

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**LA IMPORTANCIA DEL FACTOR CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

PRESENTA

ERICK EZEQUIEL SALAS ARELLANO

JULIO DE 2015

ASESOR DRA. ELIZABETH ALVARADO

Contenido

Reconocimientos	5
Lista de Gráficas	6
1. Introducción	7
1.1 Problema	8
1.2 Preguntas de investigación	11
1.3 Objetivos	12
1.4 Justificación.....	14
1.5 Antecedentes	15
2. Marco teórico	18
2.1 Lingüística.....	18
2.2 ESL ≠ EFL	19
2.3 Competencia comunicativa	21
2.3.1 Actos del habla	22
2.4 Constructivismo	23
2.5 Enseñanza situada	23
2.6 La importancia de la Cultura en el salón de EFL.....	24
2.6.1 La relación entre lenguaje y cultura.....	26
2.6.2 La subcompetencia cultural	27
3. Metodología	30
3.1 Perspectiva metodológica.....	30
3.2 Investigación-Acción.....	30

3.2.1 Fase 1: Exploración	32
3.2.2 Fase 2: Identificación	32
3.2.3 Fase 3: Planificación.....	32
3.2.4 Fase 4: Recolección de datos	32
3.3 Participantes	33
3.4 Gráficas de Resultados	33
3.5 Conclusiones generales de los instrumentos aplicados	39
4. Propuesta didáctica.....	41
4.1 Filosofía	41
4.2 Puntos de vista.....	41
4.3 Instrumentos	42
4.3 Enfoque	42
4.4 Competencias	44
4.5 Modulo 1	45
4.5.1 Competencia.....	45
4.5.2 Contenido	45
4.5.3 Actividades.....	45
4.5.4 Recursos	46
4.5.5 Evaluación.....	46
4.6 Modulo 2.....	46
4.6.1 Competencia.....	46
4.6.2 Contenido	46
4.6.3 Actividades.....	47
4.6.4 Recursos	47
4.6.5 Evaluación.....	47
4.7 Modulo 3.....	47

4.7.1 Competencia.....	47
4.7.2 Contenido	48
4.7.3 Actividades.....	48
4.7.4 Recursos	48
4.7.5 Evaluación.....	48
4.8 Evaluación del programa	48
5. Aplicación de la propuesta didáctica	50
5.1 Resultados posteriores a la implementación de la propuesta didáctica	50
5.2 Conclusiones finales.....	53
Referencias.....	54
Anexos	57
Anexo 1 – Checklist de observación	57
Anexo 2 - Guía de entrevista	59

Reconocimientos



Lista de Gráficas

Gráfica 1.- La importancia de la enseñanza de aspectos que involucren al alumno en el contexto de la lengua extranjera.	33
Gráfica 2 .- La importancia de incluir artefactos nativos en el aula.....	34
Gráfica 3 .- La manera en que se incluyen los artefactos nativos.	35
Gráfica 4.- Otras maneras de incluir el elemento cultural en el aula.	36
Gráfica 5.- La percepción de los alumnos respecto a la cultura meta.	37
Gráfica 6.- Observación en el aula previo a la implementación de la propuesta didáctica.	38
Gráfica 7.- Observación en el aula posterior a la implementación de la propuesta didáctica.	50

1. Introducción

La propuesta de incluir el factor cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), está basada en la investigación hecha a facilitadores del aprendizaje de inglés como lengua extranjera (EFL) del Centro de Auto-Aprendizaje de Inglés (CAADI) de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas (FCFM) perteneciente a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Esta investigación, que tiene su base metodológica en las fases establecidas por Kemmis y McTaggart (1998) para la Investigación-Acción, busca descubrir y definir las distintas problemáticas a las que se enfrentan los alumnos de EFL cuando se ven confrontados a situaciones que involucran problemas de comunicación intercultural, buscando así aumentar sus índices de competitividad sociopragmática en el idioma meta. Se espera que esta investigación sirva de apoyo a los maestros que se encuentran en situaciones similares y que los provea en una pequeña, o gran medida de herramientas y conocimientos para comprender, focalizar y dirigir sus esfuerzos a resolver las distintas situaciones que se presentan en clase con un enfoque pragmático y sociolingüístico.

1.1 Problema

En mi corta experiencia laboral, he llegado a notar que en los currículos de clase de las instituciones en las que he laborado, carecen de aportes culturales para los aprendientes, es decir, no se nutre la experiencia bicultural del aprendiente en el aula de clases, experiencia vital que lo llevará a desenvolverse en un ambiente nativo. Dicho de otra manera, el aprendiente no tiene las habilidades socioculturales y pragmáticas del idioma meta pues no se le fueron enseñadas.

La muestra principal del problema que atañe a esta investigación es un grupo de facilitadores de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) que laboran en el Centro de Auto-Aprendizaje de Inglés (CAADI) de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas (FCFM) perteneciente a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

En la clase que imparto en dicha institución he observado la falta de aptitudes en los aprendientes para comprender expresiones idiomáticas, claramente definidas por el bagaje cultural del idioma, así mismo, he descubierto la falta de conocimiento, por parte de los estudiantes, de la cultura del idioma inglés, por ejemplo: el aprendiente conoce datos, un tanto imprecisos, sobre los Estados Unidos, muy probablemente por la cercanía del país, pero no conocen el espectro total que es el idioma inglés, dígame por ejemplo Inglaterra, Australia, Sudáfrica, por mencionar algunos. También carecen de oportunidades reales de tener contacto con dichas culturas, haciendo poco probable su dominio de los actos del habla que se desarrollan en ellas.

En el mundo de la enseñanza de las lenguas extranjera existe un aspecto que surge a discusión continuamente, esto es la relación entre el conocimiento de la segunda lengua (L2) y el conocimiento de la cultura en la que dicha lengua se originó. Desde mi limitada experiencia en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) parecería que el aspecto cultural de la lengua es siempre relegado a la parte final del curso; pareciera como si fuera un simple pilón el hecho de que un maestro se las arregle para incluir un poco de la cultura de dicha lengua extranjera al aula de clases, quizás utilizando música nativa, comida tradicional, o incluso una película clásica que se proyectara una vez al mes. Si el aprendiente corre con suerte, tendrá la oportunidad de pasar un mes, o más, en un país donde se verá inmerso en el uso de dicha lengua y en la cultura que esta conlleva. Las preguntas que surgen son entonces: ¿Cuánta cultura es “suficiente” en el salón EFL? ¿Una sesión? ¿Todo un curso? ¿Qué tan necesario es?

La dificultad para responder preguntas de este tipo es lo que motiva a pensar a algunos maestros que la cultura es paralela al lenguaje, que la cultura es algo que no necesita ser incluida en el plan de clase y que no es tan importante para el aprendiente, que el aprendiente y el maestro tienen opción a la hora de “incluir”, o no, la cultura en el salón de clase. Me gustaría entonces sugerir que el lenguaje y la cultura se encuentran unidos inseparablemente, por lo tanto sería inútil, e incluso imposible, preguntarnos: “¿Cuánta “cultura” es suficiente?” cuando una persona decide, por ejemplo, aprender inglés, no está simplemente absorbiendo las características lingüísticas del lenguaje, sino todo lo que tiene que ver con el inglés y con los países de habla inglesa, Estados Unidos e Inglaterra por poner un ejemplo.



Es precisamente esto lo que inquieta y busca solventar esta investigación, y al mismo tiempo proponer la inclusión del factor cultural al salón de inglés como lengua extranjera.

1.2 Preguntas de investigación

¿Cuál es la importancia real de la inclusión de la cultura en el salón de clases?

¿Cuál es la importancia que otorgan los maestros a la cultura en el salón de clases?

¿De qué manera incluyen los maestros el factor cultural en el salón de clases?

¿De qué maneras se podría incluir el factor cultural en el salón de clases?

¿Qué efectos tiene la inclusión del factor cultural en el aprendiente de inglés como lengua extranjera?

1.3 Objetivos

Esta investigación tiene como meta ayudar a los maestros de inglés como lengua extranjera a incluir elementos culturales en el salón de clases como un medio para facilitar la comprensión de los aprendientes de la cultura meta, así mismo, la investigación y la propuesta busca apoyar al docente a desarrollar currículos culturalmente inclusivos, de manera que la cultura sea vista como un vehículo esencial en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

La presente investigación busca revelar y delimitar los conceptos y métodos necesarios para incluir los distintos factores culturales que puedan clarificar ciertos conceptos y actos del habla que pudiesen resultar difíciles de comprender en el aprendiente, de manera que pudiese resultar comunicativamente competente en la lengua extranjera y en un ambiente nativo.

- Descubrir la verdadera importancia que tiene la inclusión del factor cultural en el salón de clases.
- Descubrir cuál es el valor que le otorgan los maestros a la cultura en la impartición de clases.
- Explorar la manera en que los maestros incluyen la cultura en sus clases.
- Exponer de acuerdo a los resultados la manera de incluir la cultura en el salón de clases con resultados positivos.

