

The Intercultural Perception of the Teacher in the Context of a Seminar of Reflection on Filmic Texts

JAVIER VIVALDO LIMA 

Área Académica de Investigación en Lenguas
y Culturas Extranjeras
Universidad Autónoma Metropolitana, Izt.
jvivaldo@izt.uam.mx

MARGARET LEE MENO 

Área Académica de Investigación en Lenguas
y Culturas Extranjeras
Universidad Autónoma Metropolitana, Izt.
mlee.meno@izt.uam.mx

ROSSELLA BERGAMASCHI IANDOLO 

Área Académica de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras
Universidad Autónoma Metropolitana, Izt.
rossella.liana@gmail.com

Abstract: *This investigation examines the perceptions of interculturality that permeate the use of film in the teaching of culture in foreign language education. As part of an ongoing seminar of our area of research, teacher participants analyzed a series of films representative of cultures taught in our foreign language program. Our purpose was to sensitize the participants to the complexity of interculturality and to promote reflection on their perspectives on the topic. At the end of the seminar, an international survey on perceptions of interculturality was administered to all members of the seminar. The main results and their implications for the pedagogical use of film in the language classroom are presented.*

KEYWORDS: CULTURE; FOREIGN LANGUAGES; CINEMA; PEDAGOGY.

RECEPTION: 27/04/22

ACCEPTANCE: 11/01/23

La percepción intercultural del docente en el contexto de un seminario de reflexión sobre textos fílmicos

JAVIER VIVALDO LIMA 

Área Académica de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras
Universidad Autónoma Metropolitana, Izt.
jvivaldo@izt.uam.mx

MARGARET LEE MENO 

Área Académica de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras
Universidad Autónoma Metropolitana, Izt.
mlee.meno@izt.uam.mx

ROSSELLA BERGAMASCHI IANDOLO 

Área Académica de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras
Universidad Autónoma Metropolitana, Izt.
rossella.liana@gmail.com

Resumen: Esta investigación examina las percepciones de interculturalidad de docentes de lenguas extranjeras al abordar la enseñanza de la cultura a través del cine. Como parte de un seminario de nuestra área de investigación, los docentes participantes analizaron una serie de películas representativas de algunas de las culturas impartidas en el programa de lenguas de la institución, con el propósito de sensibilizarlos con la temática de la interculturalidad y de crear un espacio de reflexión sobre sus propias percepciones hacia los temas interculturales. Posteriormente, contestaron un instrumento internacional sobre aspectos de interculturalidad. Se presentan los principales resultados de dicha encuesta.

PALABRAS CLAVE: CULTURA; LENGUAS EXTRANJERAS; CINEMATOGRAFÍA, PEDAGOGÍA.

RECEPCIÓN: 27/04/22

ACEPTACIÓN: 11/01/23

INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años, el tema de la *interculturalidad* ha constituido uno de los principales intereses de los profesores que integran el Área de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras (AILCE); interés que se ha reflejado no sólo en la publicación de varios artículos sino también en la elaboración misma del currículo del Programa intercultural e interdisciplinario de enseñanza de lenguas extranjeras (PIIELE) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAMI). El PIIELE se imparte en cinco idiomas: alemán, francés, inglés, italiano y ruso.

En nuestro Programa, como su nombre lo indica, la enseñanza de la *interculturalidad* representa uno de los pilares fundamentales. En palabras de Alred, Byram y Fleming (2003: 4), el ser intercultural implica:

(...) la capacidad para reflexionar sobre las relaciones entre grupos y la experiencia de dichas relaciones. Es tanto la conciencia de experimentar la otredad y la habilidad para analizar dicha experiencia, así como para actuar los discernimientos derivados tanto en uno mismo como en el otro en función del análisis que conlleva dicha reflexión”. (Alred, Byram y Fleming, 2003:4).

López Rodríguez (2020: 30), siguiendo el planteamiento de Michael Byram en relación con la importancia de superar al hablante nativo como meta de la enseñanza de lenguas extranjeras, propone la construcción de un *hablante intercultural* capaz de establecer “una relación dialéctica entre las propias creencias, significados culturales, comportamientos, y los de otros”.

En nuestro caso, desde un punto de vista pedagógico, la meta ha sido entender el tema de la *interculturalidad* como la actitud crítica y reflexiva que queremos desarrollar en nuestros estudiantes sobre la cultura del país del que estudian la lengua y, con respecto a la suya propia. Al hacerlo, retomamos el planteamiento de Paricio, que señala que el elemento primordial es la conciencia intercultural:

(...) que remite de manera muy directa a las actitudes del alumnado con una connotación muy político-ideológica (...) Esta conciencia intercultural supone, según el Marco europeo, una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad o comunidades desde la perspectiva de los demás, plagada frecuentemente de estereotipos (...) Así, el conocimiento, la percepción y la

comprensión de la relación entre el mundo propio y el de la comunidad cuya lengua se estudia (similitudes y diferencias) producen una consciencia intercultural que abarca la conciencia de la diversidad regional y social en los dos mundos (Paricio Tato, 2014: 222).

Elemento central en el trabajo del área ha sido la conducción de un Seminario permanente de actualización que, a lo largo de los años, ha reunido a muchos profesores, integrantes o no del área, en un ejercicio de discusión y análisis sobre diferentes temáticas relacionadas con el campo de estudio de las lenguas y culturas extranjeras y su pedagogía.

En este contexto surge el proyecto de investigación del que se deriva el presente artículo, enfocado en el análisis de la percepción de las y los docentes hacia la temática de la *interculturalidad* y basándonos en el convencimiento de que un docente que es capaz de esa postura reflexiva podrá, a su vez, ayudar a sus alumnos a desarrollar aquella sensibilidad intercultural que mencionamos anteriormente y que es uno de nuestros principales objetivos pedagógicos como profesores de lenguas y culturas extranjeras. Asimismo, consideramos que el cine es el instrumento idóneo para alcanzar nuestro objetivo a partir de la proyección y análisis de películas significativas que puedan estimular la reflexión intercultural.

ANTECEDENTES

En el contexto del Seminario permanente del área, en el año 2014, la temática elegida fue “Interculturalidad y sociedades contemporáneas. Cómo abordar el tema en la clase de lengua extranjera”. Cabe señalar que, aun cuando en años anteriores se había analizado en el Seminario el tema de la cultura, de la relación lengua-cultura y de la misma *interculturalidad*, esencialmente desde un enfoque conceptual, en esa edición específica de nuestro seminario se propuso a los profesores participantes examinar más de cerca:

(...) las problemáticas reales o ‘vivenciales’ que enfrentan las sociedades hablantes de las lenguas que enseñamos, es decir, un acercamiento a la voz y a la mirada de los actores sociales que experimentan en su cotidianidad la vivencia de los procesos de conflicto e intercambio cultural (Bergamaschi, 2015: 2).

Lo anterior llevó a seleccionar, entre otras opciones audiovisuales, el video documental, por la posibilidad que ofrece de escuchar testimonios en forma directa.

En las siguientes ediciones, durante los años 2018 y 2019, y ampliando el estudio de 2014, el Seminario se enfocó en conocer las percepciones de los docentes participantes sobre el concepto y enseñanza de la *interculturalidad*.

