actual gobierno federal se destaca la importancia de la diversidad y la educación intercultural. Dicho programa está compuesto por 5 metas que son: 1). México en Paz; 2). México Incluyente; 3) México con educación de calidad; 4). México Próspero y 5). México con Responsabilidad Global. La educación bilingüe intercultural está relacionada de manera directa con la meta 3 en sus objetivos 1 y 2 que son: desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación

de calidad y garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo. Pero también se relaciona de manera indirecta con la meta 1 en sus objetivos 1 y 5: promover y fortalecer la gobernabilidad democrática y garantizar el respeto y proyección de los derechos humanos y la erradicación de la discriminación; y con la meta 2 en su objetivo 2: transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente (Diario Oficial de la Federación, 2014).

2.6.2.2. La enseñanza oficial del inglés como segunda lengua

Por muchos años en México, la enseñanza oficial del inglés se limitó a la escuela secundaria y preparatoria, y casi de manera exclusiva al sector privado. La primera iniciativa para fortalecer las habilidades en este segundo idioma se dio en el gobierno del presidente Vicente Fox, cuando se introdujo el programa Enciclomedia que consistía en proporcionar dos horas de clases en línea para alumnos de 6° año de primaria.

De manera paralela, en la década de los noventa, cinco estados de la República Mexicana iniciaron con la implementación de programas propios para la enseñanza del idioma inglés en sus primarias públicas y para el 2009, eran ya 21 entidades federativas que contaban con un Programa Estatal de inglés en Primaria. Fue este hecho lo que impulsó que durante el gobierno del presidente Felipe Calderón se piloteara el esfuerzo más importante en materia de educación bilingüe y se creara el Plan Nacional de inglés para la Educación Básica (PNIEB) Este programa proponía el inglés como segunda lengua, que se implementara de manera obligatoria desde preescolar hasta secundaria con una frecuencia de tres horas a la semana (Martínez, 2015; Ramírez-Romero, 2013).

Posteriormente en el 2013 el gobierno federal de Enrique Peña Nieto desapareció la PNIEB y sus funciones fueron fusionadas dentro del Programa para el Fortalecimiento

de la Calidad de la Educación Básica; acción que fuera muy criticada dado que organizaciones como Mexicanos Primero, declararon que esto ocasionaba que se perdiera el impulso al no contar con autoridad que supervisara su cumplimiento. Finalmente, en 2015 se anunciaba la formulación y puesta en marcha del nuevo Programa Nacional de Inglés.

Es importante mencionar que, en nuestro país, recientemente solo el 5% de la población es bilingüe. Sin embargo, el 13.5% de la población estudiantil del ciclo escolar 2016-2017 se encontraba matriculada en una institución de sostenimiento particular (Secretaría de Educación, 2018).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación estuvo basada en un enfoque cualitativo, transeccional, exploratorio y no experimental. El método cualitativo resulta particularmente conveniente por sus mismas características. Es útil para conocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad y no a través de la medición de una cantidad limitada de elementos o variables como lo es en una investigación cuantitativa. También este enfoque posee la capacidad de trabajar inductivamente lo que permite a la investigadora desarrollar conceptos a partir de los datos y no de teorías preconcebidas. Además, es flexible lo que posibilita el uso de estrategias adecuadas para obtener datos de acuerdo con el curso de la investigación y no considerando solo una recolección preestructurada que permiten los métodos cuantitativos. Finalmente, el enfoque cualitativo resulta de valor para esta investigación porque precisamente se requiere proporcionar a los participantes la libertad de expresar sus opiniones personales con la finalidad de que se enriquezcan los resultados (Álvarez, 2004; Hernández, Fernández, y Baptista, 2006; P 6).

Por su parte, los estudios exploratorios son particularmente útiles cuando se requiere examinar un tema o problema de investigación que se ha investigado vagamente del cual se tienen muchas dudas o exista poca información (Hernández, et al., 2006; p.91). Dado que el tema no presenta muchos avances en el contexto de Monterrey, lugar donde se desarrollará el estudio, resulta viable la utilización de este enfoque. Cabe mencionar

que un proceso exploratorio puede resultar poco refinado, sin embargo, es útil para orientar sobre las tendencias e ilustra el fenómeno que se estudia (Paredes, 2011; p.309).

Finalmente, la investigación fue transeccional porque se pretendía recolectar datos de lo que sucede en un solo momento. Según Márquez (2013), los estudios cuyo formato es transeccional o transversal, obtienen información del objeto de estudio en una única ocasión o momento dado. Hernández, et al. (2006) describe a los diseños transeccionales como si fuera tomar una fotografía del momento.

3.1.1. Características de la investigación y estrategia cualitativas

El estudio se llevó a cabo por medio de entrevistas a profundidad debido a que en los últimos años los enfoques cualitativos han cobrado importancia para el estudio de las ciencias sociales, y en particular a que esta estrategia resultaba de particular utilidad para la finalidad del estudio realizado. A continuación, se describe lo que son las entrevistas cualitativas y particularmente las entrevistas a profundidad.

3.1.1.1. Entrevistas cualitativas

Las entrevistas son una herramienta estratégica como técnica de recolección de información en la investigación social. Es una de las técnicas cualitativas más utilizada. Según Taylor y Bogden (1987) es la herramienta de “excavar” favorita de los sociólogos. Es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas.

Los científicos sociales adquieren conocimientos de la vida social en gran medida a través de los relatos verbales. Una entrevista es básicamente un encuentro entre dos personas donde se busca descubrir subjetividades (Tonon, 2012, p. 48). Según Blasco y

Otero (2008), el propósito de las entrevistas en la investigación de las ciencias sociales es que, por medio de la recolección de información individual, se construya un sentido social de la conducta individual o de su grupo. Dicho en otras palabras, es particularmente útil el uso de la entrevista en la investigación de temas sociales social, cuando lo que es relevante conocer es la visión subjetiva de los actores o cuando quieren explorar los diferentes puntos de vista que representan las diferentes posturas que pudieran existir en torno al tema de interés.

Las entrevistas representan un proceso comunicativo que surge del encuentro acordado y planificado previamente por los sujetos participantes. La premisa básica de las entrevistas es que los investigadores tienen las preguntas y los investigados las respuestas. Con las entrevistas es posible recoger información acerca de las creencias y opiniones de los entrevistados. Según Vélez Restrepo una entrevista es un diálogo vinculado por medio de la palabra que permite que afloren las representaciones sociales, recuerdos, emociones y la realidad socio cultural de los entrevistados (citado por Tonon, 2012, p. 50). Con las entrevistas los investigadores descubren las categorías mentales, los sentimientos y motivos de las acciones de sus entrevistados.

Aunque tienen una aproximación a las conversaciones cotidianas, éstas tienen un carácter profesional, con un propósito definido y diseñadas para favorecer la investigación de las ciencias sociales. Esto requiere que los investigadores posean, para realizar una entrevista, una gran preparación previa, habilidades comunicativas y capacidad de análisis (Blasco y Otero, 2008, p.2).

En investigación cualitativa las entrevistas no se basan ampliamente en cuestionarios cerrados y estructurados, sino más en entrevistas abiertas. La más utilizada de este género es la entrevista de profundidad, donde no sólo se mantiene una conversación con un informante, sino que los encuentros se repiten hasta se han aclarado todos los temas o cuestiones relevantes para su estudio. Revisaremos ahora en qué consisten las entrevistas a profundidad.

3.1.1.2. Entrevistas a profundidad

La entrevista a profundidad debe entenderse según Blasco y Otero (2008) como los encuentros frecuentes y cara a cara entre el investigador y los participantes que permiten sus perspectivas a partir de lo que expresan con sus propias palabras (p.2). El sociólogo español Alonso (2006), agrega a su vez, que es una conversación entre entrevistador e informante, dirigida y registrada con la finalidad de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental sobre un tema definido en el marco de una investigación (citado por Blasco y Otero, p.2). La finalidad de esta técnica es, que por medio de una plática entre iguales, sea posible adentrarse en la vida de otros para descifrar y comprender sus gustos, miedos, satisfacciones, angustias, zozobras y alegrías; y comprender la perspectiva que estos tienen respecto a sus vidas, experiencias y situaciones, expresadas con sus propias palabras (Robles, 2011, p.40).

Una entrevista a profundidad permite a los investigadores tener una aproximación más natural y abierta con los entrevistados. Es necesario que las conversaciones permitan la espontaneidad, flexibilidad y adaptación. Se debe asegurar que la conversación fluya

con la mayor naturalidad posible, por medio de plática informal donde el investigador y el estudiado interactúan de manera simple, espontánea y coloquial (Trindade, 2017). La idea es ir estableciendo confianza y vínculo con el entrevistado para poder recopilar la información necesaria. Esto permitirá poder tener una comunicación dinámica y flexible para que los investigados respondan desde su lógica comunicativa (Tonton, 2017, p. 58).

Una de las características más representativas de las entrevistas a profundidad es su falta de estructura. No se establecen preguntas ni guiones previos. Se debe elaborar un listado de los ejes temáticos a abordar a lo largo de la entrevista, pero el orden en el que suceden y la forma en la que se reformulan, dependerá de cada encuentro con los entrevistados. Los ejes temáticos surgen de los objetivos de la investigación y lo adecuado es abordarlos por medio de un elemento disparador sencillo y que de ahí los investigados tengan la libertad de expresar libremente sus ideas. Este diseño de investigación flexible pone al sujeto investigado como protagónico de la investigación por lo que resulta necesario que el instrumento de investigación sea capaz de adaptarse a la personalidad de cada entrevistado. La creatividad del investigador resulta de vital importancia para poder adentrarse en el mundo privado y personal de su entrevistado evitando preguntas directas y cerradas.

En general, a diferencia de las entrevistas estructuradas, las entrevistas a profundidad no contestan a muchas preguntas o cuestionarios, sino que suelen cubrir solamente algunos temas, pero en mayor profundidad. Las preguntas que el investigador hace surgen de las mismas respuestas de los entrevistados y se centran en ir aclarando detalles con el objetivo de ir profundizando en el tema de la investigación. El rol del investigador no solamente es obtener respuestas, sino que también debe aprender qué

preguntas hacer y cómo hacerlas. Aunque es una estrategia que se caracteriza por no tener una estructura clara y aparentemente una falta de dirección, siempre debe existir un control muy sutil del investigador.

Para Ruiz (2015), las entrevistas son parecidas a una puesta escena porque son interacciones que suceden en espacios sociales y se rigen por las mismas normas que rigen los encuentros sociales, y donde además el entrevistador debe mostrar su mejor cara para transmitir una visión coherente y confiable (p.52). No obstante, en una entrevista de investigación el investigador debe hablar lo menos posible, pero estimular a que el entrevistado hable todo lo posible. Lo importante no es en sí la recopilación de los datos, sino hacer hablar a los sujetos para lograr entenderlos desde adentro (Tonton, 2017, p. 51). Los entrevistados no son solamente objetos de observación, sino que son personas que tienen sus propias observaciones en su realidad social. El investigador debe ofrecer la oportunidad a los investigados de expresarse libremente para lograr entender su punto de vista, recuerdos y reflexiones. Debe trabajar los puntos de inflexión, las contradicciones, silencios, evasivas y profundizar en las razones y motivaciones de las conductas (Ruiz, 2015, p.52).