- Revelar los resultados y efectos positivos, o negativos, de la inclusión de la cultura en el salón de clases.

1.4 Justificación

En mi entorno laboral, el Centro de Auto-Aprendizaje de Inglés (CAADI) de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas (FCFM) perteneciente a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), los alumnos carecen de los recursos lingüísticos necesarios para tener una comunicación efectiva con un hablante nativo. Su falta de habilidades en las competencias sociopragmáticas los convierten en hablantes “débiles” del idioma meta.

Su principal característica es que ninguno de ellos han visitado jamás los Estados Unidos, a pesar de sus ganas de viajar la falta de recursos económicos se los impide, por lo tanto, su único contacto con la cultura es a través de películas, lecturas, series de televisión, y en raros casos, revistas. De ahí la importancia de esta investigación por su impacto en el área, pues actualmente en la zona norte del país no hay propuestas tangibles que nos permitan tener un acercamiento al problema de la falta de aculturación de los hablantes mexicanos de EFL, y por lo tanto es completamente necesario saber las posturas que toman los maestros y alumnos para suplir esa necesidad de cultura en su aprendizaje, y los efectos tanto positivos y negativos que podría llegar a tener en ellos (Ryan, P. M., & Sercu, L., 2009).

Dicho de este modo, se podría decir que a través de esta investigación se plantea la necesidad de que los aprendientes sean comunicativamente competentes en la lengua extranjera, y que los facilitadores provean las herramientas necesarias a los aprendientes que les permitan llegar al objetivo de la competencia comunicativa.

1.5 Antecedentes

Una de las confusiones que han sido mayormente aceptadas por la comunidad en general es el hecho de que la lengua extranjera es simplemente un código que una vez dominado, principalmente a través de las reglas gramaticales, será fácilmente traducido a la lengua materna (Thanasoulas, 2001). Sin importar el ángulo desde el que se vea, la cultura ha sido enseñada en el salón de clases aún implícitamente, con breves diferencias en el enfoque que toma el docente partiendo desde su propia definición de “cultura”.

De acuerdo a Romero (2007), en su libro *Las Investigaciones Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México* las temáticas de investigación en México sobre la enseñanza de lenguas extranjeras corresponde en su mayoría a los subtemas de habilidades y subhabilidades, estudios lingüísticos-didácticos, las estrategias y estilos de aprendizaje, los métodos y técnicas, así como la evaluación, sin embargo, únicamente un 2% del total investigado en la muestra total del país corresponde a la investigación de la influencia cultural en el salón EFL, y únicamente un 20% del total de los estudios culturales están enfocados a los aspectos de la comunicación intercultural, de ahí la relevancia de investigaciones en este ámbito. Dicha investigación tuvo como propósito central elaborar un estado del conocimiento sobre las investigaciones, realizadas en México, relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Romero (2007) realizó la investigación en 15 estados de la República Mexicana y se analizaron 264 trabajos de investigación. Obteniendo así los resultados antes mencionados.

Méndez (2001) en su tesis doctoral, intentó revelar las diferentes dimensiones multiculturales que forman parte esencial en el aprendizaje del lenguaje y en la enseñanza del mismo. Su punto de partida fue la revisión de los conceptos de competencia comunicativa, que también he tomado yo como punto de entrada, y continuó posteriormente por analizar ciertos aspectos de la enseñanza de lenguas. Méndez (2001) hace una distinción en su definición de cultura entre “cultura individual” y “cultura colectiva”, ella define como cultura individual al conjunto de de construcciones mentales basadas en la experiencia propia de cada persona, aunque apunta que aunque la cultura individual es un factor determinante en la construcción de relaciones interpersonales e interculturales, no es el punto de su investigación, sino más bien definiciones más generales que incluyen todos los aspectos de la vida diaria de una persona, sus tradiciones y sus maneras de ver el mundo, por mencionar únicamente dos. Asimismo, Méndez (2001) realizó un análisis cualitativo de los distintos libros de texto utilizados en bachilleratos españoles, obteniendo como resultado que en los libros de texto se excluye en dos terceras partes el elemento cultural, es decir sólo una tercera parte de los libros analizados corresponde a aportes culturales.

Díaz y Quiroz (2012) realizaron una investigación cualitativa con el propósito de analizar las concepciones en torno al tema de la formación cultural que aportan los estudiantes del programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquía. Para lo que diseñaron e implementaron un cuestionario a una muestra total de 21 estudiantes del cuarto, quinto y sexto semestre.

El análisis a las respuestas permitió identificar que para los estudiantes la formación cultural está intrínsecamente relacionada con la formación integral, beneficiando la personalidad del estudiante, principalmente en lo cognitivo, lo actitudinal y los valores.

Ryan y Sercu (2009) hicieron una investigación entre maestros mexicanos de EFL, sobre sus percepciones como mediadores de la lengua y la cultura en el ámbito de la educación, y a la vez hicieron un estudio comparativo con otros maestros de secundaria en Bélgica, Polonia, Bulgaria, Grecia, entre otros. Sus resultados describen las percepciones de los maestros en el ámbito de la enseñanza de lenguas y cultura, sus percepciones sobre los estudiantes y las actitudes que tienen hacia los países extranjeros y culturas extranjeras, todo esto relacionado con sus competencias interculturales y la comunicación intercultural. En su investigación con maestros mexicanos encontraron, por medio de encuestas aplicadas a los docentes, que el objetivo menos importante para ellos era que los aprendientes tuvieran nociones culturales de la lengua meta, sino que tuvieran conocimiento del lenguaje como sistema.

En todas y cada una de estas investigaciones hay un factor en común, la falta de cultura en el aula como un factor determinante en la formación de los alumnos como hablantes foráneos del inglés como lengua extranjera.



2. Marco teórico

Este capítulo está destinado a esclarecer los distintos términos que apoyarán esta investigación y que serán de gran ayuda al lector pues tendrá una mejor comprensión de los temas que serán discutidos a lo largo de esta investigación.

2.1 Lingüística

Coseriu (1986) habla de cómo la primera tarea de toda ciencia es definirse a sí misma, su objeto, su alcance y límites. Es por eso que considero absolutamente pertinente empezar por definir el concepto de lingüística.

La lingüística es definida por Coseriu (1986) como la ciencia que estudia desde todos los puntos de vista posibles el lenguaje humano articulado, en general, y en las formas específicas en que se realiza, es decir, en los actos lingüísticos. Coseriu también aclara que este estudio científico del lenguaje, si bien estudia los idiomas, no lo hace con el afán de aprenderlos, sino con el fin de estudiarlos científicamente como fenómenos y no como instrumentos. Es decir, una persona puede saber un solo idioma y ser lingüista, mientras que otra persona puede saber muchos idiomas y no ser considerado más que como un políglota. Hacer estas distinciones es muy pertinente pues es necesario hacer ver que la lingüística no es simplemente para tener un conocimiento de las lenguas y que el lingüista tampoco es un simple conocedor de idiomas, sino más allá de eso, la lingüística es el estudio científico y sistemático del lenguaje.


Tradicionalmente sólo se tenía en cuenta la competencia lingüística como meta a alcanzar en el proceso de aprendizaje; al cambiar el enfoque sobre la comunicación, surge como componente fundamental el contexto social, es decir, el medio natural en el que se produce la interacción. La comunicación lingüística responde siempre a una intención del hablante (no siempre explícita), transcurre bajo ciertas limitaciones de carácter psicológico y está sometida a ciertas circunstancias que conforman el contexto. La meta del proceso de enseñanza y aprendizaje debe volverse al desarrollo de la competencia para la comunicación.

2.2 ESL ≠ EFL

Es de suma importancia hacer notar que la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua o *English as a Second Language* (ESL) y como lengua extranjera *English as a foreign language* (EFL) son cosas diferentes, especialmente cuando hablamos de incluir aspectos culturales en el salón de clases y fuera del mismo. En el caso del inglés como segunda lengua, la enseñanza se da especialmente a inmigrantes del lugar en donde se habla este idioma, por lo que es sumamente importante que los estudiantes aprendan los aspectos culturales del país o región en donde viven para poder adaptarse socialmente al contexto; es decir, los educandos tienen que tener los conocimientos generales del comportamiento de esa cultura para poder ser parte de ella (Smith, 1985).

La enseñanza del inglés como segunda lengua se ha desarrollado mucho más que la enseñanza de inglés como lengua extranjera, especialmente por razones económicas, sociales, educativas y políticas. Lo preocupante es que se siempre se ha copiado lo que se hace en la enseñanza del inglés en países de habla inglesa, intentando replicar las técnicas y

metodologías de dicha enseñanza en un ambiente muy distinto. Por supuesto, las estructuras gramaticales del idioma son las mismas, pero el contexto, la cosmovisión y las necesidades educativas de los estudiantes son totalmente diferentes (Smith,1985).