Esa labor de análisis y reflexión se realizó a partir de la proyección y posterior discusión de películas emblemáticas de las diferentes sociedades y naciones incluidas en el Programa de Lenguas de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. La idoneidad del uso del cine en el desarrollo de la conciencia intercultural planteada anteriormente por Paricio, se ve reflejada en los trabajos de numerosos estudiosos de la pedagogía de la *interculturalidad*. En palabras de Pegrum:

(...) el cine como medio visual que entrelaza a la perfección la lengua, la cultura y el contexto, constituye un buen punto de partida para “mirar” a través de los lentes de otras culturas. Es un buen recurso para empezar a “leer el mundo” (Pegrum, en López Rodríguez, 2020: 146).

Una perspectiva particularmente interesante sobre los beneficios del uso del cine en la clase de lenguas extranjeras es la planteada por Olsson, quien señala que el cine representa:

(...) un potente medio audiovisual que, aparte de facilitar el entendimiento auditivo de los alumnos gracias a gestos y expresiones faciales, les ofrece la capacidad de descubrir cómo los nativos usan la lengua meta en acción, aunque sea de manera figurada. Constituye además una forma de presentarles la alteridad de estilos de vivir que están representados en la película y los invita a un espacio intercultural donde pueden cruzar las fronteras entre su propia cultura y las culturas metas (Olsson, 2017: 3).

Es importante aclarar que en el Seminario cada película fue analizada en cuanto a su calidad, idoneidad y relevancia para la comprensión de fenómenos culturales, mientras que la percepción intercultural de los académicos

participantes en la investigación se estudió a partir de sus respuestas a la escala Guilherme de percepciones sobre la interculturalidad (Guilherme, 2002).

En lo que sigue sintetizamos el planteamiento del problema expreso en este artículo, los objetivos fundamentales que se han considerado, así como la metodología que se llevó a cabo en la investigación de fondo y en el análisis de la muestra obtenida.

Al estudiar la enseñanza de la interculturalidad se parte de la premisa de que es insoslayable conocer, compartir y reflexionar acerca de las diversas conceptualizaciones y percepciones que sobre el tema permean entre los y las docentes de lenguas extranjeras, evitando así limitar la riqueza inherente al análisis de encuentros interculturales en el salón de clase. En palabras de Duarte:

[Los docentes deberán defender] un currículo de LE que asuma un papel mucho más prominente, si no es que absolutamente protagónico, en el currículo educativo general cuando se trate de discutir y mejorar las relaciones raciales y sociales y de ayudar a los estudiantes a adquirir los conocimientos, actitudes y competencias sociales críticas indispensables para interactuar con éxito en situaciones interculturales y para asumir una acción política, social y personal que contribuya a hacer este mundo más justo y democrático (Duarte, en Guilherme 2002: xi).

Entre los múltiples y complejos procesos socio-culturales que tienen lugar en las sociedades de nuestro tiempo, el fenómeno de la migración es quizás el que más afecta en situaciones concretas y a veces dramáticas de interculturalidad a nivel de la vida cotidiana en casi todos los países. Es en este sentido que decidimos contextualizar una reflexión de la percepción intercultural de las y los docentes alrededor de los temas de la migración y de los grupos minoritarios. En efecto, nuestro fin, como ya lo señalamos anteriormente, coincide con lo planteado por Byram, Gribkova y Starkey con relación a la competencia intercultural, es decir:

(...) [la] habilidad para asegurar un entendimiento compartido entre personas de identidades sociales distintas, así como la habilidad para interactuar con personas que son seres humanos con múltiples identidades y con una individualidad propia. (Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 9-10)

De acuerdo con lo anterior, la investigación que sustenta este artículo tuvo como objetivo general, analizar las percepciones de los académicos participantes sobre el tratamiento de la interculturalidad en una selección de películas representativas de las culturas que imparten con el fin de propiciar una reflexión crítica sobre sus propias perspectivas y preconcepciones. Como objetivos específicos señalamos tres: crear un espacio de reflexión sobre aspectos relacionados con la interculturalidad a partir de un Seminario dirigido a miembros del personal académico, revisar las percepciones de interculturalidad actuales de miembros de la planta docente a partir de la administración de una encuesta internacional específica sobre el tema y, reflexionar acerca del uso del cine como instrumento pedagógico en el desarrollo crítico de competencias interculturales entre miembros del personal académico adscrito a la CELEX.

En cuanto a la metodología, el estudio que aquí presentamos se realiza a partir de uno anterior llevado a cabo por la Dra. Manuela Guilherme de la Universidad de Coimbra en Portugal (Guilherme, 2002). La propuesta original de Guilherme analiza las actitudes de docentes hacia la enseñanza de la interculturalidad en el currículo de inglés como lengua extranjera en escuelas secundarias portuguesas. Posteriormente, Vivaldo y Lee llevaron a cabo un estudio de réplica del de Guilherme, con una muestra de alrededor de 300 estudiantes y docentes de la UAMI en México (Vivaldo y Lee, 2014) en el que se evaluó las percepciones de docentes y de estudiantes universitarios sobre los principales ejes de análisis previstos en la escala de interculturalidad de Guilherme a la luz de la experiencia de ambos sectores en la implementación del programa intercultural de inglés de la UAMI.

El presente estudio se llevó a cabo con una muestra de nueve participantes del Seminario de Investigación de la AILCE, misma que incluyó docentes, técnicos académicos y personal docente de tiempo parcial. Específicamente, participaron siete docentes (cinco de inglés, una de francés y una de italiano), así como dos técnicos académicos adscritos a la CELEX. Es importante señalar que, en el caso de nuestra Coordinación, la participación del personal técnico-académico es medular para el diseño de plataformas y reservorios culturales del programa.

Las y los docentes participantes en la investigación analizaron durante cuatro trimestres un conjunto de siete películas en inglés e italiano relacionadas con la complejidad de los encuentros interculturales en sociedades contemporáneas. Los filmes fueron seleccionados por la manera en la que

representan las dificultades, a veces conflictivas, así como los vínculos de amistad y comprensión que pueden surgir cuando distintos grupos étnicos, raciales o religiosos entran en contacto. Tanto los documentales como las películas de ficción fueron escogidas no sólo por su valor artístico sino también remitiéndonos a los criterios planteados por Baliva y De Carlo en cuanto a la selección de materiales pedagógicos en un enfoque intercultural:

- Representan situaciones conflictuales, contradictorias e inesperadas que se prestan a múltiples lecturas.
- Contienen varios puntos de vista que permiten proyectar sobre las mismas realidades “miradas cruzadas” por parte del autor, del lector o del protagonista de la historia relatada.
- Presentan indicios lingüísticos con tendencia a valorar o devaluar el comportamiento de un grupo étnico o social.
- Dirigen la atención sobre los usos de los objetos culturales y no sólo sobre los objetos como tales (Baliva y De Carlo, en Bergamaschi, 2001: 106).

En este sentido, las películas seleccionadas muestran su capacidad para introducir a los estudiantes en situaciones y contextos culturales distintos con los que pueden identificarse y comparar con sus propias experiencias; también entran en contacto con la diversidad cultural de sociedades y países que hablan las lenguas que estudian en nuestra universidad.