Dada la importancia de la información que se obtenga de los entrevistados se vuelven relevantes también los factores como la intimidad y la complicidad para descubrir cada vez más de talles y mayor profundidad del tema. En este sentido, es importante que las entrevistas sean individuales y en espacios donde el entrevistado se sienta cómodo y seguro. Idealmente, es recomendable que sea un lugar concertado, tranquilo, neutro y sin rudo. Una sesión se puede asumir que está concluida cuando, además de repasar todos los temas principales, se llega a un punto donde nada nuevo se está aportando al tema, pero

es recomendable que no sean de más de 2 horas para evitar la fatiga y el cansancio de los participantes (Robles, 2011, p. 41).

Finalmente, las condiciones importantes con las que se den contar previo a la entrevista son: la correcta selección de los participantes, un guion temático y una grabadora (de ser posible) para que la reunión quede guardada y se pueda hacer su registro adecuado.

3.2. Muestra del estudio

Los participantes deseados para esta investigación consistieron en profesores de educación bilingüe que laboran en escuelas particulares de Monterrey, Nuevo León.

Los participantes, para ser entrevistados, fueron seleccionados utilizando el criterio de su naturaleza práctica. Se tomó en cuenta factores como ¿quién tiene información relevante? ¿Quién está dispuesto a participar?, y lo más importante ¿quiénes están más accesibles física y socialmente para la entrevistadora?

El muestreo, como lo propio en los planteamientos cualitativos, fue secuencial conceptualmente conducido. Un muestreo cualitativo debe ser flexible, iterativo y emergente. Se lleva a cabo como un asunto secuencial que tiene una revisión continua y que no necesariamente se rige por tener una representación estadística. La finalidad no es tener un análisis de todo el universo poblacional, sino ser capaz de detectar pistas, propuestas, reflexiones que permitan hacer una aproximación a las representaciones simbólicas de los sentimientos y percepciones de los participantes.

Por ello, el tamaño de la muestra utilizada en este estudio se determinó acogiéndose al principio de la saturación. Donde se continúa haciendo entrevistas hasta que las personas entrevistadas ya no nos aportan adicional o diferente de los entrevistados previamente. Después de 8 entrevistas con diferentes maestros que cumplieran con los requisitos para poder participar, se concluyó, que la información ya era muy similar entre ellos y que se podía dejar de entrevistar a más participantes.

Tabla 5.

Datos representativos de los participantes entrevistados

Participante	Edad	Años de experiencia	Estudios
1	43	10	Maestría en educación
2	40	17	Maestría en educación
3	43	25	Instructor de inglés
4	51	24	Instructor de inglés
5	38	8	Psicología
6	25	3	Psicología
7	42	24	Instructor de inglés
8	60	35	Traducción e interpretación

En el estudio participaron maestros de un amplio rango de edades. Se puede ver que las edades de los participantes rondan entre los 25 años hasta los 60, y la mayoría de ellos están alrededor de los cuarenta años. También, todos los participantes son personas bien experimentadas en el ramo de la instrucción bilingüe. El tiempo de experiencia que tienen impartiendo clases del idioma inglés es de entre 8 a 35 años, siendo solamente el participante de menor edad, el único que solo tiene 3 años de experiencia. Por último, cuatro de los participantes tienen estudios específicos en el segundo idioma, tres de ellos específicamente en la instrucción, los otros dos tienen conocimientos en educación y dos de ellos no poseen formación en educación ni en la enseñanza de un segundo idioma, solamente dominan el lenguaje y eso les abrió la puerta para comenzar a dar clases del idioma.

3.3. Recolección de datos

Para la ejecución de esta investigación, primero se tomaron en cuenta el objetivo general y los objetivos específicos para construir un instrumento que permitiera establecer los temas de interés a tratar con cada uno los participantes de las entrevistas. Para ellos se elaboró la siguiente tabla:

Tabla 6.
Elementos operativos incluidos en las entrevistas

Objetivo de la investigación	Categoría de organización	Elementos (o subcategorías) que conforman la categoría
Caracterizar la percepción que tienen los maestros acerca de la educación intercultural	Datos generales	Edad Nivel de estudio
	Profesión y experiencia	Profesión Años de experiencia Asignaturas impartidas
	Educación bilingüe	Énfasis Beneficios
	Conocimientos y actitudes culturales	Cultura Diversidad cultural
	Conocimiento y percepción de interculturalidad	Interculturalidad Importancia de la interculturalidad Actividades para desarrollar una competencia intercultural Evaluación de la competencia intercultural
	Desempeño intercultural	Aplicación en el aula de la educación intercultural Materiales didácticos con enfoque intercultural Retos o dificultades de la educación intercultural
	Preparación docente	Preparación formal en educación intercultural Capacitación en educación intercultural Necesidades del tema

Posteriormente, se contactó a maestros que contaran con el perfil requerido: impartiendo clases de inglés en escuelas particulares de Monterrey, Nuevo León. A algunos de los participantes se les contactó de manera directa por mensaje de WhatsApp y otros por medio de una convocatoria en redes sociales donde se les solicitaba su apoyo para participar. Se estableció con cada uno de ellos un horario para tener la entrevista virtual por medio de Zoom y se les aclaró que toda la información permanecería confidencial y que no importaba el plantel escolar de donde procedían o laboraban, sino que lo que buscábamos es conocer sus perspectivas como maestros de inglés. Cabe recalcar, que las entrevistas fueron virtuales dadas las condiciones de la contingencia sanitaria que nos aquejan que nos limitan a la convivencia social y harían peligroso poder establecerlas de manera presencial.

Todas las entrevistas se llevaron a cabo de manera satisfactoria en tiempo y forma, fueron grabadas para su debido análisis.

3.4. Procesos para el análisis de datos

El primer paso para el análisis consistió en la búsqueda de información acerca de educación intercultural y la labor docente en el desarrollo de competencias comunicativas interculturales; información, que sirve de apoyo a esta investigación y que puede ser encontrada en el marco teórico de este documento. Después se procedió al análisis de las respuestas de los participantes acerca de su percepción y labor intercultural en el aula.

Como se mencionó previamente todas las entrevistas fueron grabadas en Zoom para contar con el respaldo que nos permitiera hacer su análisis. Todos los videos se encuentran resguardados en una nube informática para información adicional. Las

entrevistas fueron transcritas de manera fidedigna a un procesador de palabra MS Word desde donde se estuvieron analizando las respuestas.

Para cada categoría se analizó las ideas que cada participante aportó, encontrando similitudes y diferencias entre sus respuestas e identificando frases interesantes que los participantes hubieran expresado que valdría la pena compartir con los lectores de esta investigación. Posteriormente se contrastó la información recabada con la información procedente del marco teórico previsto en este documento.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados derivados de las entrevistas a profundidad realizadas con la finalidad de conocer la perspectiva de los docentes acerca de su labor en el desarrollo de competencias comunicativas interculturales.

Para comenzar a caracterizar la precepción de los maestros acerca de la educación intercultural, primero se les preguntó sus opiniones de lo qué es una persona bilingüe, los beneficios de ser bilingüe y el énfasis que pone cada uno de ellos en el desarrollo de sus clases. Hay que recordar que la educación bilingüe es la enseñanza de dos lenguas y que, según García (2017) consiste en que una persona tenga competencias en dos idiomas y que los pueda usar en diferentes circunstancias. Además, Fantini (2003) agrega que, el que una persona sea bilingüe consiste en que se posean dos lenguas, independientemente de si una se domina más que la otra.

Al preguntar a los entrevistados acerca de lo que ellos consideran que es una persona bilingüe, sus respuestas giraron en torno a que deben ser personas que dominan dos idiomas y que son capaces de comunicarse con ellos. Uno de los participantes incluso declaró que una persona bilingüe es una persona que maneja dos idiomas “como si le fueran nativos ambos”. Otro de los participantes de manera similar indicó que, para ser una persona bilingüe, se debe dominar el segundo idioma en un 90-100%, que “debe dominar en la mayor parte posible otro idioma ajeno a su lengua madre de modo que pueda pensar, escribir, escuchar y leer”. Así mismo, otro comentario agrega que se debe dominar

y entender “porque no solamente es escribirlo y hablarlo, sino también el explicarlo”. Paralelamente, en otro comentario sugirieron que una persona debe pensar en el idioma y “poder entender las cosas para poder procesarlos más rápido y poder fomentar una opinión más rápido”. De manera contrastante, uno de los participantes señaló que ser bilingüe dependerá del contexto en el cual lo quiera aplicar. Para esta persona “ser bilingüe, yo considero, que la persona tiene que saber entender y comunicar, claro. Actualmente, debido a las necesidades en una sociedad que, obviamente vive del comercio, sabemos que hay tratados de comercio; obviamente hay unos parámetros y requisitos que se necesitan para poder entrar dentro de esa categoría de bilingüe, para eso son las mediciones, para decir bueno, aunque tú puedes entenderme el idioma necesito saber si es una persona apta de acuerdo con lo que yo necesito. Esto es, para una escuela, necesitas este porcentaje, este nivel; para nivel laboral, este porcentaje, este nivel; vas a comercializar con el extranjero, necesitas este nivel; porque obviamente digamos que lo que es bilingüe depende de eso depende del contexto”.

Los resultados nos demuestran que todos los entrevistados saben con claridad lo que ser una persona bilingüe significa. Sus respuestas concuerdan fielmente con lo que los académicos refieren y, claro está, que esto se debe a que son personas experimentadas con años de experiencia en el campo, lo que les permite tener un claro panorama de la educación bilingüe.

Después se les preguntó la importancia que creen que tiene el bilingüismo en las personas. Cabe recordar que la teoría que fundamenta este estudio indica previamente que el dominio de un segundo idioma cobra importancia por la globalización y la necesidad de contar con las habilidades necesarias para ello. A esta pregunta los maestros señalaron

de manera unánime y concordante con la teoría que se debe a la importancia dadas las condiciones de la globalización. Los comentarios giraron en torno a comentarios como “les va a ayudar en todo dada la globalización que vivimos”, “les abre bastantes puertas”, “la gente se puede ir a otros países o pueden recibir gente de otros países y enseñarles también”, “pueden aprender cosas de otras culturas”. Uno de los participantes inclusive indicó de la importancia en el desarrollo cerebral: “hay estudios que hablan de que aprender un segundo o tercer idioma ayuda durante la pubertad, porque cuando están creciendo esa parte del cerebro, que es la parte de enfrente, aprender un idioma hace que se nutra y crezca más y se desarrolle más y sean más capaces en general”.

