

FOLIOS

Folios

ISSN: 0123-4870

ISSN: 0120-2146

Universidad Pedagógica Nacional

Patiño Rojas, Diana Marcela; Conde Borrero, Cindy; Espinosa González, Liana
Creencias y percepciones de los estudiantes sobre la competencia comunicativa intercultural
del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle*

Folios, núm. 53, 2021, Enero-Junio, pp. 123-144

Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.53-8001>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345972152009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

 [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Creencias y percepciones de los estudiantes sobre la competencia comunicativa intercultural del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle*

Beliefs and Perceptions

from Students on the Intercultural Communicative Competence of the Bachelor's Program in Foreign Languages at Universidad del Valle

Crenças e percepções

dos estudantes sobre a competência comunicativa intercultural do programa de Licenciatura em Línguas Estrangeiras da Universidade del Valle

Diana Marcela Patiño Rojas** <https://orcid.org/0000-0002-9743-4782>

Cindy Conde Borrero*** <https://orcid.org/0000-0001-6760-507X>

Liana Espinosa González**** <https://orcid.org/0000-0002-6555-7585>

* Este artículo es resultado del macroproyecto de investigación "Creencias y percepciones de profesores y estudiantes sobre la competencia comunicativa intercultural en el área de lenguas extranjeras del programa de licenciatura de la Universidad del Valle", realizado en la Universidad del Valle y registrado en la Vicerrectoría de Investigaciones con el número 4365.

** Licenciada en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle con Especialización y maestría en Estudios Literarios de la Universidad Bordeaux Montaigne (Bordeaux 3). Profesora de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.
Correo electrónico: diana.marcela.patino@correounivalle.edu.co

*** Magister en Estudios Interlingüísticos e Interculturales. Profesora de la Universidad Santiago de Cali, Facultad de Educación, Departamento de lenguas e idiomas extranjeros, Cali, Colombia.
Correo electrónico: cindy.conde00@usc.edu.co

**** Profesora de la Universidad Santiago de Cali, Facultad de Educación, Departamento de lenguas e idiomas extranjeros, Cali, Colombia.
Correo electrónico: liana.espinosa00@usc.edu.co

Para citar este artículo

Patiño Rojas, D., Conde Borrero, C. y Espinosa González, L. (2021). Creencias y percepciones de los estudiantes sobre la competencia comunicativa intercultural del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-8001>

Artículo recibido
28 • 05 • 2018

Artículo aprobado
06 • 07 • 2020



Resumen

El principal objetivo de este trabajo de investigación es identificar las creencias y percepciones sobre el concepto de competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de la licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. A partir de las perspectivas teóricas de Byram y Liddicoat y Scarino, este estudio de caso de tipo mixto busca establecer un panorama claro de la cuestión con el fin de hacer propuestas de intervención a futuro, que impliquen cambios importantes en los diseños de los programas de curso de la licenciatura. Los resultados de esta investigación permiten constatar que, a pesar del impacto positivo del trabajo sobre el componente cultural en los cursos de lengua, aún falta integrar estrategias didácticas que le permitan a los estudiantes desarrollar habilidades interculturales más allá de saberes declarativos sobre la cultura.

Palabras clave

lenguas extranjeras; docentes en formación; competencia comunicativa intercultural; creencias; percepciones

Abstract

The main objective of this research paper is to identify the beliefs and perceptions about the concept of intercultural communicative competence from students of the bachelor's program in Foreign Languages at Universidad del Valle. Considering the theoretical perspectives of Byram, Liddicoat and Scarino, this mixed case study seeks to establish a clear picture of this issue in order to make future intervention proposals, which imply changes on the designs of the program's syllabi. The results of this research enable us to confirm that there is a positive impact of the work on the cultural component in language courses; however there is still a need to integrate teaching strategies that allow students to develop intercultural skills that go beyond declarative knowledge about culture.

Keywords

foreign languages; teachers in training; Intercultural Communicative Competence; beliefs; perceptions

Resumo

O objetivo principal deste trabalho de pesquisa é identificar as crenças e percepções sobre o conceito de competência comunicativa intercultural dos alunos da licenciatura em Línguas Estrangeiras da Universidad del Valle. Tendo em conta as perspectivas teóricas de Byram e Liddicoat e Scarino, este estudo de caso de tipo misto procura estabelecer um panorama claro da problemática de forma a fazer propostas de intervenção futura, que implicam mudanças importantes nos desenhos dos programas de formação da licenciatura. Os resultados desta pesquisa permitem verificar que, apesar do impacto positivo do trabalho na componente cultural dos cursos de línguas, ainda é necessário integrar estratégias didáticas que permitam aos alunos desenvolver competências interculturais além do conhecimento declarativo sobre a cultura.