Cada una de las sesiones del seminario tuvo una duración de 3 horas. La primera sesión tuvo un carácter de reflexión teórica sobre el uso del cine con fines pedagógicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y se analizó el artículo: “Momentos interculturales en la enseñanza del inglés a través del cine” (Lee Zoreda, 2006). Asimismo, al final de esta sesión, se aplicó la versión impresa y revisada para México de la escala Guilherme de Análisis de percepciones iniciales sobre interculturalidad (Vivaldo y Lee, [2013] 2018).

Las sesiones comenzaron con una presentación del filme llevada a cabo por el docente a cargo de la misma, en la que se proporcionó a los asistentes un encuadre sobre el contexto, temática y recepción de la película. Posteriormente, se inició la proyección en una sala multimedia equipada con monitores individuales conectados a la red periférica de la CELEX.

Las películas se presentaron en el idioma original con subtítulo en español, pues entre los asistentes se encontraban docentes de varios idiomas (tabla 1). Al término de la proyección, se procedió a una reflexión pormenorizada sobre

la temática del film, el valor cinematográfico, su pertinencia pedagógica para la enseñanza de la interculturalidad y la profundidad de la discusión generada entre los docentes participantes. Al concluir la sesión, cada uno de los participantes llenó la cédula de evaluación correspondiente a la película proyectada y los datos fueron incorporados a una base de datos utilizando el paquete SPSS.

TABLA 1. RELACIÓN DE PELÍCULAS PROYECTADAS

Película	País	Año de estreno	Director	Resumen
<i>Bend it Like Beckham</i>	Reino Unido	2002	Gurinder Chadha	Una adolescente Sikh de segunda generación en Londres lucha contra sus padres para cumplir su deseo de ser futbolista y tener una relación con su entrenador irlandés, inspirada en uno de los futbolistas más famosos de Inglaterra, David Beckham.
<i>A Fond Kiss</i>	Reino Unido	2004	Ken Roach	Un joven pakistaní de segunda generación en Glasgow, Escocia, se enamora de una maestra irlandesa, lo que los lleva a ir en contra de las costumbres de la familia pakistaní y de la iglesia católica.
<i>Gran Torino</i>	Estados Unidos de América	2008	Clint Eastwood	En Detroit, un trabajador jubilado de ascendencia polaca vence sus prejuicios y se convierte en el héroe que salva la familia de sus vecinos surasiáticos de las pandillas del barrio.
<i>Snow Walker</i>	Canadá	2003	Charles Martin Smith	En los años 50, en los Territorios del Norte en Canadá, un piloto abiertamente racista aprende a respetar la cultura de los inuit cuando su avión se derrumba cerca del Ártico y tiene que sobrevivir gracias a su pasajera inuit.
<i>Fuocoammare</i>	Italia Francia	2016	Gianfranco Rosi	Película documental, nombrada al premio Óscar 2016, en la que el director retrata la relación entre los habitantes de la isla de Lampedusa y los migrantes que llegan en precarias embarcaciones desafiando la muerte.

TABLA 1. (CONT.)

Película	País	Año de estreno	Director	Resumen
<i>Io sono li</i>	Italia Francia	2011	Andrea Segre	Shun Li es una inmigrante china que trabaja como camarera en la cafetería de una isla de la laguna veneciana para traer a Italia a su pequeño hijo y enfrenta unas relaciones no siempre fáciles con la gente del lugar.
<i>La mia classe</i>	Italia	2013	Daniele Gaglianone	Un actor representa el papel de profesor en una escuela de italiano para extranjeros. Todos los demás "actores" son inmigrantes reales. Un acontecimiento imprevisto hará que guion y realidad se superpongan y todos se vuelvan actores de una misma historia.

El instrumento utilizado fue una versión resumida del *Inventario Guilherme sobre Enseñanza-Aprendizaje de Cultura en Educación en Lengua Extranjera* (Guilherme, 2002: 253-264), publicado originalmente en inglés y portugués. Dicho instrumento tiene como objetivos analizar la manera en la que el docente de lenguas extranjeras conceptualiza la enseñanza de la cultura dentro del currículo, así como sus perspectivas sobre lo que constituye la dimensión crítica de la enseñanza de idiomas, la implementación de un abordaje crítico dentro del salón de clases y su adhesión a modelos particulares de desarrollo profesional.

Con respecto a su estructura, el instrumento original está constituido por un total de 75 reactivos en formato Likert (escala de 1 a 5), divididos en 7 secciones (tabla 2).

TABLA 2. SECCIONES DEL INVENTARIO GUILHERME (VERSIÓN ORIGINAL)

Sección	Temática evaluada	Número de reactivos
S.1	La enseñanza-aprendizaje de la cultura en la clase de lenguas extranjeras	8
S.2	La dimensión crítica en la enseñanza de culturas extranjeras	11
S.3	Razones para la adopción de un enfoque crítico	5

TABLA 2. (CONT.)

Sección	Temática evaluada	Número de reactivos
S.4	Resultados de un enfoque crítico (a) para el individuo; (b) para la sociedad	16
S.5	Procedimientos para un enfoque crítico	6
S.6	Modelos de desarrollo profesional	17
S.7	Información general (datos biográficos, contactos con países de la lengua que imparte, datos sobre su escuela, pregunta que le interese discutir con más profundidad)	12
Total		75

En 2017, y para propósito de este estudio, se diseñó una versión resumida del inventario original de Guilherme. La versión resumida quedó conformada como se presenta en la tabla 3.

TABLA 3. SECCIONES DEL INVENTARIO GUILHERME (VERSIÓN RESUMIDA)

Sección	Temática evaluada	Número de reactivos en versión resumida	Número de reactivos en versión original
S.1	La enseñanza-aprendizaje de la cultura en la clase de lenguas extranjeras	6	8
S.2	La dimensión crítica en la enseñanza de culturas extranjeras	3	11
S.3	Razones para la adopción de un enfoque crítico	2	5
S.4	Pautas para fortalecer una enseñanza cultural crítica	15	16
S.5	Desarrollo profesional del docente	6	17
S.6	Información general	8	12
Total		40	75

RESULTADOS

El siguiente apartado presenta los principales resultados del estudio. En su desglose seguimos la secuencia prevista en el instrumento utilizado. Cada reactivo se acompaña de la tabla respectiva de distribución de frecuencias tanto específicas como acumuladas. La decisión de integrar la columna de frecuencias acumuladas se debe a que, al ser la escala Likert eminentemente ordinal, los porcentajes acumulados correspondientes a cada nivel permiten a los lectores obtener una visión rápida de los porcentajes para niveles agrupados de la escala.

Sección S.1. La enseñanza-aprendizaje de la cultura en la clase de lenguas extranjeras

La sección se compone de cinco reactivos. Los participantes indican, a partir de una escala de “Totalmente de acuerdo” a “Totalmente en desacuerdo”, su postura con respecto a los siguientes puntos:

1. Si consideran que el estudio de la lengua y de la cultura tienen el mismo peso en el aprendizaje del idioma extranjero.
2. Si aprender otra cultura (C2) modifica la actitud hacia la cultura propia (C1).
3. Si estudiar la otra cultura puede llevar a la pérdida de la cultura propia.
4. Si la meta final del estudio de otra cultura es el desarrollo de una actitud crítica con respecto tanto a dicha cultura como a la suya propia.
5. Si el desarrollo de esa actitud crítica sólo puede ser abordado en cursos de niveles avanzados.