Finalmente, del tema de educación bilingüe se les preguntó cuál era el énfasis que ponían en sus programas de clases durante las sesiones de educación bilingüe que imparten y cuál es su papel como formadores en educación bilingüe. La teoría estudiada previamente indica que en el pasado y por muchos años el enfoque principal radicaba en la idea del desarrollo de la parte estructural y gramático del lenguaje. Ser bilingüe significaba poseer habilidades receptivas y productivas que les permitieran escuchar, leer, hablar y escribir. Sin embargo, la teoría evolucionó y se descubrió que más allá de la parte gramatical, se debían crear competencias comunicativas que permitieran a los individuos adecuar la comunicación de la conversación en un segundo idioma al contexto en el que éste sucede y que es más fácil desarrollar estructuras cognitivas cuando se recibe información que se relaciona con el mundo que le rodea o que conoce, por lo que es indispensable la inclusión de temas de interés para los estudiantes.

En este sentido, las respuestas de los participantes señalaron principalmente, y de manera unánime, la importancia del desarrollo de las cuatro habilidades principales: leer,

hablar, escuchar y escribir. Algunos dijeron que deben seguir el programa indicado por la Secretaría de Educación y que precisamente el objetivo del plan de estudios de la dependencia es el desarrollo de las 4 habilidades lingüísticas. Además, uno de los participantes resaltó que actualmente los programas de la SE “requieren que al menos los alumnos salgan de educación primaria con un nivel B1”. Que según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas dice que un nivel B1 corresponde a personas que pueden comunicarse sin esfuerzo con hablantes nativos.

Particularmente uno de los entrevistados señaló que efectivamente son 4 habilidades, pero que hay una quinta que se deriva de las otras y que consiste en la comprensión. Dijo que “se tiene que tener una comprensión de lo que se escribe porque hay gente que escribe por escribir y no sabe lo que está escribiendo o no entiende lo que está contando. Tener una comprensión auditiva, porque a veces oímos, pero no escuchamos y obviamente no voy a entender el contexto de lo que están diciendo. Aparte tener una comprensión lectora, que es la que se enfoca uno de maestro. Y una comprensión cuando hablan porque también hay que saber qué estás diciendo; hay gente que habla y no tiene coherencia porque no se están escuchando y no se está analizando lo que dicen”. Esta misma persona indica que el papel del maestro consiste en cuidar en que se desarrollen todas las habilidades a la par.

Otro comentario importante señala que una persona bilingüe consiste en que “pudieran leer escuchar y opinar en el idioma de manera informada y respetuosa y también un poquito de pensamiento crítico, que puedan informarse en el idioma inglés y que puedan tener discusiones”.

En definitiva, un punto importante es que todos señalaron la importancia que tiene en los alumnos la motivación para favorecer su conocimiento. Todos dicen que es importante o que para los estudiantes el idioma sea de interés, o que los maestros integren elementos que fomenten su interés. Algunos de los comentarios importantes que ejemplifican esta percepción de los participantes incluyen que: “además de tener que cubrir perfectamente el programa tanto de la SE como de la institución, tratas de darle un enfoque que les interesa, integrando lo que tengo a la mano”; “el enfoque que yo hago tiene que ver con todas las habilidades básicas, pero siempre tomando en cuenta la manera en que aprende el alumno para poder engancharlo”; “la gente solo sabe lo que necesita saber; el chiste es que lo ganches; si no hay motivación, no lo vas a lograr”; “dependiendo de cada alumno es por el lado que les llegas, finalmente el inglés para muchos no es un idioma que quieran estudiar, entonces les tienes que hacer ver la utilidad de tener el idioma”.

Uno de los maestros participantes en las entrevistas dijo que existen dos tipos de alumnos, el que necesita el idioma y el que lo quiere y que usualmente el que lo quiere “tiene una ventaja sobre el que lo necesita porque él ya mental o emocionalmente viene preparado y tiene esa apertura cultural que se necesita cuando aprendes un idioma”.

Una maestra respondió que no es lo mismo la instrucción de niños de colegio que los de escuelas públicas porque los de colegios privados se aplican un chorro con el idioma porque tienen otro tipo de oportunidades y están metidos en otro ambiente que saben que será necesario el idioma. En cambio, para un niño de escuela pública, que no le ve tanto la utilidad, se le tiene que enseñar cómo el idioma va a mejorar sus oportunidades de

conseguir becas en instituciones más prestigiosas para tener una mejor educación y poder salir del mundo del que ellos se quejan y sufren tanto.

En este tema, se puede palpar la experiencia que tienen los participantes como maestros de educación bilingüe. Todos saben claramente de la importancia del desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, pero además tienen la claridad de que no es suficiente, sino que resulta necesario tener además un contexto que sirva de motivación entre los estudiantes para propiciar el desarrollo de dichas habilidades.

Otra categoría de investigación fue el conocimiento y las actitudes culturales de los docentes. En esta categoría se investigaron múltiples elementos. Lo que se investigó fue, primeramente, qué es lo que sabían los maestros acerca de la cultura. Era indispensable conocer cómo lo definen, qué determina una cultura, descubrir si conocen su cultura y si conocen otra cultural ajenas a la propia. Se les preguntó también su percepción acerca de la integración de elementos culturales en las clases de idiomas, con la finalidad de conocer si consideran que la educación bilingüe instruye no solamente elementos gramaticales sino también la cultura de la lengua y de ser así, qué elementos culturales se deben integrar. Además, se les preguntó si en alguna ocasión han tenido alumnos de diferentes contextos culturales, qué significó para ellos y el manejo que tuvieron de estos alumnos.

Como se señaló en el discurso teórico de este trabajo de investigación, lengua y cultura son inseparables. Enseñar un idioma va más allá de simplemente enfocarse en los procesos gramaticales y semánticos de la lengua. Los maestros deben entonces en su labor docente, asegurarse de integrar elementos necesarios que fomenten el desarrollo de

competencias comunicativas interculturales que propicien que los alumnos sean capaces de comunicarse asertivamente con personas de otros contextos culturalmente diferente al suyo. Sin embargo, la teoría también señala que, para poder desarrollar competencias interculturales en los alumnos, los maestros primero tienen que ser interculturales ellos mismos, y uno de los requisitos básicos para ser intercultural es conocer su propia cultura y al menos la cultura que están enseñando, siendo favorable el conocimiento de múltiples culturas para desarrollar la sensibilidad cultural necesaria. Por tanto, se les pregunto a los maestros qué saben de cultura, si son conocedores de su cultura y de algunas otras culturas.

Al solicitarles definir la palabra cultura, casi todos los entrevistados dudaron en contestar y tuvieron que meditar sus respuestas previamente antes de contestar. Sin embargo, a pesar de obtener respuestas variadas, el punto total a partir del cual giraron las respuestas es que cultura incluye los usos y costumbres que nos definen.

Una maestra mencionó que ella aprendió que son cinco conceptos lo que integran una cultura y que envuelven todo en un país, “habla del lenguaje, de la moneda, de la economía, las tradiciones, de símbolos, de ética, lo que consideran que está bien y mal, y do lo que la gente tiende a hacer y repetir en base a tanto su religión como sus raíces”. Otro participante apuntó a que son todos los elementos “construidos por el tiempo, por la época, por la sociedad, por las costumbres, los modismos y la realidad que tiene una sociedad en ese momento”. De manera parecida hubo quien dijo que la cultura es “de dónde venidos, quiénes somos y qué es lo que conlleva todos esto; nuestras raíces, dónde estamos, quiénes somos, qué queremos y qué es lo que vamos a ofrecer con todas esas bases, principios y valores que nuestra cultura nos ha dado”; y otro que dijo que “es una esencia, una raíz de mezclas de donde vives, tu entorno, tus raíces, tu idioma, tu familia,

tu comunidad, tradiciones, valores, costumbres”. Una persona de los participantes dijo, por otro lado, que para él básicamente son las tradiciones. Mientras que para alguien más la cultura “son todos los rasgos del contexto histórico; los medios de producción y consumo, y los valores y creencias más arraigadas”.

Cuando se les preguntó acerca si se consideran conocedores de su cultura, sorprendentemente la mayoría dijo que no, que la conocían de manera muy básica pero que les faltaba conocerla mucho más. Algunos de los comentarios indican que “siento que me falta mucho por conocer tanto de lugares como tradiciones”; “todavía sigo investigando y aprendiendo” y “estoy familiarizado, pero no creo ser conocedor porque siempre puedo conocer más sobre otros lugares del país” De manera curiosa uno dijo que conoce algo su cultura pero que no es patriotista. Y solamente uno de los participantes indicó que sí la conoce y que la razón principal es “puesto que tengo que enseñar una cultura extranjera”. Esto nos señala que los maestros no comprenden la necesidad de conocer su cultura para poder poseer y desarrollar en sus alumnos una competencia intercultural. Recordemos que en el marco teórico los académicos resaltaban la idea de que, para poder enseñar habilidades interculturales, se tiene la necesidad de ser intercultural y el primer aspecto para serlo es conocer la cultura propia. Esto es entonces es un importante problema entre los entrevistados, no cumplen con el requisito de conocer su cultura para poder comenzar, después, a apreciar y valorar las otras culturas.

Posteriormente, en la pregunta acerca de si conocen la cultura del idioma que enseñan como segunda lengua, los participantes apuntaron que la conocen de manera general, aunque tampoco se consideran expertos y solo conocen los elementos más

básicos. Una persona dice que la conoce por su trabajo, mientras que otra resalta que es por la cercanía que tenemos con los Estados Unidos.

Una maestra señaló que conoce la cultura norteamericana porque “al momento de que decides estudiar otra lengua, y que vas a adquirir esos conocimientos, tienes que saber también sus raíces, la política, las etimologías y todo eso”. Y que para que ella pueda instruir o enseñar una lengua tiene que saber de dónde viene, y así comenzó a buscar, investigar e interesarse en el tema para poder integrarlo en sus clases.

Un participante categóricamente dijo que después de su cultura, la segunda cultura que más conoce es la norteamericana, sin embargo, uno de los participantes contrastantemente dijo que “se podría decir que llego a conocer un poquito más de ellos que la mía porque pues al final de cuentas ese es mi trabajo; entonces, si siento que he conocido un poquito más de sus tradiciones, comidas, toda su historia”.

Cuando se les preguntó si conocían o se interesaban por alguna otra cultura adicional a la propia y la inglesa, todos asintieron. Sus respuestas fueron muy variadas, hay quienes se interesan en la alemana, la coreana, la egipcia y otros por la francesa.

Otro tema que se discutió con los entrevistados fue para descubrir si consideran que cuando enseñan un idioma, necesariamente enseñan también su cultura. Las respuestas de los participantes fueron en su totalidad afirmativas. Todos consideran que, al enseñar un idioma, se tiene que enseñar también su cultura. Algunas de las respuestas interesantes señalan que: “es importante enseñar la cultura porque no soy un maestro mexicano enseñando inglés, yo soy el maestro sumergiendo a un estudiante a la cultura americana”; “al momento de que decides estudiar otra lengua y que vas a adquirir esos

conocimientos tienes que saber también de sus raíces, la política y las etimologías”; “es una manera en que el niño se familiarice con mayor facilidad con el idioma”; “que el alumno no solamente aprenda un idioma por aprenderlo, sino que también sepa parte del contexto del país de donde proviene: expresiones, conocimiento general, gente de la política, cosas que suceden en aquel país”.