En Nuevo León, es casi un hecho encontrar en libros de texto de inglés, los cuales se usan en todos los niveles educativos, paisajes que muestran la vida en Londres o en Nueva York, con vocabulario, diálogos, historias y ejercicios relacionados con la nieve, los trenes, las comidas, la fama de sus artistas, sus museos, sus tradiciones, etcétera; pero en realidad, no aporta más que cultura general, pues para la gran mayoría de los estudiantes del estado, especialmente en zonas rurales, los contenidos culturales que contienen la gran mayoría de los libros de texto de inglés están muy alejados de su vida real; es decir, aprender sobre la vida en un país o ciudad extranjera muy probablemente es irrelevante para ellos, pues hay muy pocas posibilidades de que usen el idioma en el país de donde este proviene. Es importante notar que los  gran mayoría de los estudiantes del estado de esta facultad, no están preparándose para pertenecer a una comunidad o contexto en donde se habla el idioma inglés como lengua nacional, no están preocupados por ser parte de esa cultura para poder sobrevivir en ella; tampoco están forzados a conocer a fondo la cultura de otro país para poder ser exitosos en el ámbito laboral (Smith, 1985).

Aunque para muchas personas resulte obvio pensar que la selección de actividades para los alumnos, dentro y fuera de un salón de clases, en los entornos ESL y EFL son totalmente diferentes, muchos profesores caen en la rutina de seguir las actividades que marcan los libros de texto. Casi la totalidad de estos libros que se usan en las clases de inglés, están diseñados para la enseñanza de ESL, por lo que muchas veces se supone que los estudiantes tienen acceso a cierta información, que vienen de países diferentes, usan tecnología para aprender, pueden tomar recursos directamente del contexto, tienen vecinos

que hablan inglés, ven programas en el idioma estudiado en la televisión, leen panfletos promocionando productos y servicios y pueden emplear otros materiales de uso común para aprender inglés. Sin embargo, en la enseñanza de EFL esta suposición está totalmente fuera de lugar, puesto que sería muy difícil que se dieran esas realidades mencionadas anteriormente (Smith, 1985).

2.3 Competencia comunicativa

El aprendizaje de una lengua extranjera está compuesto de diversos componentes, entre ellos: la competencia gramatical, la fluidez, así como un cambio de actitud con respecto a la cultura nativa y la cultura extranjera. La adquisición de una lengua extranjera puede ser descrita como el proceso en el que una persona puede aprender otra lengua distinta a su lengua materna; aquellas personas que son capaces de comunicarse con éxito son aquellos que han desarrollado, o que se encuentran en proceso de desarrollar una *competencia comunicativa*. Cuando nos referimos entonces a las personas que son competentes comunicativamente nos estamos refiriendo a las personas que tienen un conocimiento de la sintaxis, morfología, fonología, y del conocimiento social de la lengua, el saber cuándo y cómo utilizar ciertas frases en contextos apropiados (Canale & Swain, 1980).

El concepto de competencia comunicativa fue una reacción opuesta a una afirmación hecha por el lingüista Noam Chomsky, en la que él hacía una distinción entre el conocimiento del lenguaje (competencia) y el uso del lenguaje (ejecución), el centro de su estudio se enfocaba más a el estudio de la gramática interna del hablante y aseguraba que esto debía ser el enfoque de estudio de los lingüistas. No pasó mucho para que los ideales de su competencia lingüística fueran puestos bajo la lupa y posteriormente atacados; Dell

Hymes, un conocido sociolingüista formuló una respuesta a las distinciones que formulaba Chomsky, Hymes propuso la noción de competencia comunicativa, una innovadora teoría que rápidamente se volvió popular y que comenzó a influir en varios de sus colegas, dicha noción puede ser también definida como el poseer el conocimiento necesario para usarlo en un contexto social, de esta manera se convirtió en un objeto de interés lingüístico (Canale & Swain, 1980).

A manera de simplificar estas definiciones diré que: para que las personas sean competentes en una lengua deben de saber cuándo hablar y cuándo NO hablar, qué hablar con alguien y qué NO hablar, y además de todo esto, debe saber producir oraciones que sean gramaticalmente correctas.

2.3.1 Actos del habla

Los seres humanos somos los únicos que al comunicarnos adoptamos una postura expresiva, la que está cargada de elementos emocionales y éstos implican grados de subjetividad. Es así, que cuando interactuamos nuestras palabras tienen una serie de componentes afectivos y ello nos permite desenvolvernos dentro del mundo y la sociedad, participar en ellos y no sólo describirles desde afuera.

Actos de habla es cuando utilizamos el lenguaje para dialogar, para opinar de hechos o realizar cualquier tipo de intervención, en la vida diaria, ahí estamos enunciando y esa enunciación tiene una connotación lingüística. Posee un sentido, un para qué y un por qué se dice. Dichos actos son de suma importancia pues forman una extremidad muy compleja del lenguaje al ser parte fundamental de la comunicación intercultural efectiva.

Los actos del habla, también conocidos como actos lingüísticos (Coseriu, 1986) pueden ser definidos como el acto de emplear uno o más signos articulados, ya sea una palabra o una frase completa de manera efectiva.

2.4 Constructivismo



De acuerdo con el paradigma constructivista, tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto a su cultura, como temas base para explicar las estructuras gramaticales del idioma inglés, resultarían mucho más atractivo, y por ende, significativo para éstos, pues existen experiencias previas en ellos (Larochelle,1998).



Aprovechando estos conocimientos se puede lograr una mayor aceptación del idioma, interés y motivación por parte del estudiante, pues pueden contribuir a la clase expresando sus propias ideas, sentimientos, opiniones y vivencias con más fluidez, pues el contenido no es indiferente sino que dominan y solamente tienen que trabajar en estructurar sus ideas en el idioma inglés. Además se reforzaría en ellos el orgullo de sus raíces y sus tradiciones al conocer y/o ahondar en temas relacionados con su vida en un contexto real usando todos los aspectos culturales posibles, la historia, las historias que cuentan los abuelos, la gastronomía, entre otros (Larochelle,1998).

2.5 Enseñanza situada



La idea de incluir la enseñanza de la cultura en las clases de inglés como segunda lengua, entendiendo que este tipo de enseñanza se da en el país en donde es el idioma oficial, se basa en la filosofía de la enseñanza situada en el aprendiz, ya que se toman en

cuenta sus necesidades en el contexto en el que se encuentra éste. En este sentido, McCombs y Whisler (2000) definen enseñanza situada como una perspectiva filosófica empíricamente fundamentada, que en primer lugar, se centra en conocer y comprender a cada aprendiz situado en un contexto en particular (p.12). Este contexto inmediato del que escriben estos autores, es el que de alguna manera ha forjado las características de los estudiantes, en otras palabras lo que les hace ser regiomontanos.

Tovar (2007) menciona que “la educación debe ponerse en contexto para que el estudiante establezca la relación directa entre lo que aprende y su vida cotidiana, de modo que asimile los datos culturales que recibe” (p. 15). Este concepto es muy bien aplicado en la enseñanza del inglés como segunda lengua, pues la cotidianidad y la cultura del lugar en donde se habla inglés como lengua nativa moldean la conducta y el uso del idioma de los estudiantes, haciéndoles partícipes de la construcción de la cultura misma.

2.6 La importancia de la Cultura en el salón de EFL



Podemos entonces deducir de los conceptos previos la importancia de un enfoque cultural en el aprendizaje de un idioma; la lengua y la cultura son entes inseparables, por lo tanto, el aprendizaje de una lengua es el aprendizaje de una cultura. El aprendizaje de elementos lingüísticos aislados no garantiza una comunicación efectiva, el dominar los elementos culturales es una obligación.

Para muchos autores como Villalobos (2008), enseñar la cultura que sustenta un lenguaje es primordial para entender la lengua que se estudia (p.181). En un contexto de ESL es menos común tener problemas en cuanto al tipo de cultura que se debe enseñar,

pues básicamente está definida por las representaciones sociales, imágenes, creencias y actitudes creadas en grupo; es decir, todo lo que pasa alrededor y en la vida de los estudiantes es cultura. (Gohard-Radenkovic, Lussier, Penz y Zarate, 2004). Esas representaciones son las que de acuerdo con Moscovici (2001), son las nociones concebidas para explicar lo que une a las personas en grupos, una sociedad, y hace que actúen juntos (p.21).

En el caso del EFL por ejemplo, el problema es qué cultura analizar, habiendo tantos países que hablan el idioma y qué aspectos de esa cultura deben ser enseñados.

¿Qué deberían aprender los aprendientes sobre una lengua extranjera para desempeñarse en esa cultura?