Con respecto al análisis del peso de la lengua y la cultura en el currículo, los resultados (tabla 4) evidencian un porcentaje muy alto en el rubro “de acuerdo” (88,9 %), corroborando una convicción muy consolidada entre los académicos de lenguas extranjeras en cuanto a que la dimensión lingüística del aprendizaje de un idioma extranjero tiene igual importancia que la dimensión cultural.

TABLA 4. ANÁLISIS DEL PESO DE LA LENGUA Y LA CULTURA (TIENEN EL MISMO PESO)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Parcialmente de acuerdo	1	11,1	11,1	11,1
	Muy de acuerdo	8	88,9	88,9	100,0
Total		9	100,0	100,0	

En cuanto a la posibilidad de que estudiar la cultura extranjera conlleve la pérdida de la cultura materna (tabla 5), los datos contradicen la preocupación de una pérdida de la identidad de origen (88,9 % en desacuerdo).

TABLA 5. ESTUDIAR C2 CONLLEVA A PÉRDIDA DE C1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	8	88,9	88,9	88,9
	Parcialmente en desacuerdo	1	11,1	11,1	100,0
Total		9	100,0	100,0	

El porcentaje se eleva nuevamente a 77,8 % (tabla 6) al considerar que la meta de todo el proceso de aprendizaje de otra cultura es justamente el desarrollo de una actitud crítica con respecto a su propia cultura.

TABLA 6. ACTITUD CRÍTICA COMO META PARA APRENDER C2/C1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Parcialmente de acuerdo	2	22,2	22,2	22,2
	Muy de acuerdo	7	77,8	77,8	100,0
Total		9	100,0	100,0	

Sin embargo, existe un segmento de los participantes que no parece estar completamente convencido de la posibilidad de alcanzar una conciencia crítica

con respecto a su propia cultura (C1), como consecuencia del estudio de la cultura extranjera (C2), lo que corresponde a un 33,3 % de los entrevistados (tabla 7).

TABLA 7. APRENDER C2 MODIFICA LA ACTITUD HACIA C1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Parcialmente de acuerdo	3	33,3	33,3	33,3
	Muy de acuerdo	6	66,7	66,7	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

En cuanto a la posibilidad de que sólo en los cursos avanzados sea factible alcanzar una conciencia cultural crítica (tabla 8), el 66,7 % señala estar muy en desacuerdo.

TABLA 8. CONCIENCIA CULTURAL CRÍTICA SÓLO EN LOS NIVELES AVANZADOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	6	66,7	66,7	66,71
	Parcialmente en desacuerdo	2	22,2	22,2	88,9
	Parcialmente de acuerdo	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Sección S.2. La dimensión crítica en la enseñanza de culturas extranjeras

La sección 2 del inventario Guilherme se compone de tres reactivos enfocados a esclarecer algunos elementos que caracterizan la actitud crítica en la enseñanza de la cultura extranjera. Con respecto a la postura del docente hacia la cultura extranjera, los resultados indican que el 44 % de los asistentes opinan que el docente debe fomentar la discusión en el salón de clase (tabla 9), a lo que se aúna un 33 % que considera que el docente debe estar abierto a todas las ideas. Por otro lado, la opción de que el docente deba orientar las ideas de los estudiantes queda muy por debajo (22 %), lo que enfatiza la importancia de una libertad de opinión con respecto a la otra cultura.

TABLA 9. POSTURA DEL DOCENTE HACIA LA C2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Propiciar la discusión	4	44,4	44,4	44,4
	Estar abierto a puntos de vista	3	33,3	33,3	77,8
	Orientar las ideas	2	22,2	22,2	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Los resultados anteriores coinciden con los criterios para considerar a un alumno como un alumno con pensamiento crítico (tabla 10). En este sentido, un 66,7 % señala la importancia de que las y los estudiantes estén dispuestos a buscar las causas y las razones subyacentes a actitudes y eventos culturales.

TABLA 10. CRITERIOS PARA CONSIDERAR ALUMNOS CON PENSAMIENTO CRÍTICO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Está siempre dispuesto a debatir	2	22,2	22,2	22,2
	Es escéptico a nuevas perspectivas	1	11,1	11,1	33,3
	busca las causas de actitudes y eventos	6	66,7	66,7	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

En su conjunto, ambos reactivos evidencian el proceso de construcción de una conciencia crítica por parte del alumno. Específicamente, y como se observa en la tabla 11, el alumno con pensamiento crítico es capaz de superar una respuesta inicial meramente emocional (22 %) frente al contacto con la cultura extranjera y de ampliar sus horizontes para asumir una respuesta tanto emocional como intelectual (44 %).

TABLA 11. RESPUESTA ASOCIADA A LA ACTITUD CRÍTICA HACIA LA C2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Emocional e intelectual	4	44,4	44,4	44,4
	Supera una respuesta emocional inicial	2	22,2	22,2	66,7
	Exclusivamente intelectual	3	33,3	33,3	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Sección S.3. Razones para la adopción de un enfoque crítico

Esta sección consta de dos reactivos con cuatro opciones cada uno. Los participantes tuvieron que escoger las dos opciones que consideraran más importantes en cada bloque. El primer reactivo versa sobre cuál debería ser la prioridad en la enseñanza de la cultura extranjera ante la situación actual de movilidad de ciudadanos (tabla 12). Como se observa, un 44 % se inclinó por una combinación entre “sentirse éticamente responsable del otro y del planeta” y “entender las diferentes culturas como interdependientes”.

TABLA 12. PRIORIDAD ANTE MOVILIDAD GLOBAL

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sentirse éticamente responsable del otro y del planeta Cooperación con el “otro”	11,1	11,1	11,1
Sentirse éticamente responsable del otro y del planeta Entender las diferentes culturas como interdependientes	44,4	44,4	55,6
Fortalecer la identidad nacional Entender las diferentes culturas como interdependientes	22,2	22,2	77,8
Cooperación con el “otro” Entender las diferentes culturas como interdependientes	11,1	11,1	88,9
Entender las diferentes culturas como interdependientes	11,1	11,1	100,0
Total	100,0		

Los dos reactivos anteriores reflejan un reconocimiento tanto del otro como de uno mismo y de la interrelación no sólo entre distintos seres humanos, sino con la naturaleza y el ambiente global. No obstante, es notable que el “entender las diferentes culturas como interdependientes” estuvo presente en 4 de los 5 bloques, lo que equivale a una frecuencia acumulada de 88,9 %. Es decir, para nuestros participantes, un factor clave de la enseñanza intercultural es promover una comprensión de las culturas nacionales e internacionales como interrelacionadas e interdependientes.

Al pasar al reactivo relacionado con la misión de la escuela en la preparación de los futuros ciudadanos observamos que la combinación “fomentar la cooperación y solidaridad interculturales” y “promover la tolerancia a la diferencia” obtuvo la más alta frecuencia (66,7 %). Cabe señalar que la opción “fomentar la cooperación y solidaridad interculturales” aparece en todos los bloques, lo que corresponde a una frecuencia acumulada del 100 %. En otras palabras los participantes piensan que es indispensable que los estudiantes tengan una formación enfocada a asumir un rol proactivo positivo en las relaciones interculturales en sus sociedades (tabla 13).