Posteriormente, es importante conocer si los maestros han tenido la oportunidad de tener alumnos de contextos culturales diferentes al suyo en el salón de clase. Pero lo más importante es conocer su percepción acerca de tal diversidad. Cabe recordar que la teoría nos indica que las personas verdaderamente interculturales valoran y aprecian la multiculturalidad y que, en lugar de considerarlo un reto, lo perciben como una oportunidad para fomentar el crecimiento personal.

Las respuestas a la pregunta de si han tenido experiencias multiculturales en sus salones de clase fue positiva para casi todos menos uno, que es el integrante más joven del grupo, y que es el único que no ha tenido estudiantes con estas características y que puede deberse también, a la poca experiencia que tiene aún frente a grupo. Todos indican que el final del ciclo escolar se logra que los niños culturalmente diferentes se integren con sus compañeros de clase. Y que es normal que los compañeros pregunten de manera frecuente por las condiciones que suceden de manera diferente en su cultura con respecto a temas que ven en clase para entender y saber más del contexto del que proviene.

Una de las maestras indicó que le han tocado casos de principalmente de alumnos pertenecientes a determinados grupos étnicos mexicanos, pero que en esos casos en la

institución hay una maestra de cultura indígena y ella es la responsable de todo el trabajo cultural del alumno.

De manera contrastante, un maestro nos platicó el caso de un coreano en su salón y comenta que, para él, el maestro tiene que sumergir al coreano a la cultura americana por tanto “por un momento nos vamos a olvidar de mi cultura, de mis ejemplos y referencias personales, tanto como las del alumno y nos vamos a sumergir en una piscina donde yo debo limitar para que no haga preguntas fuera de esta piscina e interactúe dentro de ella”. Ejemplifica diciendo que, si por ejemplo van a hablar de comida, una comida típica norteamericana son las hamburguesas, solamente se puede hablar de eso para que el alumno no hable de nada fuera del tema y él tampoco puede dar ejemplos fuera de la cultura de la que se está tratando.

Todos los maestros indicaron que más que ser retador, puede ser muy enriquecedor tener alumnos culturalmente diferentes, pero que requiere de un manejo especial. Un maestro señaló que es una oportunidad para aprender el maestro y el resto de los alumnos. Otro de los entrevistados aseguró que es necesario realizar actividades de integración, pero también hay que enseñarles de la cultural del alumno para que el grupo lo entiendan y valoren su contexto. Sin embargo, otro participante recalcó que una situación así puede enriquecer la clase porque es interesante involucrar la cultura diferente del estudiante, pero que esto provoca pérdidas importantes de tiempo porque el resto del salón quiere saber más y más información del contexto del compañero. Además, se dijo que también puede ser una actividad laboriosa para el maestro porque “apenas el niño va a aprender la cultura mexicana y el idioma español, cuando tienes que meter un tercer o cuarto idioma”.

El siguiente objetivo de investigación tiene que ver con descubrir los conocimientos y percepciones que tienen los docentes con respecto a la educación intercultural. Lo primero más importante es saber si saben lo qué es la educación intercultural, y si pueden identificar si una persona es intercultural. Además, conocer de la labor docente para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales. Y la importancia del tema dentro de los sistemas educativos del país.

Habíamos desarrollado en el marco teórico de la investigación, que la educación intercultural va más allá del conocimiento de un idioma o una cultura, sino que está basado en el respeto y la valoración de la diversidad cultural. Involucra que las personas estén interesadas en otras culturas y sean sensibles a las diferencias. Requiere de tolerancia, empatía y la superación de prejuicios. Cuando se les preguntó a los entrevistados acerca de la definición de educación intercultural, nuevamente se plasmó en sus caras la duda y dudaron un poco al contestar; fue otra de las preguntas que tuvieron que pensar un poco antes de comenzar a hablar. Las respuestas fueron muy escuetas y variadas; la mayoría expresó que sabían vagamente del tema y sus respuestas giraron en torno a que es la educación donde se mezclan varias culturas. Algunas de las respuestas fueron: “precisamente el que no hay una barrera entre las diferentes culturas”; “somos mexicanos con una lengua materna con una nueva lengua, que es la inglesa, y entonces se mezclan las culturas”; “lo que era la convivencia que tenía en otras culturas, cómo socializa, cómo se imparten clases en otros países”; “cuando uno tiene la oportunidad de compartir la cultura con personas que no son de la cultura y de alguna manera hay mezcla de culturas”.

Contrastantemente una persona si aseveró no conocer el término, sin embargo, es uno de los participantes que no tiene formación ni en educación ni en segundo idioma,

sino que estudió psicología. Otro dijo que es cuando se tienen maestros nativos de otro país para que les enseñen desde su punto de vista o cuando los alumnos se van a otro país para que adquieran las costumbres de aquel país.

Y solamente uno desarrolló un poco más sus ideas y son las que más se asemejan a la definición, aunque aún carece de elementos para estar completa. Indicó que es por ejemplo tener alumnos mexicanos, gringos, canadienses y argentinos en un salón de clases y que entre todos compartan sus experiencias y recuerden cosas de su cultura. Así sería gente de diferentes cultural enseñándose entre ellos las culturas para entender a las otras personas y que ellos también lo entiendan a él.

Después se complementó esta interrogante con la pregunta de cómo identificar si una persona es intercultural. Lamentablemente para esta pregunta no tenemos respuestas; las personas, evidentemente por su falta de conocimiento en el tema, no pudieron contestar esta pregunta y solamente una persona se arriesgó a dar un comentario al respecto, pero su respuesta, sencillamente no corresponde a lo solicitado.

Cuando se abordó el tema de la importancia de la educación intercultural para los estudiantes de un segundo idioma, todos los entrevistados concordaron con que es muy importante. Sin embargo, no podemos encontrar ideas muy precisas. Las respuestas giraron en torno a que es importante por la globalización; para mejorar sus oportunidades de crecimiento en el futuro, y porque en el futuro puede convivir con personas de otras culturas ya sea en la escuela o trabajo. Inclusive uno de los participantes indicó que, aunque te quedes en tu lugar de origen, sigue siendo importante porque estas expuesto a ver, por ejemplo, comerciales en otros idiomas de otros países.

Otro tema que se trató durante las entrevistas es la labor que tiene el docente en la educación intercultural. La teoría analizada indica que la labor docente es fundamental en el desarrollo de competencias interculturales. A ellos les corresponde la mediación entre culturas y que entre las funciones más relevantes que tienen es propiciar que el alumno desarrolle competencias interculturales, prepararlos para intercambios con personas de otras culturas, encontrar relaciones entre culturas y con la suya propia y despertar el interés por otras culturas. No solo deben transmitir conocimientos e incluir temas culturales, sino que deben fomentar la empatía, curiosidad, flexibilidad y tolerancia.

Cuando se les preguntó qué tendrían que hacer para tener clases interculturales. Las respuestas también fueron muy variadas y giran en torno a muy diferentes aristas. Una persona dijo que los maestros requieren estar capacitados, “sí se puede, pero necesitas tener mucha información para poder dejar una clase de cultura”. Además, indica que para poder tener una clase intercultural tendrías que traer maestros norteamericanos o que hayan vivido allá por un tiempo. Otro participante dijo que gracias a que se cuenta con acceso a materiales, audios y videos “nos ayuda a que nuestro idioma o el que aprendemos se memorice casi al 95.99% de cómo debe sonar”. De manera similar otro también expresó que se les crea un universo visual a los estudiantes “con fotografías con cosas donde ellos pueden interactuar, tocar, leer, escuchar”.

Nuevamente solo uno de los participantes indicó una respuesta algo más próxima de lo que la teoría marca que, como maestros, para poder fomentar la educación intercultural se debe poder aceptar todas las culturas como una sola; “no ponernos barreras de que tú eres una cultura; tú eres la otra; todos somos como una sola”.

De manera similar, se les preguntó a los participantes de esta investigación, si hay manera de evaluar la competencia intercultural. La teoría nos indica que existen diferentes modelos que te permiten evaluar la competencia intercultural de una persona. Sin embargo, las respuestas de los participantes dicen que ellos creen que no se puede. Y otros dicen que sí, con los parámetros que se tienen actualmente como el TOEFL, pero que realmente no son instrumentos que miden esta competencia.

Esto nos da una clara idea de que la educación intercultural es un término no conocido entre los docentes de educación bilingüe. Concuera con los resultados de las investigaciones analizadas previamente de que los maestros tienen una vaga idea de lo que es educación intercultural, perciben su importancia, sin embargo, desconocen la forma de integrarlo en el salón de clases.

Otro de los objetivos de la investigación es conocer si las políticas públicas actuales están encaminadas a la promoción de la educación bilingüe. Ya descubrimos en los antecedentes teóricos que las políticas públicas federales, aunque sí abordan temas de interculturalidad en los objetivos del país, no se abordan en su totalidad, sino que su actuación se limita a la atención de personas procedentes de minorías y el afán es integrarlas en la sociedad, más que valorar sus diferencias. Sin embargo, esto también se les pregunto a los partícipes de las entrevistas para conocer sus opiniones al respecto, y las respuestas también fueron negativas. Los maestros piensan que la educación no es intercultural todavía. Una maestra indicó que el sistema educativo está enfocado principalmente en español y matemáticas y que es difícil exigir más a los maestros, porque están acostumbrados a que les paguen por eso que hacen actualmente. Otro señala que, aunque la instrucción del idioma inglés es un programa de la SE, le dan más importancia

a la educación física. Otro comentario refiere que las políticas públicas hablan de educación e inclusión, pero no de educación intercultural para que se aprenda a entender las diferencias culturales. De manera similar aseveran que la SE no es intercultural ni le interesa serlo.

Las siguientes preguntas giran en torno a la labor diaria de la docente encaminada a la educación intercultural. Se desea conocer la manera en que los maestros integran los elementos culturales en su clases para descubrir si efectivamente están fomentando el desarrollo de competencias interculturales entre el alumnado; el porcentaje de tiempo que dedican a temas relacionados con la inclusión de cultura dentro de sus programas de clases; la integración de material cultural dentro de los materiales usados en clase, y la preparación que tienen en el tema relacionado con interculturalidad.

Primero, se les pregunto el tipo de elementos culturales que integran en sus clases. Esto con la finalidad de identificar si verdaderamente se integran elementos culturales relevantes que permitan el desarrollo de una interculturalidad. Cabe recordar que, según la teoría de Bennet, la educación debe darse incluyendo temas relacionados con la C mayúscula y la C minúscula, donde la C mayúscula son todos los aspectos culturales que incluyen la literatura, el arte, la música, la comida, las fiestas, la vestimenta y la arquitectura y la C minúscula son los aspectos menos obvios que incluyen las creencias, valores, ideas y actitudes culturales. Los maestros en su mayoría refirieron que en sus clases integran básicamente temas que están relacionados con fechas cívicas o patrias, comida y costumbres típicas. Uno de los participantes dijo que comparte tradiciones, frases, palabras y ropa de vestir. Otro dijo que les presenta también algunos monumentos. Y solo uno dijo que agrega el contexto histórico, político, social y económico del país para

poder darles a los alumnos un contexto que les permita entender en un futuro ciertas conversaciones que pueden tener con otra persona o escuchar en televisión.