Moran (2001, p. 15-18) nos ofrece cuatro categorías donde la cultura es identificada como:

- El conocimiento sobre la información cultural – productos, prácticas, y perspectivas de la cultura, así como la identificación de dicha información en el aprendiente.
- El conocimiento de la vida cotidiana de la personas de la cultura.
- El conocimiento del por qué de los valores, creencias, y actitudes en dicha cultura.
- El conocimiento de uno mismo, que constituye la consciencia propia.

En otras palabras, el aprendiente necesita comprender su propia cultura para comprender la cultura extranjera.

La manera en que debería llevarse el contenido cultural de la lengua extranjera debería incluir también el análisis, la comparación y el contraste. Uno de los objetivos de un curso de inglés como lengua extranjera debería ser el despertar el desarrollo intercultural consciente en el aprendiente, así como la habilidad para comunicarse de una manera efectiva y apropiada en una variedad de situaciones y contextos que surgen en la creciente internacionalidad de la vida contemporánea.

Para que esto suceda, el aprendiente necesita adquirir el conocimiento cultural de la lengua extranjera y contrastarlo con su propia cultura. El aprendiente necesita ser motivado a no solo observar similitudes sino las diferencias entre las dos culturas, así como analizarlas desde el punto de vista de los demás y establecer una relación entre su propio sistema y los demás.

El rol cultural en el salón de inglés como lengua extranjera ha sido de preocupación para muchos maestros y estudiosos, y ha despertado una gran controversia, es por eso que su validez como un complemento de la enseñanza de la lengua ha sido denostado e incluso ignorado. La parte más importante de la cultura en la lengua es la parte que se encuentra escondida, interiorizada, la parte que gobierna el comportamiento del hablante, como si fuera un iceberg que muestra sólo la punta, pero cuya parte más significativa se encuentra debajo del nivel del agua y que incluye los valores y patrones de pensamiento (Weaver, 1993, p. 157).

2.6.1 La relación entre lenguaje y cultura

Kramersch (2009) habla de la relación entre lenguaje y cultura como el principal medio en el que se rige nuestra conducta social, puedo entonces afirmar que cuando usamos

la lengua como medio de comunicación, estamos usando la cultura también pues expresamos ideas, creencias, puntos de vista, entre otros, expresando por lo tanto nuestra identidad cultural (Kramersch, 2009:3), y que al aprender una lengua extranjera adquirimos una segunda identidad.

Para Kramersch (1993) la inclusión de la cultura en el salón de clase por medio de la literatura hace al alumno encontrar su propia voz y la cultura meta, sin embargo, a pesar de que varios estudiosos defienden el uso de la literatura en el salón de EFL, Harrison (1990) advierte de los distintos problemas a los que nos podríamos enfrentar, tal es que el extracto de lectura no coincida con la opinión del autor, así como el hecho de que la lectura no coincida con la realidad contemporánea y sea más bien el reflejo de una sociedad pasada, sin embargo, considero que es necesario incluir esto, pues el panorama histórico es de suma importancia para el alumno, pues verá reflejada en ella los cambios socioculturales de la lengua meta.

2.6.2 La subcompetencia cultural

Mendez-García (2001) define como subcompetencia cultural a la habilidad del aprendiente para desenvolverse con naturalidad en una lengua extranjera, y apunta que cada vez son más lo que hablan de la necesidad de incluir cursos de capacitación intercultural en la formación de docentes de lenguas extranjeras, y habla sobre una didáctica intercultural efectiva que desarrolle las competencias necesarias para las situaciones interculturales en las que sean requeridas (Mendez-Garcías, 2002:230).

La enseñanza de la cultura en el salón de clases hará que los aprendientes estén más conscientes de los distintos actos del habla, su connotación, reglas de etiqueta,

comportamiento apropiado, así como los proveerá con la oportunidad de ser miembros de la cultura meta. El área de estudios interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras es un área de estudio extensa con muchos campos de oportunidad libres, existe una gran demanda por la mejora en el futuro, no está de más decir que los maestros de lenguas extranjeras son maestros de culturas extranjeras, y tienen la obligación de analizarlos ambos, la lengua y la cultura.


La propuesta entonces será utilizar los artefactos culturales que tenemos a la mano, llámese así al arte, la literatura, la música, el cine, y otros artefactos que se encuentran disponibles a través de internet. De manera que estos artefactos nos puedan ofrecer elementos realistas de la cultura meta; como la comida típica, los trabajos más importantes, las actitudes que tienen hacia sus amigos y los miembros de su familia, las expresiones que utilizan para aprobar o desaprobado, las actitudes educativas, su tiempo y espacio, los valores, entre otros. En este sentido, la cultura es un cuerpo de soluciones a los problemas que el aprendiente encuentra en su camino (Morán, 2001). Es un choque entre el individuo y su medio ambiente.

La discusión de las formas de expresión cultural como la pintura, la música, las herramientas, la historia, e incluso la geografía, nos pueden proporcionar una mirada íntima a la cultura meta, así como también incluir en los objetivos del curso contenidos que nos acerquen a esa parte cultural que se encuentra debajo del agua. Para poder acercarnos a estas metas los objetivos deber ser organizados cuidadosamente y deberían de incluir contenidos como:

- Objetos auténticos de la cultura meta: noticias, películas, fotografías, revistas, menús de restaurantes, folletos, entre otros,
- Role-plays de conversaciones que se basen en diferencias culturales.
- Estudios etnográficos,
- Literatura,
- Cine,
- Entre otros.

Cada uno de estos contenidos, por su rico valor como un vehículo cultural debe de ser utilizado por el maestro como un medio de aprendizaje en el que el aprendiente podrá adquirir conocimientos no sólo estructurales del idioma meta, sino también de la cultura, haciendo así más nutrida su experiencia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.


3. Metodología

 Este capítulo presenta los métodos de investigación que fueron utilizados para llevar a cabo la presente investigación. Se presentan también algunos instrumentos de recolección de datos.

3.1 Perspectiva metodológica

Este estudio se llevó a cabo con una perspectiva de carácter cualitativo. Se ha tomado esta decisión puesto que las situaciones, experiencias, y comportamientos que se presentaron al realizar esta investigación fueron llevadas a cabo con el propósito de conocer de cerca las experiencias y opiniones de los participantes en el campo educativo, específicamente en el campo de la enseñanza de lenguas. Este estudio intenta averiguar en qué medida se enseña lengua y cultura en el aula (Burns, 1999). La presente investigación tiene como base el marco de la investigación acción. Que se tratará en más detalle en la siguiente sección.

3.2 Investigación-Acción

 En la literatura se encuentran múltiples definiciones de Investigación-Acción, sin embargo, creo pertinente mencionar la propuesta por Carr y Kemmis (1986:162), quienes la plantean como:

una forma de auto reflexión realizada por participantes en situaciones sociales con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de dichas prácticas y la situación en las cuales se dan esas prácticas.

En esta cita, los autores también mencionan la necesidad de comprender las propias prácticas en los niveles micro (el aula y la institución educativa) y macro (la sociedad), con el propósito de intervenir para mejorar tanto las prácticas como la situación social en la cual se dan.

Esta investigación, más allá de medir las situaciones y los resultados, busca ofrecer una descripción, interpretación, y clarificación, acertada de los contextos sociales en los que se encuentran los participantes y objetos de estudio (Burns, 1999). El énfasis de esta investigación es ofrecer una rica descripción contextualizada con posibles explicaciones a los comportamientos del objeto de estudio y posibles soluciones a los problemas que se enfrentan.

Los principios enunciados han guiado esta investigación durante sus distintas fases, las cuales se basan en las propuestas por Burns (1999): exploración, identificación, planeación, recolección de datos, análisis y reflexión, creación de hipótesis, intervención, observación, informe (discusión), escritura y presentación. Burns asevera que estas fases, lejos de ser separadas y lineales, son “una serie de experiencias interrelacionadas” (p.35).

3.2.1 Fase 1: Exploración

Es la definición de la problemática, en este caso, la falta de la inclusión del factor cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como la búsqueda de bibliografía presentada a lo largo de este trabajo.

3.2.2 Fase 2: Identificación

Dicho proceso se llevó a cabo mediante las observaciones que he hecho en el salón de clases sobre las distintas problemáticas que presentan los alumnos posiblemente por la falta de inclusión cultural por parte del maestro, también se toma en cuenta las dudas que puedan llegar a tener sobre algún tema cultural o dificultad que puedan tener al producir algún acto del habla.

3.2.3 Fase 3: Planificación

Se tomó la decisión de realizar observaciones en clase a distintos maestros para poder delimitar lo que hacen o dejan de hacer al incluir el factor cultural en sus clases. Se ha determinado crear un checklist a partir de la literatura revisada, así como una posterior entrevista al maestro para comparar estos aspectos.