TABLA 13. LA MISIÓN DE LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
La polémica entre ideas y valores distintos	11,1	11,1	11,1
Fomentar la cooperación y solidaridad interculturales			
Fomentar la cooperación y solidaridad interculturales	22,2	22,2	33,3
Fomentar la cooperación y solidaridad interculturales	66,7	66,7	100,0
Promover la tolerancia a la diferencia			
Total	100,0	100,0	

Sección S.4. Pautas para fortalecer una enseñanza cultural crítica

Esta sección analiza la delimitación de prioridades para impulsar la perspectiva crítica de las culturas extranjeras. Se observan tres categorías con cinco reactivos cada una. Específicamente, se solicitó asignar a cada reactivo un rango de importancia de 5 (más importante) a 1 (menos importante) (tabla 14).

TABLA 14. PAUTAS PARA FORTALECER UNA ENSEÑANZA CULTURAL CRÍTICA

Categorías de análisis	Orden Jerárquico				
I. A fin de promover una visión crítica de la cultura que enseñe es importante:	5	4	3	2	1
Proporcionar información actualizada	44,4	22,2	---	11,1	22,2
Discutir prejuicios en materiales de clase	22,2	22,2	22,2	33,3	---
Promover la expresión de sentimientos culturales	22,2	22,2	33,3	11,1	11,1
Identificar prácticas, perspectivas y productos culturales	44,4	44,4	11,1	---	---
Analizar grupos diversos de una cultura	66,7	22,2	11,1	---	---
II. El desarrollo de una actitud crítica depende fundamentalmente de:	5	4	3	2	1
Los materiales	22,2	33,3	33,3	11,1	---
Tipos de actividades	22,2	22,2	33,3	22,2	---
Enfoque del libro de texto	11,1	44,4	11,1	11,1	22,2
Contenidos del programa	33,3	44,4	11,1	11,1	---
Enfoque del docente	77,8	11,1	---	---	11,1
III. ¿Qué importancia tienen las siguientes actividades para promover una conciencia cultural crítica?	5	4	3	2	1
Contrastar C1 con C2	55,6	22,2	22,2	---	---
Cultivar imaginación del estudiante hacia C2	11,1	44,4	22,2	22,2	---
Promover discusión abierta de temas culturales	44,4	11,1	22,2	11,1	11,1
Evaluar comprensión de cuestiones culturales vía exámenes objetivos	11,1	---	11,1	22,2	55,6
Estimular discusiones culturales fundamentadas	33,3	33,3	11,1	22,2	---

Sección S.5. La enseñanza-aprendizaje de la cultura en la clase de lenguas extranjeras

La primera categoría de análisis busca identificar las más importantes medidas que las y los docentes pueden tomar para crear una visión crítica en la forma-

ción de los estudiantes. El elemento que recibió la más alta calificación (5) por la mayoría de los sujetos (66,7 %) fue “analizar grupos diversos de una cultura”. Las otras dos categorías, “proporcionar información actualizada” e “identificar prácticas, perspectivas y productos culturales”, alcanzaron ambas un 44,4 % en el nivel 5. En este punto, podemos apreciar aquí la interrelación de las tres categorías. Al ser imprescindible abordar el estudio de distintos grupos de una cultura, se necesitan herramientas para tal tarea que incluyen tanto información actualizada, como un marco de referencia amplio sobre las prácticas, perspectivas y productos culturales.

La segunda categoría de análisis busca identificar, según los participantes, el elemento preponderante para fomentar una actitud crítica en el estudiante. Una gran proporción de los sujetos (77,8 %) indicó que el enfoque del docente es el factor más determinante. Por otro lado, el rubro “contenidos del programa” mostró un porcentaje equivalente (77,7 %), indicando que los docentes participantes señalaron como importante el mantener una mentalidad crítica propia hacia la cultura extranjera y, a la vez, disponer de un programa de contenidos culturales desafiantes para los alumnos. Dado que esto último constituye uno de los ejes medulares del Programa interdisciplinario e intercultural de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, es particularmente revelador el énfasis dado a estos aspectos en las respuestas de los participantes.

Finalmente, la tercera categoría de análisis, propone cinco actividades a jerarquizar en función del desarrollo de la conciencia cultural crítica. La frecuencia más alta entre los participantes (55,6 %) se asoció a la actividad de contrastar la cultura materna con la extranjera. En segundo lugar, se ubicó la promoción de una discusión abierta sobre temas culturales (44 %) y, en tercer lugar, impulsar discusiones fundamentadas (33,3 %). Es de destacar la interdependencia entre estas tres actividades en la formación de estudiantes con perspectivas críticas tanto sobre su propia cultura como sobre la cultura extranjera.

Desarrollo profesional del docente. La quinta sección del Inventario Guilherme se enfoca en el análisis de las prioridades de desarrollo profesional de los sujetos encuestados (tabla 15).

En primer término, como puede observarse en la tabla 15, es aparente una posible contradicción entre las respuestas de los participantes en el seminario. Un 66,7 % señala que su formación académica antecedente le capacita marcadamente para una enseñanza de la cultura meta que imparte, y 33,3 % coincide en alguna medida con lo anterior, correspondiendo casi a la totalidad de la

muestra encuestada (100 %). No obstante, al analizarse el descriptor “Necesidad de formación para una docencia crítica de C2”, aproximadamente un 80% plantea paradójicamente la necesidad de formación sobre el particular, específicamente en lo referente a una formación crítica.

TABLA 15. DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

	Descriptor	Sí, mucho	Sí, en alguna medida	No en particular No en absoluto
1	Formación académica para enseñar C2	66,7	33,3	---
2	Necesidad formación para docencia crítica C2	22,2	55,6	---
3	Importancia de la formación interdisciplinaria en C2	66,7	33,3	---
4	Necesidad de dominio L2 para docencia crítica en C2	55,6	33,3	---
5	Complejidad de planear enseñanza crítica de C2	---	44,4	55,5
6	Necesidad del conocimiento de países C2	88,8	---	11,1

Virtualmente, la totalidad de los participantes enfatizan la importancia de un enfoque interdisciplinario de la cultura al conducir programas de desarrollo profesional de docentes. Asimismo, y en lo referente a la enseñanza de elementos interculturales, se destaca el énfasis planteado con respecto al dominio de la lengua meta en el/la docente como requerimiento central en el abordaje cultural (88,9 % de acuerdo). La complejidad de la planeación de una enseñanza crítica parecería no ser un factor particularmente preocupante para los encuestados, dado que, aun cuando un 44,4 % señala estar de acuerdo en alguna medida con tal complejidad, la mayoría (55,5 %) plantea no considerarlo un elemento problemático. Por último, la gran mayoría de los participantes en el seminario coinciden en señalar la importancia de que el docente adquiera más conocimientos sobre los países que hablan la lengua meta (88,8 %).

Información general

Esta última sección analiza aspectos diversos. En primer término, en lo referente a la distribución por edad de la muestra de participantes en el seminario

(tabla 16), más de la mitad de los docentes se ubican en la categoría de 60 años o más, lo que es consistente con lo reportado por la institución cuando se señala que “43 % de los profesores de la UAM tienen de 61 a 70 años de edad y más” (Román, 2018: 1).