Palavras chave

línguas estrangeiras; professores em formação; Competência Comunicativa Intercultural; crenças; percepções

Introducción

Los procesos de comunicación exitosos en una segunda lengua o en una lengua extranjera suponen el entendimiento de las variedades lingüísticas con sus respectivos códigos y variedades culturales. Esto se explica desde la perspectiva de Liddicoat (2008), quien considera que comunicarse en otra lengua es comunicarse interculturalmente. Es entonces labor del maestro de lenguas proporcionar herramientas para observar, entender, analizar y valorar las diferencias culturales que se encuentran relacionadas con la lengua que se aprende y, por ende, desarrollar una Competencia Intercultural que le permita identificarse con la figura del hablante intercultural: “Un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, en donde es mediador entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo” (Byram, 1995, p. 56).

Una idea similar es planteada en los lineamientos para la Política de la Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2013), formulados en concomitancia con las directrices del MCER, según los cuales el sistema educativo debe promover la valoración y reconocimiento de la diversidad y la promoción del respeto a la diferencia. Lo anterior busca que los ciudadanos “aprendan a vivir con los demás y que participen de la comunidad al interior de una estructura intercultural en los procesos educativos” (pp. 17-18). Desde esta perspectiva, el Proyecto Educativo del Programa (PEP) de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje (2014) determina en su misión que uno de los ejes de la formación de un profesional de lenguas es: “El estudio del lenguaje como fenómeno sociocultural” (p.11). Así, uno de los objetivos de este programa es el desarrollo de una competencia sociocultural integral básica en la que estén involucrados el individuo, la sociedad, la cultura, la literatura, etc. Asimismo, el PEP plantea varias perspectivas para el estudio del lenguaje. Dentro de estas se encuentra la perspectiva intercultural: las culturas están en interacción gracias a las lenguas y sus usuarios, y los contactos interlingüísticos son igualmente interculturales.

En vista de lo anterior, surge la necesidad de identificar las creencias y percepciones de los estudiantes sobre el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural con el fin de determinar la importancia que estos le atribuyen al componente cultural en los cursos de inglés y francés e indagar sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo del mismo en los diferentes cursos que han tomado. Desde esta perspectiva, esta investigación fue orientada de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las creencias y percepciones de los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle sobre el concepto de competencia comunicativa intercultural? Y ¿Qué importancia le atribuyen en la enseñanza de lenguas? Responder a estos interrogantes hizo posible establecer un diagnóstico claro sobre la cuestión, que se constituye como una base para generar cambios pertinentes que incidan en el diseño de los diferentes cursos de lenguas de la licenciatura y en las prácticas pedagógicas de los profesores de inglés y francés en un futuro próximo.

Marco teórico

Competencia Comunicativa Intercultural (cci)

La CCI es “un elemento que les proporciona [a los estudiantes] la habilidad para ‘situarse entre dos culturas’, viendo la cultura tanto de la L1 como de la L2 desde una nueva perspectiva” (Byram, 1990, p. 87). Zarate complementa esta idea afirmando que:

la CCI propone desarrollar habilidades para resolver las disfunciones inherentes a situaciones en las que el individuo esté involucrado dentro de una experiencia de relación, vivida con residentes en el exterior y descubrir aspectos de su identidad que no había tenido la oportunidad de explorar. (1993, p. 98)

De acuerdo con Byram (1997), para que la competencia intercultural sea posible es necesario conocer los siguientes componentes: 1. El conocimiento de cómo funcionan los grupos sociales y las identidades sociales. 2. Las habilidades para comparar, interpretar y relacionar elementos de otra cultura y de la cultura propia. 3. Las habilidades para descubrir e interactuar

con el nuevo conocimiento cultural. 4. La conciencia cultural crítica que le permita al estudiante evaluar, sobre la base de criterios explícitos, perspectivas y prácticas tanto de las culturas y países propios como de otros.

En atención a que durante los años noventa el enfoque comunicativo fue tendencia en el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras, Byram (1997) propone el modelo de la CCI con el propósito de integrar los aspectos comunicativos y culturales en el aprendizaje de una lengua. Esta propuesta teórica se basa en el desarrollo de saberes (*savoirs*) específicos:

El primer saber (*savoir apprendre/faire*) tiene que ver con el hecho de adquirir conocimiento acerca de las sociedades, sus prácticas y los procesos de interacción individual y social. El segundo saber (*Savoir comprendre*) compromete tres habilidades: interpretar, relacionar y descubrir. La habilidad de interpretar implica un esfuerzo por dar sentido a una situación real de comunicación. Esta habilidad depende de la destreza para relacionar, puesto que la capacidad para interpretar la situación cultural de un individuo que pertenece a otra cultura se desarrolla cuando se es capaz de poder enlazar los conocimientos sobre la cultura propia y la ajena. Por último, la habilidad de descubrir se articula con las otras mencionadas; esta última se da cuando el individuo puede entender algo nuevo y relacionarlo con su conocimiento previo.