Estos resultados coinciden con Bennet en que tradicionalmente los sistemas educativos bilingües se enfocan en la instrucción de la C mayúscula, descuidando la inclusión de temas más profundos de la C minúscula.

Otra de las preguntas que se les hizo a los maestros durante las entrevistas a profundidad fue la manera en la que cada uno integra los elementos culturales en clase. Según el modelo de Banks los maestros deben comenzar por integrar los elementos culturales básicos, fluir hasta permitir que los alumnos analicen temas desde una perspectiva de diversidad cultural y finalmente poder tomar decisiones sociales importantes. En esta pregunta se observan respuestas dispersas. Dos, por ejemplo, indicaron que depende del tema y la materia. Dictan que hay materias donde se puede hacer, básicamente las de idiomas o historia pero que no se puede hacer en todas como en ciencias, por ejemplo. Otros dos entrevistados dijeron que la pauta la dictan los materiales que usan porque ahí vienen las historias con su contexto y eso es lo que ven. Otro dijo que les enseña fechas cívicas, y que por ejemplo cuando es el día de San Valentín, no sólo les dice que es el día del amor y la amistad, “les enseñamos de dónde proviene San Valentín, cómo fue que se creó, se habla del cura Valentín; se les mete la cultura de dónde procede”. Un participante más dijo que ella les daba el ejemplo de lo que pasa en México, y les deja a los alumnos investigar qué pasa en el otro país y hacer comparativo; pero recalca la idea de que “no se los puedes dar, tienes que empujarlos a que ellos investiguen y noten las diferencias”. Un maestro distinto señaló que en la planeación establece qué tiempo

dedicará por ejemplo cada mes a hablar un rato de cultura, y ese es el tiempo único que lo hace.

Adicionalmente, se indagó acerca del tiempo que dedican en sus clases a temas interculturales. La respuesta a esta pregunta fue casi unánime, prácticamente todos dijeron que “depende”. Dicen que tienen un programa que seguir y dependiendo el tema le invierten algún tiempo a la diversidad cultural y que también los libros lo van integrando en sus materiales, pero que no pueden establecer un tiempo con claridad porque hay temas que no aplican. Solamente una de las personas participantes pudo decir con detalle que entre el 30 y 40% de su tiempo de clase lo dedican para integrar elementos culturales.

En este sentido, resulta interesante entonces saber si los materiales que actualmente usan en los colegios de educación privada bilingüe integran elementos culturales que puedan fomentar la competencia intercultural. Solamente una persona contestó categóricamente que no, que en los libros que la escuela le proporciona, no considera que haya una inclusión de estos temas. Los demás dijeron que sí lo hacían. Dos de las respuestas proporcionadas son particularmente interesantes. Uno dice que los libros efectivamente proveen referencias culturales pero que los libros no se actualizan de manera continua y para él, “los libros se convierten en obsoletos porque los ejemplos que podemos utilizar ya no son los mismos”. Y el otro indica que los libros y las lecturas que se incluyen tienen mucho que ver con la cultura, sin embargo, dice que esto se debe porque es porque “tienen mucho tema de conocimiento general”.

Aunque para este punto ya se cuenta con una perspectiva para poder determinar el grado de conocimiento en el tema de los participantes, resulta interesante preguntar

también de manera directa si estos cuentan con una preparación o capacitación previa en el tema. La respuesta unánime fue que no, que ninguno tenía capacitación previa en interculturalidad, ni durante sus estudios, ni como capacitación en sus centros de trabajo. Las respuestas incluyeron detalles como: “lo único que nos dan son sesiones de fortalecimiento que están enfocadas 100% a la metodología didáctica”; “sería genial que me mandaran un mes a vivir fuera del país, pero eso no va a suceder; el maestro es el que debe buscar cómo integrar culturas en su planeación”; “yo suelo leer para autocapacitarme, pero solo de pedagogía básicamente”.

Similarmente, se les preguntó si les interesaría capacitarse en el tema y cuáles serían los beneficios de estar mejor preparados en competencias comunicativas interculturales. Todos, sin excepción indicaron que sí les gustaría integrar este tópico en su capacitación y preparación. La razón que también todos indicaron es porque les permitiría estar más preparados para estar frente a sus grupos. Además, esto permitiría que los alumnos mejoraran su educación y estuvieran más preparados para la globalización.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Hoy en día vivimos en un mundo globalizado, donde es frecuente que las personas, aun y que no salgan de su propio entorno, se ven en la necesidad de convivir e interactuar con personas de diferentes contextos culturales. Esta inminente realidad hace necesarias para las personas que posean capacidades y habilidades diferentes que les permitan adecuarse al contexto al que están viviendo. Los sistemas educativos entonces deben proveer enseñanza que permita formar estudiantes globalizados. Una de las principales actividades que se están llevando a cabo y que ha tenido gran impacto en la educación es el estudio de idiomas, como un medio para tener una mejor preparación internacional. Sin embargo, es importante hacer un análisis de la labor dentro de las aulas para evaluar si verdaderamente la labor docente está fortaleciendo el desarrollo de las habilidades necesarias que permiten a los alumnos ser interculturales. Debemos analizar si las escuelas de educación bilingüe tienen un enfoque real hacia la creación de habilidades comunicativas interculturales.

El concepto de educación bilingüe intercultural nace hace algunas décadas atrás. La educación bilingüe, por si sola, surge desde los tiempos de los griegos y romanos, donde a las clases privilegiadas, se les impartían clases de idiomas. Poco a poco la educación fue evolucionando hasta reconocer la importancia de la interculturalidad bajo

el precepto de que una persona cuando entra en contacto con otra culturalmente diferente puede resultar complicado el entenderse entre ambos porque sus contextos son diferentes. Por lo tanto, surge la idea de que, al aprender un idioma, no solo se aprende de la lengua, sino también de su cultura y que se debe examinar, estudiar, comparar y contrastar ambas culturas. Porque lengua y cultura están interrelacionadas y no se pueden separar, cuando se aprende de un idioma, también se aprende de su cultura y se desarrollan nuevas perspectivas. Posteriormente, con el auge de la comunicación mundial, los académicos dan forma a un nuevo concepto de competencias comunicativas interculturales donde al alumno se le deben proveer las habilidades necesarias para poder comunicarse de manera efectiva en medio de la globalización, con personas de múltiples contextos, de manera intercultural.

A partir de aquí, múltiples estudios se han realizado que estudian las percepciones y opiniones de los maestros del tema. Así como resulta importante conocer lo que dice la teoría, también es importante tener conocimiento del comportamiento en el aula. Por ello, el objetivo de esta investigación era analizar el papel que desempeñan los maestros de un segundo idioma en la creación de oportunidades educativas que provoquen la formación de competencias interculturales comunicativas en sus estudiantes. Era necesario conocer qué es lo saben los maestros de interculturalidad, si se encuentran capacitados en el tema, cuál es su opinión al respecto y cómo lo llevan a cabo.

Esta temática resulta relevante para estudiarse porque en la actualidad más de 244 millones de personas residen en un lugar diferente a su país natal y los migrantes anualmente superan los 173 millones, de los cuales 5% son mexicanos; siendo la principal causa de migración el trabajo. Además, cada día son más las personas que están estudiando

educación bilingüe para tener mejores oportunidades. En México son más de cinco millones de estudiantes en escuelas particulares bilingües cada ciclo escolar.

Este estudio fue realizado con maestros de educación bilingüe de escuelas particulares de Monterrey, Nuevo León. Escuelas bilingües porque se requiere al menos de un idioma adicional al nativo para la convivencia internacional y particulares, porque es donde se proporciona un mayor énfasis en la enseñanza de una segunda lengua. Actualmente Monterrey es el octavo estado del país con mayor población, con más de 1.1 millones de habitantes (4.3%), el segundo con mayores ingresos y una de las entidades más desarrolladas de México.

En México el 5% de la población es bilingüe y el 13.5% de los estudiantes permanece en escuelas de corte particular, donde principalmente se enseña el idioma inglés. Sin embargo, según las estadísticas, este año en el mundo más de 2 mil millones de personas están aprendiendo inglés. Por su parte, Monterrey es la tercera ciudad en el país donde existe mayor cantidad de personas bilingües, la segunda en cantidad de estudiantes que reciben educación privada (15% del total de matriculados en nivel básico y medio) y la segunda respecto al dominio del idioma inglés.

La educación, formal, no formal e informal, que se entiende como un proceso mediante el cual se transmiten conocimientos y, que económicamente es un derecho que permite reducir la pobreza y contribuir al desarrollo nacional, ha evolucionado a través del tiempo. Nace con los egipcios después del desarrollo de la escritura jeroglífica; evoluciona con los griegos que incluyen temas filosóficos; los romanos adicionaron después contenidos relacionados con los valores y virtudes, y que comenzaron además la

instrucción bilingüe; en la Edad Media se cambió el enfoque hacia el Humanismo y la investigación; en el siglo XVII el énfasis fue el uso de la razón y se centra en el estudiante y sus características para aprender; en los siglos XIX y principios de los XX nace la pedagogía y el concepto de aprender haciendo; en el siglo XX la educación se basaba en desarrollo de habilidades, y finalmente, en nuestros tiempos, se redirigieron los esfuerzos hacia una educación mundial, donde nacen muchas corrientes diferentes, algunas de ellas tradicionales, otras más novedosas, pero que al fin de cuentas siguen evolucionando de manera rápida.

Por otra parte, la educación bilingüe, que es la enseñanza en dos lenguas, aunque no se posea el mismo nivel de dominio en ambas. El idioma inglés, en la educación bilingüe es uno de los más estudiados porque se ha convertido en la lengua de común entendimiento a nivel global, sin embargo, su énfasis ha estado limitado solo al dominio eficiente de la lengua. Como ya mencionamos previamente, según lo que señala la teoría, hasta hace algunas décadas la educación bilingüe estaba basada en la enseñanza de la parte estructural y gramática del lenguaje. Ser bilingüe involucraba que las personas dominaran las cuatro habilidades lingüísticas; las habilidades de recepción: escuchar y leer, y las habilidades productivas: hablar y escribir. Además, la enseñanza bilingüe ha estado centrada en la enseñanza de la C mayúscula de la lengua (literatura, arte, música, comida, fiestas, vestimenta, arquitectura) y poco impacto se refleja en la C minúscula (creencias, valores, actitudes, ideas).

Cuando hablamos específicamente de la educación intercultural, nos referimos a aquel enfoque donde dos individuos de contextos culturales diferentes se pueden comunicar adecuadamente entre ellos, mostrando respeto y valoración hacia las

diferencias culturales. Educar interculturalmente va más allá de solo enseñar el idioma o conocer otra cultura, incluye interacciones sociales basadas en el entendimiento, aceptación, respeto, libertad, igualdad, diversidad y celebración. Porque cuando una persona aprender un idioma requiere conocer también su cultura para conocer su contexto, poder enfrentar los estereotipos y prejuicios durante la interacción, y dar forma al patrón de lenguaje. Por lo tanto, la educación intercultural no es solo aquella que se imparte a las minorías, sino que involucra toda formación de estudiantes para que tengan capacidades de crear comunicación real con personas de cualquier contexto.