TABLA 16. DISTRIBUCIÓN POR EDAD DE LOS PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
30-39 años	11,1	11,1	11,1
40-49 años	22,2	22,2	33,3
50-59 años	11,1	11,1	44,4
60 o más	55,6	55,6	100,0
Total	100,0	100,0	

La segunda variable (tabla 17) se relaciona con la formación de los participantes en el seminario. Destaca el hecho de que un 88,8 % cuenta con posgrados (44 % maestría y 44 % doctorado), lo que es indicativo del nivel académico avanzado en la muestra de participantes.

TABLA 17. FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Licenciatura	11,1	11,1	11,1
Maestría	44,4	44,4	55,6
Doctorado	44,4	44,4	100,0
Total	100,0	100,0	

El perfil profesional asociado a las licenciaturas de origen de los participantes (tabla 18), presenta un patrón esencialmente diverso. Sólo un 22,2 % proviene de licenciaturas directamente relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras; en tanto un 55,5 % proviene de licenciaturas distintas al área de enseñanza de lenguas, pero con formación en docencia de la lengua

impartida. Un participante indicó no contar con formación en la docencia de idiomas, lo que es congruente, dado que en el seminario participó también personal técnico-académico no directamente relacionado con la docencia, pero, como se señaló anteriormente, este personal participa de manera activa y creativa en el diseño de nuestras plataformas culturales.

TABLA 18. PERFIL PROFESIONAL EN LENGUAS DE LOS PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Licenciatura en lenguas	22,2	22,2	22,2
Licenciatura en área distinta a la LE que imparte	11,1	11,1	33,3
Licenciatura en área distinta a la LE y formación docente en L2	55,5	22,2	88,9
Sin formación docente en L2	11,1	11,1	100,0
Total	100,0	100,0	

La tabla 19 integra la relación de los principales países visitados por la muestra de participantes en el estudio. La mayoría estaba constituida por personal docente del área de inglés, dos provenían de áreas distintas (francés e italiano) y dos más eran miembros del personal técnico-académico del CELEX. Específicamente, más de la mitad (55,5 %) señaló haber viajado a países anglófonos, un 22,2 % a países francófonos y un 11,1 % a Italia.

TABLA 19. PAÍSES VISITADOS POR LOS PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguno	11,1	11,1	11,1
Italia	11,1	11,1	22,2
Canadá/Reino Unido	11,1	11,1	33,3
Estados Unidos	11,1	11,1	44,4

TABLA 19. (CONT.)

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Estados Unidos/Canadá	11,1	11,1	55,6
Estados Unidos/Canadá/Reino Unido	11,1	11,1	66,7
Francia	11,1	11,1	77,8
Francia/Canadá	11,1	11,1	88,9
Reino Unido	11,1	11,1	100,0
Total	100,0	100,0	

El análisis de las razones de estancia en países extranjeros (tabla 20) hace evidente una amplia diversidad de respuestas, desde el ser nativos del país específico (22,2 %), viajes por turismo (22,2 %), estudio (33,3 %) y visita a amistades y familiares (33,3 %).

TABLA 20. TIPO DE ESTANCIA EN PAÍSES DE LA LENGUA QUE IMPARTE

	11,1 %	11,1 %	11,1 %	11,1 %	11,1 %	11,1 %	11,1 %	11,1 %	11,1 %
A No ha viajado					•				11,1
B Visita turística	•	•							22,2
C Crecí en el país	•		•						22,2
D Visitas a parientes	•						•		22,2
E Visitas a amistades	•								11,1
F Estancia con familias nativas			•						11,1
G Asistencia a cursos			•		•			•	33,3
H Intercambio de maestros								•	11,1
I Otro			•			•		•	33,3

El análisis de la frecuencia de visitas al extranjero de la muestra de participantes en el seminario (tabla 21) señala que la mayoría (66,6 %) viaja entre

una vez al año y una vez cada cinco años, y uno de los participantes no ha viajado nunca al extranjero.

TABLA 21. FRECUENCIA DE VISITAS A PAÍSES DE LA C2

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Una vez al año	33,3	33,3	33,3
Una vez cada cinco años	33,3	33,3	66,7
Con menos frecuencia	22,2	22,2	88,9
Nunca	11,1	11,1	100,0
Total	100,0	100,0	

Un elemento adicional analizado en el inventario de interculturalidad de Guilherme se refiere a las fuentes a partir de las cuales los docentes de lenguas extranjeras obtienen su información sobre las culturas extranjeras que imparten (C2). En este sentido, una lectura horizontal de los porcentajes asociados a cada una de las categorías de esta variable (columna de la extrema derecha de la tabla 22) muestra que la gran mayoría de los encuestados (88,8 %) señala como fuente principal de información el Internet, seguido por la lectura de periódicos y revistas extranjeras (77,7 %), la televisión o radio extranjeras (55,5 %), cine y contactos personales en el extranjero (33,3 %), y televisión, radio, revistas y periódicos mexicanos.

TABLA 22. FUENTES DE INFORMACIÓN SOBRE PAÍSES C2

	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%
A Televisión o radio mexicanas	.	.							22,2 %
B Televisión o radio extranjeras				55,5 %
C Periódicos o revistas mexicanas	.					.			22,2 %
D Periódicos o revistas extranjeras	77,7 %
E Instituciones culturales							.	.	22,2 %

TABLA 22. (CONT.)

F	Cursos y conferencias	.	.	.						33,3 %
G	Asociaciones profesionales			.						22,2 %
		11,1 %	11,1 %	11,1 %	11,1 %	11,1 %	11,1 %	11,1 %	11,1 %	
H	Visitas catedráticos estudiantes al país	.			.				.	22,2 %
I	Contacto con hablantes nativos en México		.	.						22,2 %
J	Contactos personales en el extranjero			.	.			.	.	44,4 %
K	Internet	.	.	.	.	.	.	.	.	88,8 %
L	Cine		.	.				.		33,3 %

Para concluir, el análisis de las oportunidades de establecer contacto con las culturas extranjeras que se imparten (tabla 23) reveló que poco más de la mitad de los encuestados (55,5 %) se ubica entre las categorías de “muchas” y en “alguna medida”, en tanto que un 44,4 % señala no tener oportunidades de contacto con las culturas extranjeras que imparte. Lo anterior parecería inconsistente con la vasta diversidad de fuentes de información de que se dispone sobre dichas culturas, de acuerdo con lo planteado por los entrevistados en la tabla 22.

TABLA 23. OPORTUNIDADES DE CONTACTO CON C2

	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muchas	11,1	11,1	11,1
En alguna medida	44,4	44,4	55,6
No particularmente	44,4	44,4	100,0
Total	100,0	100,0	

CONCLUSIONES

A continuación, se desglosan los principales hallazgos del estudio de acuerdo con los parámetros de análisis propuestos en el inventario utilizado.

En el rubro de la enseñanza-aprendizaje de la cultura en la clase de lenguas extranjeras destacan los siguientes puntos:

1. La dimensión cultural en el aprendizaje de un idioma extranjero se percibe con la misma importancia dentro del currículum como la dimensión lingüística, lo que pone en tela de juicio la pertinencia de programas exclusivamente centrados en el segundo elemento.
2. No parece existir entre los docentes un temor de que el acercamiento de los estudiantes a las culturas extranjeras ponga en riesgo su identidad.
3. Existe un consenso en cuanto a que la meta del proceso de aprendizaje de otra cultura es justamente el desarrollo de una actitud crítica con respecto a su propia cultura.
4. Se descarta que la introducción crítica a la cultura extranjera sea privativa de los niveles avanzados de formación, concluyéndose que dicha introducción debería ser iniciada desde etapas tempranas.