3.2.4 Fase 4: Recolección de datos

Se visitaron los salones y se observó la manera de actuar del maestro y las reacciones de los alumnos con el apoyo de un checklist obtenido con el apoyo de las propuestas de Díaz y Quiroz (2014). Véase Anexo 1.

Asimismo, se tomaron notas de campo y se compararon con la entrevista hecha al maestro utilizando una guía de entrevista que buscaba responder los objetivos de la investigación. Véase Anexo 2.

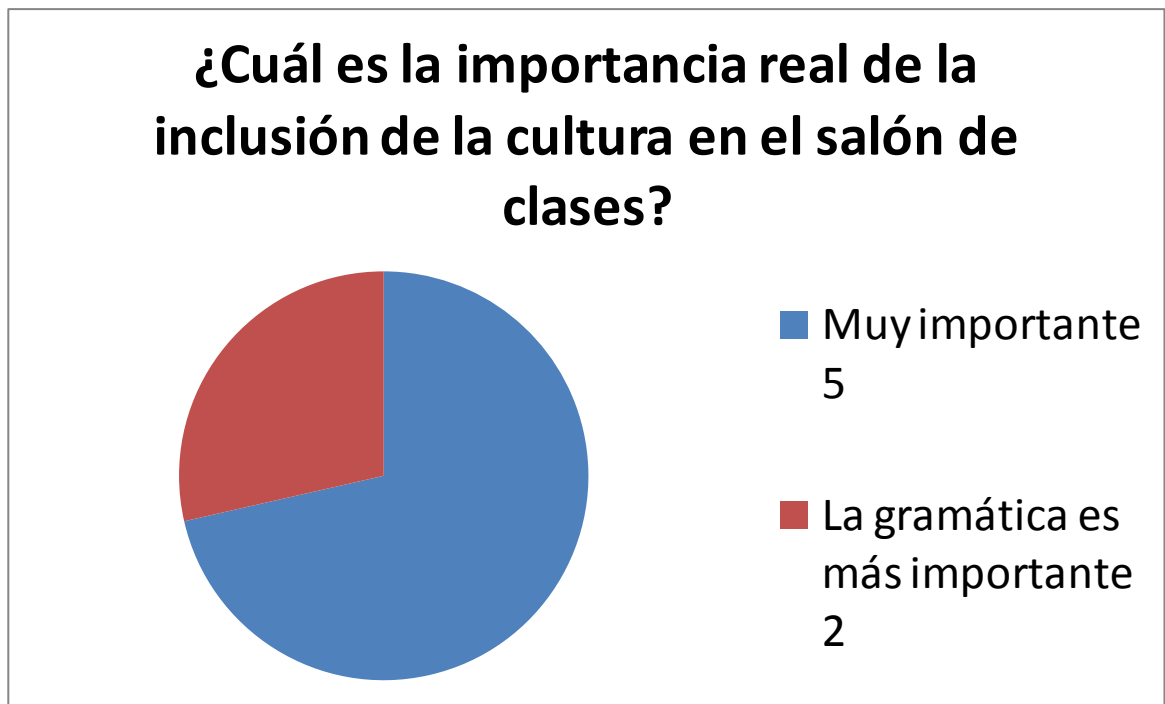




3.3 Participantes

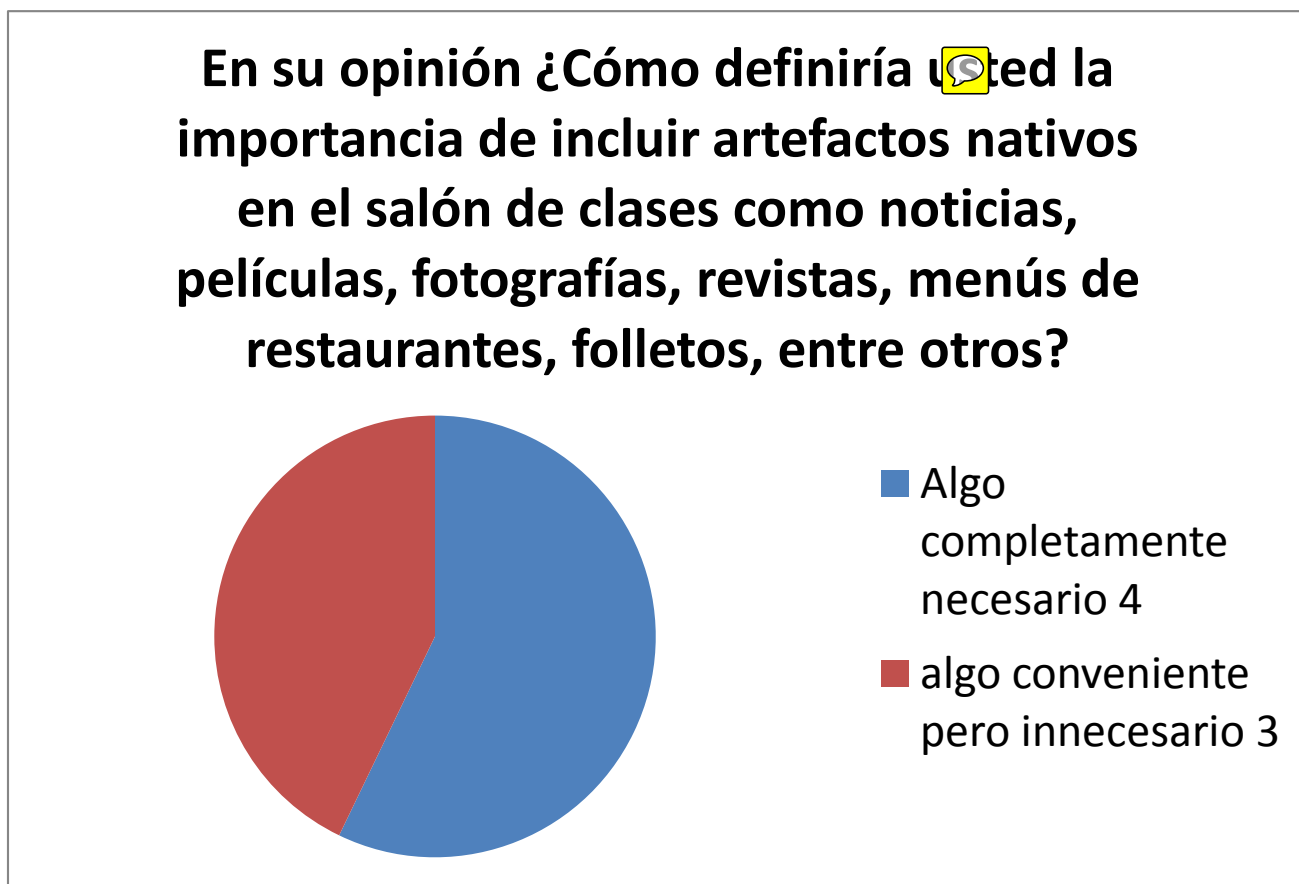
La investigación se enfocó a los facilitadores del aprendizaje así como a aprendientes de inglés como lengua extranjera (EFL) en el Centro de Auto-Aprendizaje de Inglés (CAADI) de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas (FCFM) perteneciente a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

3.4 Gráficas de Resultados



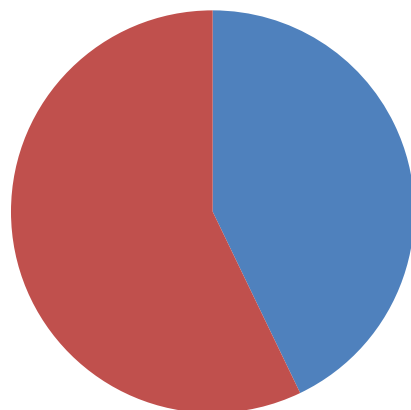
Gráfica 1. La importancia de la enseñanza de aspectos que involucren al alumno en el contexto de la lengua extranjera - Con este resultado se puede observar que

los maestros en realidad ven a la cultura como algo que simplemente puede dejarse a un lado, y que consideran que en realidad es un bonus y no algo que debe ser enseñado diariamente.



Gráfica 2. La importancia de incluir artefactos nativos en el aula - Los maestros manifiestan que la cultura es algo absolutamente necesario en el aula, sin embargo, como se verá más adelante, su respuesta no es compatible con su actuación en clase.

¿De qué manera incluye en sus clases los artefactos antes mencionados?