Numerosos académicos han dedicados sus trabajos a la investigación y desarrollo del tema. Jones et al (2017), por ejemplo, dicen que las personas atraviesan un camino para llegar a ser interculturales. Primero son monoculturales, donde nada más domina la cultura mayoritaria. Después se vuelven interculturales cuando aprenden un idioma y se puede comunicar con personas dicha procedencia cultural. La tercera etapa es la multiculturalidad donde se reconocen las diferencias culturales y se desarrolla tolerancia, para finalmente llegar a la interculturalidad donde hay reconocimiento intercultural pero además existe el entendimiento, la valoración, la autorreflexión, la sensibilidad y la disposición a modificar comportamientos en señal de respeto a los demás. Y además agrega que, para que, en un salón de clases, los estudiantes logren avanzar en este continuo, los maestros también deben poseer ciertas características necesarias que son: la conciencia, la sensibilidad y la receptividad intercultural. Por su parte Rust et al. (2013), confirma que es una habilidad progresiva y que se va desarrollando a medida que las personas experimenten diferencias culturales cada vez mas complejas y sofisticadas.

Marchis (2008) también agrega que se requiere de un conocimiento de la cultura propia y de las demás culturas.

Múltiples modelos han sido también diseñados con la finalidad de explicar el desarrollo de la competencia intercultural. El más conocido, el de Byram, señala que para poder ser intercultural se requieren competencias comunicativas y competencias interculturales, y para poder ser intercultural se requiere pasar por ciertas etapas de van desde aprender las destrezas lingüísticas del lenguaje, conciencia del lenguaje, conciencia y experiencia culturales. Por esto, es necesario que en el aula de clase se fomenten las actividades que permitan al alumno tener estas experiencias.

Posteriormente, Deardorff indica también que para desarrollar una competencia intercultural es necesario desarrollar cinco elementos. Primero, actitud de respeto, apertura y curiosidad; segundo, conocer su cultura propia y otras culturas; tercero, habilidades para procesar el conocimiento (observación, escucha, evaluación, análisis, interpretación y relacionamiento); cuarto, involucra flexibilidad, adaptabilidad, etnorelativismo y empatía, y finalmente el quinto es la percepción de la competencia intercultural de un individuo por otra persona. De manera similar, Bennet formula que existen 6 etapas para llegar a ser intercultural; las primeras tres son etnocéntricas (negación, defensa y minimización) y las siguientes son etnorelativistas (aceptación, adaptación e integración). En las etnocéntricas los individuos evitan las diferencias (existen diferencias, su cultura es la real y correcta, y todos los seres humanos somos fundamentalmente lo mismo). En las etnorelativistas, se reconocen y valoran las diferencias, y se adaptan los comportamientos hacia la cultura.

Existen otros modelos que indican el orden de cómo se debe integrar los contenidos interculturales para lograr la interculturalidad. Todos los modelos comparten cuatro elementos: la dimensión cognitiva, la afectiva, la procedimental y la conciencia cultural.

Borghetti apunta a que primero se debe comenzar por la dimensión cognitiva (conocer hechos culturales), después la dimensión afectiva (emociones, actitudes, entendimiento) y finalmente lograr la conciencia intercultural. Banks, por su parte, reflexiona diciendo que en la primera etapa se deben incluir elementos relacionados con superhéroes, fiestas, comida, bailes, música, y elementos culturales menores; en la segunda etapa se agregan contenidos, conceptos y perspectivas; en la tercera se debe permitir a los estudiantes analizar conceptos, hechos y temas desde la perspectiva de la diversidad cultural, y finalmente en la cuarta se permite a los estudiantes que tomen decisiones respecto a diferentes actos sociales.

Todo esto nos lleva a pensar que existe una interconexión entre lenguaje, cultura y comunicación. La comunicación es tanto el medio como el propósito en el aprendizaje de una lengua y la cultura. Como se ha mencionado, aprender un lenguaje no solo es ser competente lingüísticamente, sino que además se debe conocer la forma de utilizarlo para poder reflejar ideas y entender el idioma. Como mencionan diversos autores si una persona aprende un idioma y no conoce su cultura, no tendrá el contexto social y filosófico; y un idioma contiene expresiones, palabras y frases que requieren comprensión cultural. Es por esto, que surge en lingüística el concepto de competencia comunicativa intercultural, que describe a una persona con competencias lingüísticas del idioma y habilidades, actitudes, valores, conocimientos particulares de la cultura para poder comunicarse efectivamente.

Dicho en otras palabras, una persona con competencia comunicativa intercultural es alguien que posee competencias comunicativas que le permiten desenvolverse efectivamente en la segunda lengua, y competencias interculturales que está definida por la aceptación, el entendimiento, el respeto, la libertad, la igualdad y la celebración de la igualdad. Para Cheng (2012) entonces, el desarrollo de competencias interculturales comunicativas debe integrarse en la educación bilingüe, para que no se enseñe solamente el lenguaje, sino que integre también la enseñanza de las culturas globales. Habib (2018) agrega que una persona con esta competencia es verdaderamente empática y abierta a otras culturas y va a poder relacionarse con personas de diferentes culturas sin reservas.

En este sentido, la labor de los maestros es fundamental en el desarrollo de competencias. Los objetivos de los maestros de idiomas deben incluir el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales; preparar a los alumnos para poder interrelacionarse con personas de otras culturas, enseñarles a valorar la diversidad cultural; encontrar relaciones entre su cultura y las demás; despertar el interés por otras culturas y tomar conciencia de la forma en que las personas pueden percibir las diferencias culturales. Los maestros no solo deben ser transmisores de conocimiento, sino que ellos mismos deben tener una sensibilidad cultural y ser interculturales. Además, deben favorecer el uso de estrategias educativas que apoyen el aprendizaje de idioma y de la interculturalidad: integrando actividades de comparación y reflexión, trabajando de manera unificada entre las clases de idioma y las clases de contenido; usando recursos como internet y textos digitales, e incrementando la motivación de los alumnos a través de darle contexto al aprendizaje.

Diferentes estudios se han realizado para analizar la labor docente en torno al tema del desarrollo de competencia comunicativa intercultural en el aula. Zhang (2017) descubrió que para que los maestros puedan enseñar competencias comunicativas interculturales, primero deben ser ellos los que posean la competencia; sin embargo, estos son incompetentes porque tienen nula o poca interacción con otros contextos culturales. Chao (2016) a su vez, descubrió que los maestros se consideran interculturales, pero no poseen actitudes ni realizan actividades con sus alumnos que favorezcan la competencia. Asimismo, menciona que no existe un sentido de urgencia en la incorporación de este tipo de aprendizajes en las escuelas y que se requieren políticas públicas que lo impulsen. A su vez, Cheewasukthaworn y Suwanarak (2017) encontraron en su investigación que los maestros solo tienen una vaga idea de la competencia, consideran que puede ser importante para los alumnos, no lo consideran importante en una clase de idiomas y que, aunque se podría implementar en la planeación escolar, desconocen la manera de llevarlo a cabo. Resalta la idea de que es importante que se integren temas relacionados con la interculturalidad en la formación profesional de los maestros. De manera similar, Fernández y Pozzo (2014) en sus investigaciones descubrió que los maestros consideran importante la competencia comunicativa intercultural, saben que abarca más allá del conocimiento de la lengua, integrando la reflexión crítica de las similitudes y diferencias entre culturas, pero no lo aplican porque no saben la manera de hacerlo y no disponen de los medios físicos que consideran importantes para hacerlo. Pérez et al. (2017) escribió acerca de su investigación que para los maestros la competencia intercultural es sinónimo de competencia lingüística y que su enfoque se encuentra centrado en actividades comunicativas.

Habib (2018) confirma también que los maestros tienen conocimientos limitados en el tema y la razón principal de este problema debe a que no está integrada esta temática en su formación profesional. Paralelamente, Golub (2014) en un estudio descubrió que aquellos maestros que son sometidos a capacitación en el tema de intercultural muestran una favorable motivación a incluir temas aprendidos en sus cursos con sus alumnos, pero que la capacitación requiere continuidad porque es un proceso largo y complejo. Yetis y Kurt (2016), por su parte, también sometió a estudiantes a capacitación en temas de interculturalidad y descubrió que la sensibilidad intercultural de las personas con esta formación se ve altamente mejorada.

Finalmente, otros de los temas interesantes acerca de la competencia comunicativa intercultural lo abordan Chao (2016) donde señala que los estudios de interculturalidad no tienen resonancia en el mundo, sino que son principalmente realizados en occidente, lo que ocasiona que la importancia y conocimientos de la temática no estén totalmente difundida alrededor del mundo. Cheewasukthaworn y Suwanarak (2017) agregan que además no existe una metodología precisa acerca de la manera de la implementación en el aula, y esa es su principal limitante.

Aunque diferentes estudios apuntan a la falta de políticas públicas que respalden el desarrollo del tema de la interculturalidad, es importante resaltar que múltiples esfuerzos se realizan para asegurar su inclusión dentro de la agenda pública educativa. A nivel internacional, diferentes organismos se han encargado de elaborar guías para su actuación como la ONU, UNESCO, Consejo de Europa, Derechos Humanos, etc. En México en particular, hemos avanzado en temas de interculturalidad y contamos con un organismo denominado Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe. Sin

embargo, el actuar de esta dependencia está 100% encaminada a la preparación de indígenas para que puedan convivir con la cultura dominante, no teniendo relación con el tema tal y como se ha expuesto en esta investigación. Por lo que podemos decir que se trabaja, pero de manera limitada solo para una parte de la población proveniente de las minorías.

Con toda esta investigación bibliográfica como antecedente teórico, se procedió a realizar la investigación del tipo cualitativa, transeccional, exploratoria y no experimental por medio de entrevistas a profundidad. Siendo esta la herramienta cualitativa más utilizada que se basa en la premisa de que los investigadores tienen preguntas y los investigados poseen las respuestas. Así, se excava en busca de información a través de conversaciones cotidianas, pero con carácter profesional con un diseño y propósito definido.

La población incluida en la muestra de esta investigación fueron maestros de inglés en escuelas particulares de Monterrey, N.L., y acogiéndose al principio de saturación, la muestra utilizada fue de 8 participantes. Todos los participantes son mayores de edad entre 3 y 25 años de experiencia en la docencia bilingüe. Dos participantes son psicólogos y el resto cuenta con formación en educación o instrucción de inglés.

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual utilizando Zoom debido a la pandemia, y todo fue grabado y transcrito para su debido análisis.