El segundo rubro analizado, la dimensión crítica en la enseñanza de culturas extranjeras, pone de manifiesto lo siguiente:

1. Dentro de las funciones centrales del docente se ubica el fomento de las discusiones entre los estudiantes en función de una apertura a todas las ideas planteadas sobre la cultura meta.
2. La actitud crítica en las y los estudiantes es caracterizada como una búsqueda de causas y razones subyacentes a las perspectivas y eventos culturales analizados en el contexto del aula.
3. Al considerar la dimensión crítica del aprendizaje, las y los estudiantes son capaces de trascender sus respuestas emocionales iniciales y logran ampliar sus horizontes y perspectivas al integrar respuestas de carácter intelectual.

El tercer rubro, centrado en el análisis de las razones para la adopción de un enfoque crítico, conlleva a la siguiente serie de conclusiones:

1. En el contexto actual de movilidad internacional, una prioridad del currículum de lenguas extranjeras es el de contribuir al desarrollo del reconocimiento del otro como uno mismo y de la interconectividad, no sólo con distintos seres humanos, sino con la naturaleza y el ambiente global.
2. En el mismo contexto, el currículum conduce a la comprensión de las culturas, nacionales e internacionales, como interrelacionadas e interdependientes.
3. Asimismo, los profesores consideran que las y los estudiantes deben tener una formación enfocada en asumir un rol proactivo positivo en el desarrollo de las relaciones interculturales entre sus sociedades y las otras.

El cuarto rubro, relacionado con el análisis de las pautas para fortalecer una enseñanza cultural crítica, evidenció un consenso sobre la importancia medular de estudiar una gama amplia de grupos sociales dentro de una cultura, a fin de alcanzar una comprensión profunda. Específicamente, el análisis de los datos recabados en el estudio permite concluir lo siguiente:

1. Es necesario que los docentes dispongan de variadas fuentes de información actualizada y desarrollen un marco de referencia amplio sobre las prácticas, perspectivas y productos culturales de los países cuyos idiomas enseñan.
2. Se destaca que el enfoque del docente es el determinante central del desarrollo de una perspectiva crítica en sus alumnos.
3. Se concluye también que los docentes deben tener una mentalidad crítica propia hacia la cultura extranjera y, a la vez, disponer de un programa de estudios sólido basado en un conjunto selecto de contenidos culturales desafiantes para los alumnos.
4. Se destaca la importancia de llevar a cabo un análisis contrastivo permanente entre la cultura meta que se enseña y la cultura materna.
5. En su conjunto, nuestros datos enfatizan la importancia insoslayable de proveer un espacio en el aula para fortalecer discusiones abiertas y fundamentadas de tópicos culturales desde una perspectiva crítica.

El quinto rubro analizado se relacionó con la percepción de los participantes sobre lo que serían sus prioridades de desarrollo profesional para una

enseñanza crítica de las culturas que imparten. Destacan en este rubro las siguientes conclusiones:

1. Aun cuando dos terceras partes de los participantes señalaron contar con una formación antecedente sólida para enseñar la cultura meta impartida, la gran mayoría muestra una fuerte disposición a continuar formándose en el campo.
2. En su totalidad, los docentes señalan la relevancia incuestionable de un enfoque interdisciplinario al abordaje de la cultura en programas de formación profesional.
3. En lo referente al dominio de la lengua meta impartida por parte de los docentes, existe un amplio consenso en cuanto a que dicho dominio constituye un requerimiento central para la enseñanza crítica de una cultura.
4. Por último, se enfatiza la importancia de propiciar la profundización de conocimientos y experiencias de las culturas meta por parte de las y los docentes.

El último rubro, información general, proporciona datos complementarios particularmente relevantes para nuestro estudio. Destacan los siguiente:

1. La mayoría de los docentes que participaron en nuestro seminario de interculturalidad son adultos mayores, lo que coincide con la media de edad reportada para los académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana.
2. La gran mayoría de los participantes cuenta con posgrados.
3. El perfil profesional es muy variado y sólo una cuarta parte de los encuestados proviene de licenciaturas directamente relacionadas con la enseñanza de idiomas.
4. Se reporta un buen número de experiencias de movilidad de los docentes a países donde se habla el idioma que imparten. Se reconoce una amplia variedad de razones sobre el particular, así como una marcada frecuencia de viajes al extranjero.
5. En cuanto a las fuentes de información sobre las culturas meta que se imparten, destaca indiscutiblemente el Internet, seguido por información vertida en medios impresos y en medios masivos de comunicación (televisión y radio).

6. En cuanto a las oportunidades de los docentes para entrar en contacto con las culturas impartidas, casi la mitad señaló no contar con condiciones adecuadas para establecer dicho contacto, al menos no de manera directa.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, destacan el tamaño de la muestra, el no haber conducido las entrevistas a profundidad originalmente previstas por razones asociadas a la pandemia y el no haber integrado una muestra de estudiantes a la investigación. Con respecto al primer punto, el tamaño de la muestra se vio necesariamente reducido por características inherentes a la conducción del seminario mismo, el cual por esencia implicaba una discusión y diálogo sistemáticos y permanentes entre un número reducido de participantes. No obstante, es particularmente interesante notar la relación directa que existe entre los datos de este estudio y el realizado en 2014 sobre las perspectivas y actitudes hacia la interculturalidad de docentes y estudiantes de la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (Valdado y Lee, 2014). Dicha investigación, llevada a cabo con una muestra de 36 docentes de la CELEX y 312 estudiantes voluntarios registrados en cursos de la Coordinación, coincidió marcadamente con las conclusiones aquí reportadas. Entre dichas conclusiones, destacan las siguientes:

(...) (1) el consenso planteado tanto por estudiantes como por docentes en cuanto a la *importancia de ampliar y profundizar la formación en aspectos de análisis y crítica culturales dentro del currículo de lenguas extranjeras*, independientemente de su inclusión temprana desde los primeros niveles; (2) el énfasis en la *necesidad de fortalecer la identidad cultural del alumno* en la clase de LE, inquietud formulada particularmente por los docentes; y (3) la importancia de *abrir nuestros programas de estudio para dar voz a la amplia diversidad de culturas que hablan las lenguas impartidas* (énfasis añadido) (Valdado y Lee, 2014: 283-284).

Otro aspecto interesante del estudio de 2014 fue la manera en que los datos obtenidos corroboraron premisas centrales del Programa intercultural e interdisciplinario de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa:





(...) el estudio permite esbozar elementos de lo que se percibe ser *el papel de la docente* de lenguas y culturas extranjeras a quien se visualiza como un *agente de cambio propositivo, imparcial, abierto a la discusión y respetuoso de las opiniones vertidas por el estudiante*. En contraparte, *el estudiante crítico se asume como aquel individuo informado, reflexivo, creativo, capaz de adentrarse en los motivos y causas subyacentes a actitudes y sucesos dentro de una cultura y caracterizado por una sólida capacidad para argumentar sus puntos de vista* (...) Es evidente un consenso sobre la necesidad de *promover procesos de reflexión crítica y de diálogo entre los estudiantes*, así como en cuanto a la importancia de que *el docente esté en posición de proporcionar información actualizada y plural*. Sobre este último punto, un elemento notable es el planteamiento de que *la consolidación de actitudes críticas en los aprendientes depende no tanto de los materiales o libros de texto, sino de la capacidad de análisis crítico del docente y de la riqueza de los contenidos vertidos en el programa de estudios* (énfasis añadido) (Vivaldo y Lee, 2014: 284).