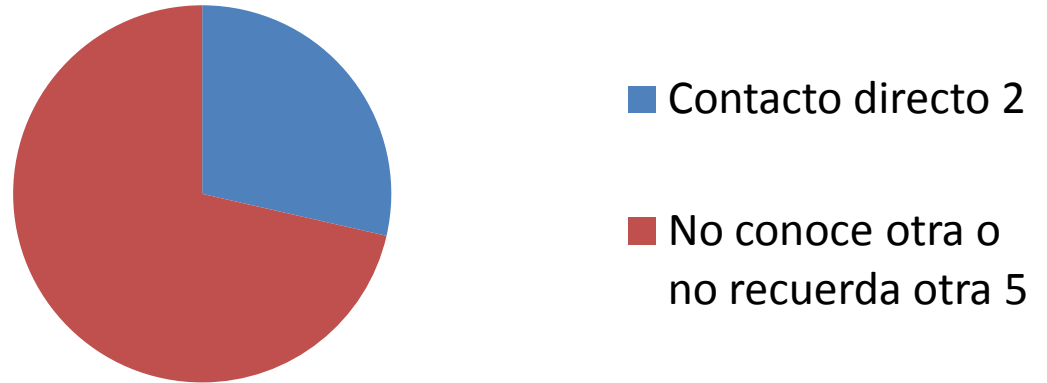


■ Por medio de Artefactos culturales 3

■ A través de experiencias propias 4

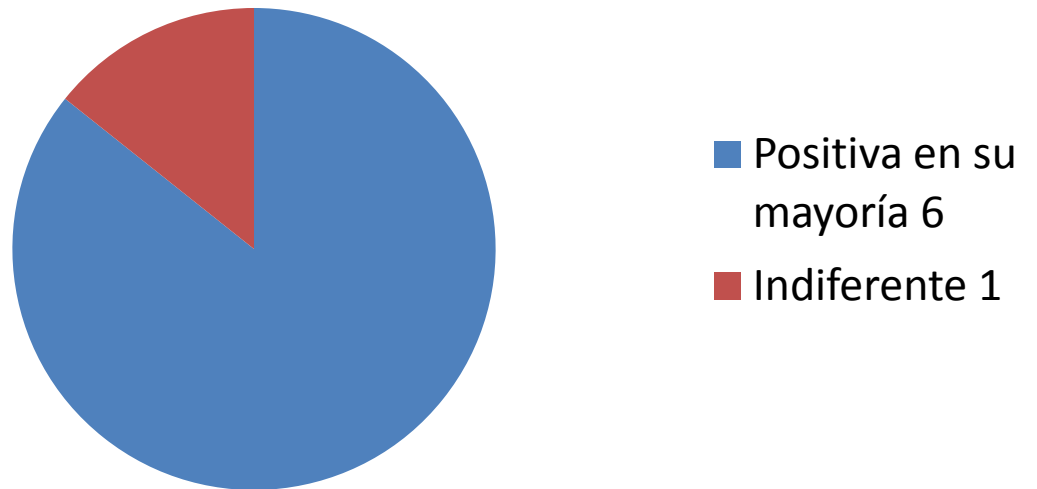
Gráfica 3. La manera en que se incluyen los artefactos nativos - Algunos maestros creen que el alumno se nutrirá de cultura a través de sus propias historias, y los maestros que manifestaron que incluían artefactos culturales, en realidad no todos los utilizaron en el momento de la observación en el aula.

Considera usted que hay otra manera de incluir la cultura en el salón de clases de una manera apropiada para el aprendiz.

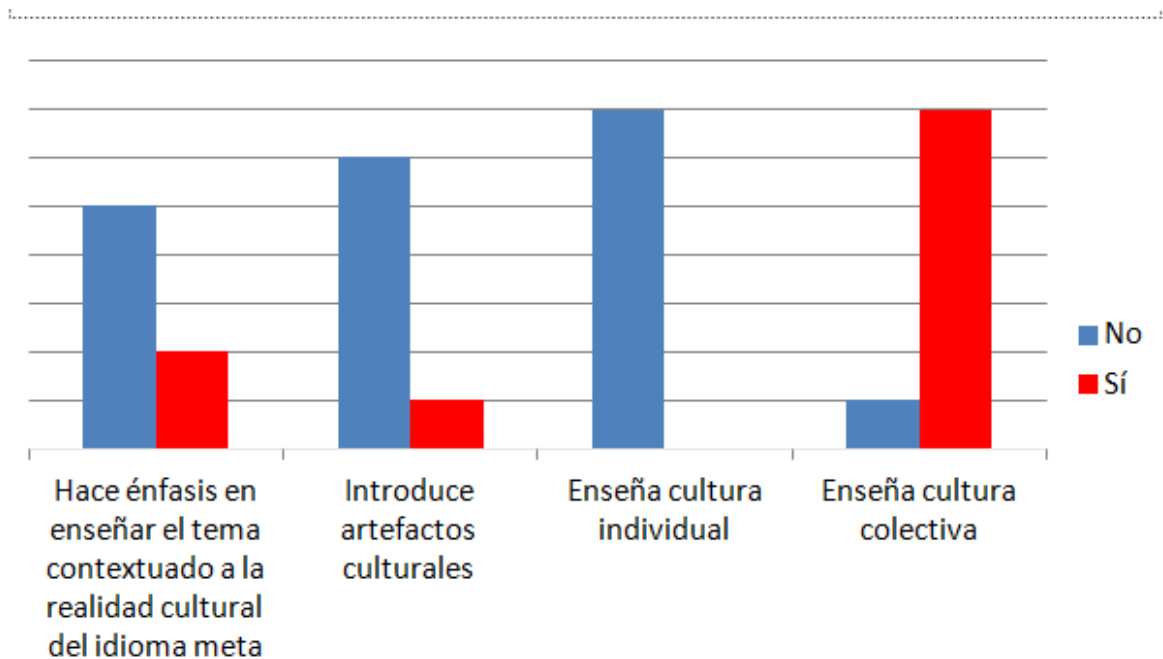


Gráfica 4. Otras maneras de incluir el elemento cultural en el aula - La gran mayoría no conoce técnicas para incluir la cultura en el salón de clases.

En su opinión, existe una percepción positiva o negativa de parte de sus alumnos en relación a la lengua extranjera mediante la implementación de estos métodos encaminados a proporcionarles el contexto cultural que necesitan.



Gráfica 5. La percepción de los alumnos respecto a la cultura meta - Los maestros en verdad creen, y notan en sus clases que los alumnos tienen interés en conocer la cultura meta, y el país de dicha cultura.



Gráfica 6. Observación en el aula previa a la implementación de la propuesta didáctica - Esta gráfica representa la observación en aula, en ella se puede observar que de los 7 maestros observados:

- Únicamente dos hacen énfasis en enseñar los temas contextualizados a la realidad cultural del idioma meta, sin embargo, no lo sitúan a la realidad cultural de los alumnos. Los 5 maestros restantes se limitan a seguir el libro y se limitan a explicar la estructura gramatical.
- Únicamente un maestro utilizó un artefacto cultural, un vídeo viral de comedia, aunque lo mostró simplemente para practicar la habilidad auditiva. Los 6 maestros restantes no utilizaron ningún artefacto cultural.
- Ningún maestro enseñó cultura individual, por lo tanto los alumnos no conocen los valores y actitudes individuales de los hablantes nativos de la cultura meta.

- Se llegó a la conclusión de que si bien los maestros no introducen técnicas que permitan enseñar la cultura en la clase, dado que la lengua es cultura, se ha enseñado al menos implícitamente en algunos de los temas tratados en el libro de texto.



3.5 Conclusiones generales de los instrumentos aplicados



A través de estas graficas realizadas con ayuda de las observaciones en clase y la entrevista hecha a los maestros se han podido revelar algunas problemáticas en la percepción que tienen los maestros hacia su práctica docente como un medio para la interculturalización (Thanasaulas, 2001).

Se ha notado que los alumnos tienen una completa carencia de habilidades sociopragmáticas, causando por lo tanto una falta de integración cultural hacia la lengua meta. Sin embargo se ha notado por su parte un gran interés en dicha cultura, a la que tienen acceso principalmente a través de películas y series de televisión de moda (Morán, 2001).

En los maestros se notó un gran interés en enseñar e incluir la cultura de forma efectiva, sin embargo, es importante hacer notar que la actitud de los maestros es un poco distante de sus alumnos y que su principal meta es impartir habilidades y conocimiento

estructural del idioma, sin prestar la atención suficiente a los aspectos pragmáticos y sociolingüísticos (Díaz y Quiroz, 2014).

Los maestros también se ven principalmente identificados con la cultura americana, y su mayor contacto con la cultura meta es a través de los medios de comunicación, películas, y la televisión (Morán, 2001).

Para finalizar, es importante hacer notar que los maestros carecen de metodología adecuada para incluir los artefactos culturales que podrían ayudar a sus alumnos a mejorar sus habilidades sociopragmáticas.

4. Propuesta didáctica

A partir de los resultados recabados se procedió a elaborar una propuesta didáctica que se mostrará a continuación.

4.1 Filosofía



La filosofía a seguir en este programa es de *Discrepancia* (Discrepancy; Brown, 1995) pues consideramos que los estudiantes carecen de aptitudes para comprender expresiones idiomáticas, claramente definidas por el bagaje cultural del idioma, así mismo, he descubierto la falta de conocimiento, por parte de los estudiantes, de la cultura del idioma inglés.