Respondiendo a nuestras preguntas de investigación, y con los resultados de la investigación, podemos concluir que todos los participantes tienen una clara percepción y conocimiento acerca de la educación bilingüe. Todos pueden describir a detalle lo que

significa para una persona bilingüe. De la misma manera, todos los participantes consideran que ser bilingüe es una habilidad necesaria en el mundo contemporáneo. Al igual que lo que indica la teoría, todos saben que es importante que hoy en día sean las personas bilingües debido a la globalización. Finalmente, se les preguntó acerca del enfoque que cada uno usa en sus clases. Aunque los académicos señalan que en el pasado el enfoque estaba centrado en el desarrollo de las habilidades lingüísticas; hablar, leer, escuchar y escribir. Las respuestas de los participantes nos indican lo contrario, este es y sigue siendo el enfoque principal de los maestros bilingües de las escuelas particulares de Monterrey. Aunque la teoría indica que la instrucción de la lengua ha evolucionado más allá de la mera parte gramatical, a una enseñanza contextualizada que motive a los estudiantes y le brinde un sentido a su aprendizaje, se pudo observar durante las entrevistas, que esto no necesariamente se lleva a cabo en el aula frente a los alumnos. Solo uno de los maestros habla un poco de contextualizar la enseñanza, aunque muy por encima. Y todos los demás cuando hablan de motivar a los alumnos a aprender, se refieren a motivarlos a aprender un nuevo idioma por medio de mostrar las ventajas de ser bilingües. Pero ninguno de ellos, muestra una preocupación por incentivar la motivación y el aprendizaje por medio de una enseñanza contextualizada, que haga sentido en la vida de los estudiantes y que, entonces, los motive a aprender más y mejor.

Recordando lo referido por los académicos en la amplia literatura analizada, los maestros que son interculturales son verdaderamente capaces de transmitir esa misma perspectiva a sus alumnos en el aula. Por esto, dentro de este mismo objetivo se continuó analizando el conocimiento y percepciones de los maestros respecto a los temas interculturales. Primero se les pregunto lo que la palabra cultura significaba para cada uno

de ellos. El término cultura es polisémico, esto significa que tiene muchos significados, por todo lo que involucra. Sin embargo, cuando se les preguntó a los entrevistados, todos, de manera generalizada, indicaron que estaba relacionado los usos y costumbres que nos definen.

Cabe recalcar que, a diferencia de las preguntas anteriores, aunque sus respuestas estuvieron bastante atinadas, no es una respuesta que tienen bien estructurada e interiorizado, porque todos y cada uno de los participantes tuvieron que pensar bastante antes de poder dar forma a sus ideas, aunque al final todos lo lograron. Sin embargo, es importante señalar que todos saben con claridad que cuando están enseñando una segunda lengua, también enseñan y deben enseñar la cultura del contexto del idioma.

Después se les preguntó si se consideran conocedores de su cultura. Esto resulta relevante conocer porque uno de los aspectos iniciales para poder convertirse en interlocutores interculturales es el conocimiento de la propia cultura y de otras culturas. Sorpresivamente todos los participantes consideran que no son conocedores de su cultura. Sin embargo, cuando se les pregunto si conocían la cultura norteamericana, todos dijeron que efectivamente sí la conocían, y básicamente su conocimiento se derivaba por el dominio que poseen del idioma inglés, lo que les ha permitido tener un contexto de la cultura de dónde proviene.

Cuando se les pregunto respecto a su experiencia con alumnos culturalmente diferentes y su percepción de este tipo de experiencias. Casi todos los maestros han tenido la oportunidad de contar con alumnos interculturales dentro de sus aulas y todos consideran que más que ser retador, esta experiencia resulta enriquecedora y todos dedican

algo de su tiempo para que los alumnos tengan la oportunidad de enriquecerse del conocimiento de otras culturas por medio de la reflexión, comparación y contraste entre las culturas.

El siguiente objetivo de investigación está relacionado con la percepción y conocimiento de los maestros acerca de la educación intercultural. A partir de este punto, las respuestas no fluyeron con la misma intensidad. Es evidente la falta de conocimiento de los maestros en el tema, todos trataron de dar una definición a partir del significado de sus palabras, sin embargo, ninguno fue capaz de estructurar con claridad lo que el término significa e involucra.

Es importante recalcar que, para todos, la educación intercultural es importante por diferentes razones para cada uno que van desde la globalización, la mejora de oportunidades, hasta el poder convivir con personas de otras culturas. No obstante, cuando se les preguntó cuál es su labor para tener clases interculturales, ninguno de los participantes tuvo una claridad precisa de lo que su labor tendría que involucrar. Asimismo, tampoco pudieron explicar cómo se podría evaluar si una persona posee una competencia intercultural, porque según ellos, esto no se puede. Resulta relevante indicar que, todos los participantes asintieron diciendo que el actual sistema educativo no es intercultural.

Como se mencionó previamente, todos los maestros concuerdan que cuando se enseña un nuevo idioma, también se enseña su cultura. Por lo tanto, se les preguntó cuánto tiempo dedican a la inclusión de temas interculturales y la forma en que lo lleva a cabo. De manera contrastante, casi todos no pudieron establecer un tiempo exacto que le

dedican, todos dijeron que dependían de sus programas, materiales e incluso la materia que impartían en el segundo idioma. De hecho, resulta importante aclarar que la teoría dice que la inclusión de temas interculturales se debiera hacer en cualquier otra materia tanto lingüística o de contenido en el segundo idioma, mientras que los maestros sugieren que solo en algunas materias se puede, y no es factible hacerlo en todas.

Ahora, respecto a la manera que integran los elementos culturales a la planeación de sus clases, es de relevancia también indicar que la mayoría se decida a los aspectos básicos de la cultura, o lo que Bennet denomina la C mayúscula, dejando de lado otros elementos culturales relevantes menos obvios como las creencias, valores, actitudes e ideas. Además, los materiales como libros, que se usan en clase, también se limitan a incluir elementos de cultura general principalmente. Según Banks, esta es la manera de comenzar a la integración, sin embargo, debe fluir hacia perspectivas más elaboradas que poco a poco desarrollen habilidades en los estudiantes que les permitan analizar temas desde una perspectiva intercultural y poder tomar decisiones sociales importantes.

Todos estos datos recabados hasta aquí nos permiten establecer similitudes con las investigaciones realizadas previamente. Los resultados al igual los de Cheewasukthaworn y Swanarak (2017) y Fernández y Pozzo (2014), nos dicen que los maestros conscientes de la importancia que los alumnos posean una competencia comunicativa intercultural consideran que las clases de idiomas son el medio adecuado para fomentar la interculturalidad, sin embargo, los maestros no lo trabajan en clase porque desconocen la forma de hacerlo. Tal y como Chao (2016) señaló, los resultados coinciden en que en las clases solo se incluyen los elementos culturales básicos.

Además, Zhang (2017) indicó que la competencia de los alumnos está relacionada con la competencia de los maestros. Las preguntas que se hicieron para saber si los participantes del estudio contaban con alguna formación o capacitación en el tema demuestran que ninguno de los participantes ha recibido instrucción en temas de interculturalidad. Esto nos señala entonces, que los maestros al no estar preparados no pueden desarrollar habilidades que ni ellos poseen en lo alumnos. Esto concuerda con los resultados obtenidos por Habib (2018) que indica que los maestros no aplican la interculturalidad en el aula porque su conocimiento es limitado debido a la falta de capacitación en el área.

Afortunadamente, todos los maestros muestran una alta disposición a entrenarse más en el tema, lo que permitiría que su labor docente mejorará y pudieran integrarse temas de competencias interculturales en el aula. Según los resultados de Yetis y Kurt (2016) cuando se incluyen temas de sensibilidad cultural en la formación de los docentes, estos elevan potencialmente el uso de esta competencia con sus alumnos para que ellos también la desarrollen.

5.2. Recomendaciones

Es necesario continuar realizando investigaciones futuras en el campo de la educación intercultural. Todavía hay poca información y, sobre todo, porque hay poco desarrollo nacional del tema, casi todo proviene de Estados Unidos o Europa.

Estas investigaciones son necesarias para poder establecer bases para el desarrollo de políticas públicas enfocadas a la interculturalidad del sistema educativo en un sentido amplio, no limitado a las minorías. También para poder asegurar su inclusión en los

programas formativos de maestros de educación bilingüe. Pero lo más importante, es necesario que se continúe con una intensiva labor de investigación para poder asegurar que en los salones se cuente con los medios necesarios para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural: que los maestros estén capacitados, que los materiales contengan el enfoque, que existan metodologías precisas de cómo llevar a cabo la labor docente y que, finalmente, este sea un tema que se convierta en un aspecto transversal dentro del currículo educativo.

Bibliografía y referencias

- Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, 339, 859-881.
- Álvarez, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- AMIC (2018). *Conoce Monterrey*.
<http://encuentroamic2018.uanl.mx/index.php/sede/conoce-monterrey/>
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, (12), 0.
- Baker, M. E. (2017). *Coming to the United States: An Exploration of Third Culture Building Processes Emerging from University Sponsored International/Host-National Student Interactions*. West Michigan University. Michigan, USA.
- Banco Mundial (2018). *Educación*.
<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Bektas-Cetinkaya, Y. (2014). Extension of Teacher Knowledge: Developing the Intercultural Competence of Pre-Service Foreign-Language Teachers in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 8(2), 153-168.
- Billups, F. D. (2012). Conducting focus groups with college students: Strategies to ensure success. *Professional File. Association for Institutional Research* (127), 1-16.
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación* (33).
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62504252/408-Texto_del_articulo-1615-1-10-2015061620200327-23663-1p3kxx7.pdf?1585343840=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTecnicas_cualitativas_la_entrevista_I_Te.pdf&Expires=1605509360&Signature=Bxq6fXZOCrbocoZrPO-JqnZknyAqPOIm6pt~aQnEGm4t5f2Q5OJ6Zrt45MsaIGOAwj~rBz~iYu2bpi6s1AE8vcXI2ywLLpJPsqNqvOYW6x6As4J8fXK5LesTWj4JlabvLOeVcU4jIcNZcyn6F9TEoMafQQgLG~2x1OCyvLOE6xixXJZ8i63xiZHv-s9TdNVXf3bWvHODzsAyNiJc42~81qpRCcadDTBcsuO5KY~7urzKK8WqyP2o-Rn42TZfCJIY1Bjo5vmVfXS5IzbuTDptIGNK0~cXYurVkXKz6M3TR-FW0iTDzLW~sXrG8iyLxOr8SB-7II-qJagCn~6-I11A__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Bonilla- Jimenez, F. y Escobar, J. (2017). Grupos Focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 9(1), 51-67.
- Cámara de Diputados (2012). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *México: Cámara de diputados*.
- Cámara de diputados (2013). Ley general de educación. *México: Cámara de diputados*.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2006). Antecedentes. Educación.
www.diputados.gob.mx/cesop/