El tamaño de la muestra incluida constituye una característica particularmente distintiva del estudio que ahora se reporta. Puede decirse que este estudio se enfocó a un grupo de especialistas que, por su mera participación en un seminario de esta naturaleza conducido a lo largo de dos años, demostraron su profunda convicción y compromiso con el estudio de la *interculturalidad* en el contexto del aula de enseñanza de lenguas extranjeras.

Por último, es pertinente apuntar que, en su conjunto, ambos estudios destacan la relevancia de la inclusión de un componente de análisis y crítica interculturales en el currículum de enseñanza de lenguas extranjeras, independientemente del idioma de que se trate. La evidencia hasta ahora recabada nos da elementos suficientes para señalar la importancia de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera rebase enfoques instrumentales predominantes en el contexto educativo nacional e integre como componente imprescindible la formación sobre prácticas, procesos y productos culturales de los países que hablan las lenguas impartidas.

Asimismo, el cine constituye un vehículo idóneo para introducir a nuestros estudiantes a la complejidad de los encuentros interculturales en sociedades distantes y diversas. En este sentido, las y los docentes devienen en mediadores clave para ayudar a promover la apertura a la interculturalidad y la multiplicidad de voces, costumbres y actitudes de las culturas de los otros.

REFERENCIAS

- Alred, Geof, Mike Byram y Mike Fleming, (2003), “Introduction”, en Geof Alred, Mike Byram y Mike Fleming (coords.), *Intercultural Experience and Education*, Clevedon, Reino Unido, Multilingual Matters Ltd, pp. 1-13.
- Bahwuk, D. P. S. y Richard Brislin (1992), “The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism”, en *Journal of Intercultural Relations*, vol. 16, pp. 413-446, consultado: 22 de julio de 2024. 
- Bergamaschi, R. (2001) Educación e interculturalidad en la clase de lengua extranjera, en *Memorias del Segundo Coloquio de Lenguas Extranjeras*, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, pp. 99-110.
- Bergamaschi, R. (2015). “Interculturalidad y sociedades contemporáneas: Una aproximación desde una óptica vivencial”. Ponencia presentada en el XII Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México, 27 de marzo de 2015.
- Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, Teaching, Assessment* (2001), Cambridge, Cambridge University Press, consultado: 22 de julio de 2024. 
- Guilherme, Manuela (2002), *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Holloway Creed, Joy y Javier Vivaldo Lima (2010), “Dealing with Cultural and Intercultural Topics in the Foreign Language Classroom: Survey Results”, en Margaret Lee Zoreda y Javier Vivaldo Lima (coords.), *Temas Actuales en la Investigación sobre la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, pp. 169-200.
- Lee, Zoreda M. (2006), “Momentos interculturales en la enseñanza del inglés a través del cine”, en *Reencuentro*, 47, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México, pp. 72-80, consultado: 22 de julio de 2024. 
- López Rodríguez, Francisco Javier (2020), “El cine como ventana a las lenguas y culturas hispanas”, en *Suplementos Sinoele*, núm. 20, agosto 2020, pp. 28-43, consultado: 22 de julio de 2024. 
- National Standards in Foreign Language Education Project (2006), *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*, 3a ed., Lawrence, KS, Allen Press.
- Olsson, Sofie (2017), “El uso del cine en la enseñanza de ELE”, Trabajo terminal /

- Examensarbete, Suecia, Universidad Göteborgs, pp. 1-33, consultado: 22 de julio de 2024. 
- Paricio Tato, Ma. Silvina (2014), “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en *Porta Linguarum*, enero, pp. 215-226, consultado: 22 de julio de 2024. 
- “Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UAM Iztapalapa” (2007), Consejo Académico, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México, D. F., consultado: 22 de julio de 2024. 
- Roman, J. A (2018), “Anuncia la UAM programa temporal para renovar planta docente” en *La Jornada*, consultado: 24 de octubre de 2018. 
- Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, Recomendación No. DGAIR/_/2006 (2006), “Estándares internacionales que, en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras, recomienda la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación”, México, D. F., Secretaría de Educación Pública.
- Vivaldo Lima, Javier y Margaret Lee Zoreda (2014). “Perspectivas y actitudes hacia la interculturalidad en el currículo de inglés: Un estudio exploratorio cuantitativo de docentes y estudiantes”, en Javier Vivaldo Lima y Margaret Lee Zoreda (coords.), *Construyendo una disciplina: Una mirada plural al estudio de las lenguas extranjeras y las culturas extranjeras*, México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, pp. 253-287.
- Wiseman, R. L., Mitchell R. Hammer y Hiroko Nishida (1989), “Predictors of intercultural communication competence”, en *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 13, pp. 349-370, consultado: 22 de julio de 2024. 

JAVIER VIVALDO LIMA: Doctor en Educación por la Universidad de Londres, Reino Unido. Profesor-investigador titular de tiempo completo, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Es miembro fundador del Área de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras de la UAMI. Fue coordinador de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Ha publicado libros y artículos en el campo de la investigación en lectura, diseño curricular y enfoques pedagógicos para la integración de aspectos culturales en el currículo de lenguas extranjeras.

MARGARET ÁNGELA LEE MENO: Profesora-investigadora Titular de tiempo completo en inglés, adscrita al Departamento de Filosofía y al Área de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (UAMI), de la cual es fundadora. Licenciada en Letras Hispánicas por la Universidad de Loyola Mundelein College (Chicago, EUA). Maestra en Estudios Políticos por la Governors State University (Illinois, EUA) y doctora en Educación, Universidad La Salle. Co-autora del Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y el Programa Interdisciplinario e Intercultural en inglés de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Autora/coautora de más de 80 artículos de investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, de las humanidades y de las artes. Directora de tesis de doctorado y miembro de la Comisión Dictaminadora del Área de Humanidades de la UAM.

ROSSELLA LIANA BERGAMASCHI IANDOLO: Licenciada en Letras Hispánicas por la Universidad de Génova, Italia. Ha realizado estudios de antropología social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad “La Sapienza” de Roma y tiene estudios doctorales en antropología social en la Universidad Iberoamericana. Es profesora-investigadora titular de tiempo completo, adscrita al Departamento de Filosofía de la UAM-Iztapalapa. Sus intereses de investigación son la interculturalidad, identidades, culturas locales y temas de género. Última publicación: “Las mujeres del arroz. Trabajadoras estacionales del Valle Padano: un oficio desaparecido”, en la revista *Signos Lingüísticos*.

D.R. © Javier Vivaldo Lima, Ciudad de México, julio-diciembre, 2023.

D.R. © Margaret Ángela Lee Meno, Ciudad de México, julio-diciembre, 2023.

D.R. © Rossella Liana Bergamaschi Iandolo, Ciudad de México, julio-diciembre, 2023.