Será a partir de esta filosofía seleccionada que se procederá a reunir los datos necesarios para llevar a cabo este curso. Este curso busca solventar la falta de inclusión del factor cultural por parte de los maestros en sus aulas.

4.2 Puntos de vista



Posteriormente se ha seleccionado un punto de vista que ayudó al curso a poder simplificar los objetivos y necesidades del curso.



El enfoque que se siguió es el de *Situation Needs VS Language Needs* (Brown, 1995) , puesto que la primer parte se refiere a las necesidades que ya se encuentran solventadas por el mismo libro de texto, mientras que la segunda parte es el repertorio de

actitudes que el alumno debe adquirir a través de los distintos artefactos culturales que se sugerirán.



4.3 Instrumentos



Para llevar a cabo este análisis de necesidades se seleccionaron los siguientes instrumentos:

- Información existente: a través de la literatura se pudo obtener información acerca de las necesidades de los alumnos, así como las causas y consecuencias tanto positivas como negativas.
- Observaciones: observaciones que he hecho en el salón de clases sobre las distintas problemáticas que presentan los alumnos posiblemente por la falta de inclusión cultural por parte del maestro, también se toma en cuenta las dudas que puedan llegar a tener sobre algún tema cultural o dificultad que puedan tener al producir algún acto del habla; se tomaron notas de campo y se compararon con la entrevista hecha al maestro.
- Entrevista: Se entrevistó a los maestros individualmente usando una guía de entrevista y se agruparon sus respuestas de acuerdo a su naturaleza.

4.3 Enfoque



La metodología y el enfoque de este curso están basados en el concepto CLIL:

- CLIL significa Content and Language Integrated Learning.
- Las siglas en español son AICLE, es decir, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

Esta metodología CLIL consiste en que los estudiantes aprovechan el tiempo que dedican al aprendizaje de un contenido curricular para aprender simultáneamente una lengua extranjera. De este modo, el aprendizaje de la lengua ya no es un hecho aislado de la realidad del alumno, sino que se contextualiza y materializa (Omar y James, 2014).

Es importante, sin embargo, hacer notar que dado la naturaleza de este curso es hacer que los maestros impartan la cultura meta en el aula, lo que se conoce como CONTENIDO en el nombre de este enfoque será exclusivamente cultural, es decir, los contenidos a tratar en el aula será la cultura colectiva y la cultura individual (Mendez, 2001).

Para poder acercarnos a estas metas del curso los contenidos deber ser organizados cuidadosamente y deberían de incluir contenidos como:

- Objetos auténticos de la cultura meta: noticias, películas, fotografías, revistas, menús de restaurantes, folletos, entre otros,
- Role-plays de conversaciones que se basen en diferencias culturales.
- Estudios etnográficos,
- Literatura,
- Cine,
- Entre otros.

Cada uno de estos contenidos, por su rico valor como un vehículo cultural debe ser utilizado por el maestro como un medio de aprendizaje en el que el aprendiente podrá adquirir conocimientos no sólo estructurales del idioma meta, sino también de la cultura, haciendo así más nutrida su experiencia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Morán, 2001). El estilo del syllabus será cíclico, pues reciclará información previa para relacionarla con la información posterior.

Las actividades serán dinámicas de grupos pues el curso es una especie de taller de apoyo a los maestros y considero que será bueno para ellos ver las opiniones e ideas de los demás maestros.



4.4 Competencias

Chomsky (1985) a partir de las teorías del lenguaje, estableció el concepto de competencia y lo definió como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación.

Una competencia en educación es: un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea (Tobón, 2008).

Esta propuesta didáctica tiene como intención que el maestro adquiera competencias adecuadas para que a su vez él proporcione al alumno un sentido de comunicación intercultural adecuado, dichas competencias son.



- Producir mensajes orales a través de la utilización de textos orales o escritos beneficiando la comunicación intercultural.

- Elaboración de frases reconociendo los diversos elementos lingüísticos y no-lingüísticos como apoyo de la competencia sociopragmática.
- Adecuar las ideas-discurso mediante la interpretación de mensajes implícitos en textos orales como un apoyo para la producción de los distintos actos del habla.

4.5 Modulo 1

4.5.1 Competencia

Producción de mensajes orales a través de la utilización de textos orales o escritos beneficiando la comunicación intercultural.

4.5.2 Contenido

Enseñar a los maestros a utilizar elementos multimedia en sus clases:

- La voz pasiva utilizando temas el tema “Crime and Punishment”
- Cómo introducir elementos culturales en el aula (Objetos auténticos, role-plays. estudios etnográficos, literatura, cine, entre otros)

4.5.3 Actividades

Utilizar los elementos culturales para introducir la voz pasiva en clase para poder así desarrollar una conciencia cultural en los alumnos.

Utilizar un video de noticias para poder despertar el interés de los alumnos en la cultura meta.

4.5.4 Recursos

Moran, P. R., & Lu, Z. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. New York: Heinle & Heinle.

Don Joffrey. (04/01/2012). Okla. Woman Shoots, Kills Intruder 911 Operators Say It's OK to Shoot - ABC News.mp4. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=s1-Kz3vU5DY>

4.5.5 Evaluación



Se espera que el maestro sea capaz de realizar una actividad de este tipo y presentarla a la clase en equipo.

4.6 Modulo 2



4.6.1 Competencia

Elaboración de frases reconociendo los diversos elementos lingüísticos y no-lingüísticos como apoyo de la competencia sociopragmática.

4.6.2 Contenido

Enseñar a los maestros a utilizar artículos auténticos:

- Reported Speech con el tema de “Current Events”
- Utilización de artículos en línea del periódico The Guardian.

4.6.3 Actividades



Utilización de objetos auténticos como actividad para el aprendizaje del Reported Speech.

- Selección de un artículo de la página previamente revisado por el maestro

4.6.4 Recursos

<http://www.theguardian.com/uk>

Moran, P. R., & Lu, Z. (2001). Teaching culture: Perspectives in practice. New York: Heinle & Heinle.

4.6.5 Evaluación

Se espera que el maestro sea capaz de utilizar y conseguir artículos auténticos de la cultura meta y la presente a sus compañeros, creando así un acervo de artículos en el departamento.

4.7 Modulo 3

4.7.1 Competencia

Adecuar las ideas-discurso mediante la interpretación de mensajes implícitos en textos orales como un apoyo para la producción de los distintos actos del habla.

4.7.2 Contenido

Enseñar al maestro a utilizar correctamente los Theater.Games:

- Uso del Supposed to con el significado “they say...”
- Role play de una fiesta.

4.7.3 Actividades

Entender por completo el uso de elementos lingüísticos y no lingüísticos en el discurso oral.

4.7.4 Recursos

Baker, C. (1992). *Attitudes and language* (No. 83). Multilingual Matters.

Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*, 3(3), 1-21.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.

4.7.5 Evaluación

La evaluación es continua y se espera que el maestro tome notas.

4.8 Evaluación del programa


La evaluación del programa se llevará a cabo de la misma manera en que se obtuvieron los resultados del análisis de necesidad, se aplicará únicamente la observación

en el aula utilizando el checklist de observación (Anexo 1) a los maestros para juzgar el cambio que realizaron en su práctica docente y el efecto que tuvo en sus alumnos.

5. Aplicación de la propuesta didáctica



La aplicación de la propuesta didáctica fue llevada a cabo con los siete maestros observados previamente presentes. Se llevó a cabo en un plazo de 2 horas. Y se pudieron abordar las distintas fases de la propuesta; sin embargo, por cuestiones de límite de tiempo no se pudo llegar a la fase de evaluación de cada uno de los módulos, se pudo abarcar cada uno de los temas a tratar, pero sin llegar a evaluarse.