- Chao, T. (2016). A preliminary study of Taiwanese NNETs' self-assessment of intercultural communicative competence in English language teaching. *Taiwan Journal of TESOL*, 13(1), 71-103.
- Cheewasukthaworn, K., y Suwanarak, K. (2017). Exploring Thai EFL Teachers' Perceptions of How Intercultural Communicative Competence Is Important for Their Students. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 54, 177-204.
- Cheng, C. (2012). The Influence of College EFL Teachers' Understandings of Intercultural Competence on Their Self-Reported Pedagogical Practices in Taiwan. *English Teaching: Practice Critique*, 11 (1), 164-182.
- Corbin, J., 2020. *Los 18 Tipos De Educación: Clasificación Y Características*. *Psicologiyamente.com*. <https://psicologiyamente.com/desarrollo/tipos-de-educacion>>
- Costa, V., Saial, J., Castro, I., & Pita, F. (2009). Developing Intercultural Competencies during History Class. *Acta Didactica Napocensia*, 2(1), 43-50.
- Demircioglu, S., y Cakir, C. (2016). Intercultural Competence of Students in International Baccalaureate World Schools in Turkey and Abroad. *International Education Studies*, 9(9), 1-14.
- Diario Oficial de la Federación (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: CGEIB
- Educación - ¿Qué Es La Educación? - Educación Formal, Educación No Formal, Educación Informal*. (2011). <http://www.psico-web.com/educacion/educacion.htm>
- El Financiero (2017). *Las 5 mejores ciudades emergentes de México para vivir*. <https://www.elfinanciero.com.mx/rankings/las-mejores-ciudades-emergentes-de-mexico-para-vivir>
- Eskey, D. (1992). Syllabus design in content-based instruction. *CATESOL Journal*, 5(1), 11-23.
- Ennis, M. (2015). Toward an integrated approach to language, culture and communication in the foreign language classroom. *Intercultural horizons volume III: Intercultural competence: Key to the new multicultural societies of the globalized world* (pp. 3-33). New Castle upon Tyne, England: Cambridge Scholars.
- English Proficiency Index (2018). <https://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/>
- Fantini, A., (2003). Educación Intercultural. Conceptos, contextos y modelos de la educación bilingüe intercultural. *La Educación Indígena en las Américas*, 1, 75-116
- Federación de Enseñanza de Andalucía (2011). ¿Qué es la educación? *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, 12.

- Fernández, S. y Pozzo, M. (2014). La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE. *Diálogos Latinoamericanos*, (22), 27-45.
- Gabinete de Comunicación Estratégica (2018). *Ciudades más habitables de México 2018*. https://gabinete.mx/wp-content/uploads/ciudades_2018/ciudades_mas_habitable_2018.pdf
- García, M. (2017). Fundamentos teóricos de la educación bilingüe. *Aldaba*, (29), 127-138.
- Gobierno del Estado de Nuevo León (2008). Ley de educación para el estado de Nuevo León. *Monterrey: Gobierno del Estado de Nuevo León*.
- Gobierno de Nuevo León (2018). *Nuevo León es la entidad que más aporta a la Federación*. <https://www.nl.gob.mx/noticias/nuevo-leon-es-la-tercera-entidad-que-mas-aporta-la-federacion>
- Golub, A. (2014). Effects of German language teacher professional development on pupils' learning outcomes in intercultural competence. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(4), 75.
- Guardiola, A., y Carmen, M. (2006). *Aculturación y competencia intercultural. Presupuestos teóricos y modelos empíricos*. Alicante: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante.
- Gutiérrez, E., Rodríguez, A., Urbano, C., Esteban, E., Jiménez, V. y Camargo, J. (2012). La educación intercultural: percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-15.
- Habib, Z. (2018). International Mindedness and Intercultural Competence: Perceptions of Pakistani Higher Education Faculty. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 60-79.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación (Vol. 3)*. México: McGraw-Hill.
- Hevia, R., Hirmas, C., Treviño, E., y Marambio, P. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Holguin, B. (2013). Towards the Development of Intercultural Competence Skills: A pedagogical experience with pre-service teachers. *HOW Journal*, 20(1), 2006-225.
- Huang, Y. (2014). Constructing intercultural communicative competence framework for English learners. *Cross-Cultural Communication*, 10(1), 97-101.
- INEDIM (2018). *Estadísticas*. <https://www.estudiosdemigracion.org/english/?p=813>
- INEGI (2016). *Encuesta origen destino*. Aguascalientes: INEGI.
- INEGI (2016). *Encuesta intercensal*. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/default.html#Tabulados>
- Jones, K. y Mixon, J. (Ed.). (2016). *Intercultural Responsiveness in the Second Language Learning Classroom*. USA: IGI Global.

- Jones, K., Mixon, J. R., Henry, L., y Butcher, J. (2017). Response to Cultures Continuum and the Development of Intercultural Responsiveness (IR). *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 4, 1-16.
- Kim, Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. USA: Sage.
- Malazonia, D., Maglakelidze, S., y Chiabrishvili, N. (2015). Aspects of Intercultural Education at the Primary Level of Georgian General Education School. *Online Submission*.
- Márquez, C. (2013). Uso de los estilos de enseñanza en educación física: un estudio exploratorio en alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre de la EEFYD en la UJED. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 5(9), 43-51.
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 103-131.
- Moeller, A. y Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. *Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* (pp. 1–18). Richmond, VA: Robert M. Terry.
- Nancy, K. (2011). The unfocused focus group: benefit of bane? *The Qualitative Report*, 16(5), 1380.
- Nicoletti, J. A. (2006). Fundamento y construcción del acto educativo. *Docencia e investigación*, 31(23).
- Olivencia, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 8-31.
- Onwuegbuzie, A. y Frels, R. (2015). A framework for Dialectical Pluralist Focus Group Discussions Using Mixed Research Techniques. *Journal of Educational Issues*, 1(2), 159-177.
- Osborne, R. (2016). Yes, You Can!: A Critical Questions Approach for Developing and Incorporating Intercultural Sensitivity Efforts into ANY Classroom. *Journal of International Social Studies*, 6(1), 103-113.
- Papamichael, E. (2008). Greek-Cypriot teachers' understandings of intercultural education in an increasingly diverse society. *The Cyprus Review*, 20(2), 51-78.
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2011). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *RLCSNJ*, 6(1).
- Pareja, E. y López, M. (2018). Interculturality and teacher education: A study from pre-service teachers' perspective. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(3), 74.
- Parra, M., Gracia, E., Antequera, J., Fernández, A., Martín, D., Rodríguez, A., y de la Torre, F. (2017). Diseño e implementación de unidades didácticas integradas: AICLE en acción. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 3, 39-45.

- Pérez, E., Gómez, M., y Serrano R. (2017). Percepciones del profesorado AICLE sobre la competencia intercultural en Educación Primaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 82-99.
- Plasencia, Y. (2016). Life in a day: cómo trabajar la Competencia Intercultural en E/LE con el mundo como estímulo. *Foro de profesores de E/LE*, 12(1).
- Ponzoni, F. (2014). El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Educación y Educadores*, 17(3).
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará (Arica)*, 46(2), 271-284.
- Robles, Bernardo. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es.
- Rust, K., Forster, B., Niziolek, A., y Morris, C. (2013). Study Abroad and Intercultural Coursework: Their Effects on Change in Intercultural Competence. *International Research and Review*, 3(1), 3-13.
- Ruiz, J.J. (2015). Las entrevistas en profundidad y la biografía. *Revista San Gregorio* (1), 75-83.
- Salas, J. A. (2012). Historia general de la educación. *Red Tercer Milenio*, México.
- Sandell, E. J. y Tupy, S. J. (2015). Where cultural competency begins: Changes in undergraduate students' intercultural competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(3), 364-381.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 01-12.
- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Revista Prelac*, 3, 120-127.
- Secretaría de Educación (2018). *Estadística del sistema educativo nacional Ciclo escolar 2016-2017*. México: SE.
- Silva, C. (2016). Lengua y cultura: una propuesta teórico-práctica para cerrar la brecha. *Studia Romanica Posnaniensis*, 43(3), 131-155.
- Smolcic, E. y Arends, J. (2017). Building Teacher Interculturality: Student Partnerships in University Classrooms. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 51-73.
- Tato, M. S. P. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (21), 215-226.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós Básica.
- Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *RLCSNJ*, 8(1). <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/606>

- Trindade, V. A. (2017). La entrevista no estructurada en investigación cualitativa: una experiencia de campo. In X JIDEEP-Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (La Plata, 2017)
- UNESCO (1989). *Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. Educación Bilingüe 3*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2007). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498575.pdf>
- Velasco, D. (2017). Incorporating Intercultural Communication Activities in English Language Classes. *IAFOR Journal of Language Learning*, 3(2), 161-172.
- Viúdez, F. C. (2003). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002* (pp. 217-227).
- Yetis, V. y Kurt, Ç. (2016). Intercultural sensitivity levels of Turkish pre-service foreign language teachers: Examples from education faculties of two universities in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(17), 1719.
- Yoshida, M. (2017). Recognition of International Education in Japanese Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 53-62.
- Zhang, Y. (2017). A Study on ESL Teachers' Intercultural Communication Competence. *English Language Teaching*, 10(11), 229.

CURRICULUM VITAE

YIMEL ABRIL VARGAS MONTELONGO



CONTACTO

TELÉFONO:

81. 21.81.71.66

811.238.84.39

CORREO ELECTRÓNICO:

yimelvargas@hotmail.com

EDUCACIÓN

UANL

2022

Doctorado en Filosofía con orientación en Comunicación e Innovación Educativa

UANL

2018-2020

Pasante de Maestría en Ciencias de la Comunicación

Texas A&M University Kingsville

2015 –

Maestría en Educación Bilingüe

Tec de Monterrey

1994 - 1998

Licenciatura en Mercadotecnia

EXPERIENCIA LABORAL

UANL Facultad de Ciencias de la Comunicación

Agosto 2017 –

Docente por horas del área de Mercadotecnia

Materias impartidas: Mercadotecnia; Mercadotecnia Avanzada; Estrategias de Mercadotecnia Aplicada; Mercadotecnia Internacional; Promoción de ventas; Administración de ventas; Finanzas, y Ética y Cultura de la Legalidad.

Alestra

Enero 2014– Abril 2016

Marketing Events Operations & IT Business Partner Channel Developer

Desarrolladora de un nuevo canal de venta y distribución para los servicios IT Alestra y responsable de la administración y seguimiento de las oportunidades que resultan de los eventos de marketing realizados por la empresa.

UANL Facultad de Ciencias de la Comunicación

Marzo 2011 – Marzo 2014

- Responsable de la Acreditación Internacional del Programa Educativo a través del organismo evaluador GRANA-ISTEC y de la Acreditación Nacional con el Consejo de Acreditación de la Comunicación A.C (CONAC), lo que permitió ubicar la Facultad de Comunicación en la posición número 8 de las mejores Universidades para estudiar Comunicación en México en 2014.
- Coordinación de las áreas de: Gestión Estudiantil, Sustentabilidad, Desarrollo de Emprendedores y Responsabilidad Social.^[1]_[SEP]
- Docente

FAMSA

Agosto 2005 – Febrero 2010

Agente Televentas FAMSA USA. Responsable de atención y venta telefónica de clientes extranjeros

CompuSoluciones

Febrero 1999 – Agosto 2003

Supervisora Nacional de Desarrollo de Canal de distribución y Administración de ventas

APTITUDES

Inglés 90%