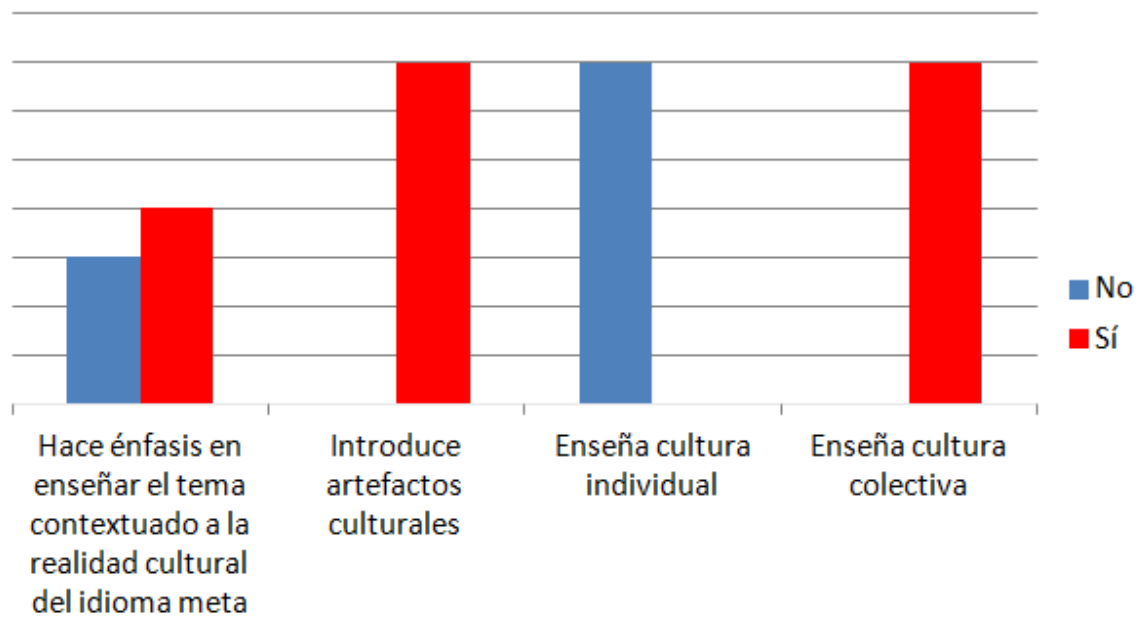
El curso se llevó a cabo en un aula de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas, en la que los maestros pudieron apreciar distintos métodos basados en el enfoque CLIL para poder hacer de sus clases culturalmente incluyentes, finalmente los maestros manifestaron sentirse  conscientes de la necesidad de incluir la cultura en el aula, y se concluyó así con el curso.

Posteriormente los maestros fueron visitados en el aula para poder llevar a cabo una evaluación general en el aula, y los resultados se presentarán a continuación.

5.1 Resultados posteriores a la implementación de la propuesta didáctica



Se llevó a cabo la observación en el aula dos días después de la implementación de la propuesta didáctica por medio de un curso, se observaron las clases por un plazo de 20 minutos a cada uno de los 7 maestros, y se pudo observar lo siguiente:



Gráfica 7. Observación en el aula posterior a la implementación de la propuesta didáctica - Esta gráfica representa la observación en aula, en ella se puede observar cada uno de los aspectos a observar de los 7 maestros:

- El número de maestros que se esforzaron por hacer un énfasis en enseñar los temas contextualizados a la realidad cultural del idioma meta se duplicó, siendo cuatro los maestros que ahora se esforzaron por hacerlo; el resto de los maestros se mantuvo apegado al libro, y aunque incluyeron archivos multimedia a sus clases, el propósito de estos archivos no era claro.
- Todos los maestros utilizaron artefactos culturales, en este caso, videos, posiblemente a causa de la explicación en el curso de implementación de la propuesta, pues en dicho curso se puso de ejemplo el uso de archivos tales como los videos.


- La cultura individual continuó siendo ignorada, quizás porque en el curso no estaba completamente definida, o porque los maestros no consideran los valores individuales de los hablantes nativos de cultura meta como algo importante a destacar en el aula.
- La cultura colectiva, como fue previamente establecido, está presente consciente o inconscientemente en el aula, y con la introducción del artefacto cultural, tal como fueron los vídeos, estuvo especialmente reforzada.

Como se puede observar en la gráfica, los resultados fueron positivos en su mayoría, ya habla de la disposición de los maestros para involucrar los elementos culturales en el aula, sin embargo, es importante hacer notar, que a diferencia de la primera observación, los maestros ya sabían qué es lo que se esperaba de ellos, por lo tanto, la veracidad de sus acciones queda en duda.


5.2 Conclusiones finales



Es de suma importancia mencionar que la investigación cultural con respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) aún tiene un largo camino por avanzar, este tipo de investigación en la zona noreste del estado tiene que ser impulsado, y es algo a lo que se le debe de prestar más atención.

Si bien, se ha mostrado un marcado interés en la investigación de la comunicación intercultural y el nacimiento de nuevas estrategias está a la orden del día, se debe poner un mayor énfasis  ella, pues los maestros no han terminado de comprender la importancia de la integración cultural en el aula, se sigue viendo la práctica docente del maestro de inglés como lengua extranjera como algo similar a las matemáticas, estructural y frío (Díaz y Quiroz, 2014).

La lengua está viva, y la cultura es el alma. A partir de lo analizado podemos deducir que el maestro de inglés como lengua extranjera no es completamente reacio a incluir los elementos culturales en el aula, es más bien algo relacionado con su desconocimiento de las distintas técnicas que puede emplear en el aula para fortalecer la competencia comunicativa del estudiante (Díaz y Quiroz, 2014).

Esta investigación no está enfocada simplemente en el nivel medio superior, sino que se espera pueda servir de parte  a más para una investigación más a fondo que pueda desarrollar un programa completo con una inclusión cultural total.

Referencias

- Baker, C. (1992). *Attitudes and language* (No. 83). Multilingual Matters.
- Chambers, J. K., Trudgill, P., & Chambers, J. (1980). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Gass, S., & Varonis, E. (1986). Sex differences in NNS/NNS interactions. *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, 327-351.
- Ramírez Romero, J. L. (2007). Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México. *Hermosillo: Plaza y Valdés*.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*, 3(3), 1-21.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. UK. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. UK. Oxford University Press.
- Harrison, G. L. (1993). Reliance on accounting performance measures in superior evaluative style—the influence of national culture and personality. *Accounting, Organizations and Society*, 18(4), 319-339.
- Méndez-García, M. D. C. (2001). La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento

en una muestra de libros de texto de inglés de Bachillerato y propuesta de un curriculum sociocultural.

Elsy Díaz, Ana, and Ruth Elena Quiroz. "¿Como ven la formación cultural los estudiantes de la licenciatura en lenguas extranjeras?" *Lenguaje* 40.1 (2012): 17+. *Informe Académico*. Web. 31 Mar. 2014.

Ryan, P. M., & Sercu, L. (2009). Foreign language teachers and their role as mediators of language-and-culture: A study in Mexico. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27(50), 411-434.

Burns, A. (2003). *Collaborative action research for English language teachers*. Ernst Klett Sprachen.

Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística* (Vol. 65). Gredos.

Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.

Moran, P. R., & Lu, Z. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. New York: Heinle & Heinle.

Smith, L. E. (1985). EIL versus ESL/EFL: What's the difference and what difference does the difference make. In *English Teaching Forum* (Vol. 23, No. 4, pp. 2-6).

Larochelle, M., Bednarz, N., & Garrison, J. W. (1998). *Constructivism and education*. Cambridge University Press.

Omar, S., & James, J. (2014). Exploring CLIL in English as a Second Language (ESL) Lessons at the Tertiary Level: A Pilot Study at a Public University in Sabah, Malaysia. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 2(5).

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque completo. *México: Universidad Autónoma de Guadalajara*.



Anexos

Anexo 1 – Checklist de observación

El maestro...	Sí, No	¿De qué manera lo hace/omite?
Hace énfasis en enseñar el tema contextualizado a la realidad cultural del idioma meta		
Enseña el idioma como sistema o como fenómeno cultural		
Introduce artefactos culturales: noticias, películas, fotografías, revistas, menús de restaurantes, folletos, role-plays, estudios etnográficos, literatura, cine,		

etc.		
Enseña cultura individual		
Enseña cultura colectiva		

Anexo 2 - Guía de entrevista

Preguntas de investigación	Guía de entrevista	Autor que soporta estas preguntas.
¿Cuál es la importancia real de la inclusión de la cultura en el salón de clases?	¿Qué tan importante considera usted la enseñanza de aspectos que involucren al alumno en el contexto de la lengua extranjera?	Thanasoulas, D. (2001).
¿Cuál es la importancia que otorgan los maestros a la cultura en el salón de clases?	En su opinión ¿Cómo definiría usted la importancia de incluir artefactos nativos en el salón de clases como noticias, películas, fotografías, revistas, menús de restaurantes, folletos, entre otros?	Moran (2001)
¿De qué manera incluyen los maestros el factor cultural en el salón de clases?	¿De qué manera incluye en sus clases los artefactos antes mencionados?	Ryan, Sercu (2009)

<p>¿De qué maneras se podría incluir el factor cultural en el salón de clases?</p>	<p>Considera usted que hay otra manera de incluir la cultura en el salón de clases de una manera apropiada para el aprendiente.</p>	
<p>¿Qué efectos tiene la inclusión del factor cultural en el aprendiente de inglés como lengua extranjera?</p>	<p>En su opinión, existe una percepción positiva o negativa de parte de sus alumnos en relación a la lengua extranjera mediante la implementación de estos métodos encaminados a proporcionarles el contexto cultural que necesitan.</p>	<p>Díaz, Quiroz (2012)</p>