El tercer saber tiene que ver con actitudes positivas (*Savoir être*) como la empatía, la tolerancia, la sinceridad, buena disposición y la curiosidad, por lo que puede ser similar o diferente. Cuando un individuo desarrolla estas habilidades, actitudes y saberes se produce la conciencia cultural crítica o el *Savoir s'engager*; este saber involucra los tres ya mencionados e implica la consolidación de una CCI que garantiza no solo una comunicación óptima en lengua extranjera, sino la armonía de la sociedad. Tal idea se ve reflejada más tarde en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (2001). Allí se establece que el objetivo principal de la enseñanza de lenguas desde la perspectiva intercultural es el de favorecer el desarrollo de la personalidad del estudiante y de su identidad de

manera efectiva como respuesta a la experiencia enriquecedora de la alteridad en cuanto se habla de lengua y cultura. En dicho documento la CCI es definida como la consciencia y la comprensión de las relaciones (similitudes y diferencias) entre nuestra cultura y el universo de la cultura meta.

El Consejo de Europa destaca cuatro elementos que complementan el *savoir apprendre/faire* de Byram (1997): 1. La capacidad de establecer una relación entre la cultura de origen y la cultura extranjera. 2. La sensibilización a la noción de cultura y la capacidad de reconocer y utilizar estrategias de comunicación con personas pertenecientes a otras culturas. 3. La capacidad de jugar un rol de intermediario entre su cultura y la cultura extranjera. 4. La capacidad de ir más allá de las relaciones superficiales estereotipadas.

En otro sentido, Liddicoat (2002) plantea que es necesario tener la capacidad de reflexionar sobre la cultura meta y la propia de manera estratégica, con el propósito de aprender a partir de la interacción en el contexto cultural. Esto implica el desarrollo de la habilidad para interactuar en la cultura meta de manera adecuada y de asimilar otras convenciones culturales, partiendo de la reflexión sobre el acto de comunicación. Liddicoat y Scarino (2010) consideran que el modelo de saberes de Byram no profundiza en las formas en que el lenguaje afecta la cultura y viceversa, ni en las formas como el estudiante entiende esta relación. Para estos autores, la CI se desarrolla con base en la conciencia de la interrelación existente entre lenguaje y cultura. No obstante, la interculturalidad no consiste simplemente en dar cuenta de una conciencia y de unos saberes, sino que requiere de acción, se manifiesta en el lenguaje en uso, por medio del reconocimiento que existe la posibilidad de múltiples interpretaciones de un mismo mensaje y que estas dependen del contexto cultural. Estos autores establecen que dichas reflexiones no se dan meramente sobre el léxico; si bien este es uno de los aspectos en los que la influencia de la cultura es más notoria, por el contrario, “cada lengua tiene en su estructura, una cierta forma de ver el mundo, una filosofía”. (Wierzbicka citado en Liddicoat y Scarino, 2013, p. 313).

Enseñanza de las lenguas desde la perspectiva intercultural

Canale (1983) describe la Competencia Comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Años más tarde, Van Ek (1986) complementó la idea de Canale añadiendo dos competencias más a las cuatro ya propuestas: la competencia sociocultural y la competencia social.

Posteriormente, Byram (2002) consolidó su propuesta de CCI y afirmó que no se trata de informar sobre un país, sino de proponer actividades tendientes a desarrollar habilidades y actitudes con respecto a los valores de la cultura propia y de la cultura meta. Para este autor la enseñanza de lenguas debe concentrarse en que los estudiantes sean hablantes interculturales, para evitar las tendencias basadas en estereotipos. Desde esta óptica, Liddicoat (2008) hace referencia a la dimensión intercultural entendida como la capacidad de analizar y comprender la relación existente entre la cultura del estudiante y la cultura de los hablantes de la lengua meta. Este proceso es concebido como una negociación en la que diferentes puntos de vista se reconocen y son el objeto de una reflexión.

En este orden de ideas, Liddicoat y Scarino (2013), citando a Beacco (2000), afirman que hay dos posibles orientaciones: la primera es aquella en la que la cultura es un objeto de estudio y el objetivo es acumular conocimiento acerca de la misma. En este caso la cultura termina siendo un componente externo al estudiante y no tiene el poder de transformar sus prácticas, valores o actitudes, y mucho menos de modificar su identidad y forma de ver el mundo; la segunda, es la orientación intercultural que se basa en las culturas y las lenguas como “centros de compromiso interactivo” en el acto de construcción de significado y demanda un compromiso de parte del estudiante y del profesor con el acto de aprendizaje.

En concomitancia con lo anterior, existen entonces 5 principios para el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva intercultural (Liddicoat y Scarino

2013): 1. Construcción activa: entender cómo se da el aprendizaje cuando se aprende una lengua. El profesor debe propiciar las oportunidades para que el estudiante logre darle sentido a la relación lengua-cultura. 2. Hacer conexiones: a partir de que es un hecho que la lengua y la cultura no se aprenden de manera aislada, se trata de que el estudiante de lengua conecte lo conocido con lo nuevo. 3. Interacción social: El aprendizaje es fundamentalmente interactivo y la interacción es el objetivo principal del uso del lenguaje. En ese sentido, se habla de unos procesos de negociación de formas de entendimiento y de una adaptación o alejamiento de las maneras en las que el otro concibe el mundo. 4. Reflexión: cada vez que hay un encuentro con el otro se provoca un impacto emocional. El estudiante debe entender la razón de dicho impacto; se trata de explorar las actitudes y presunciones que el otro trae a la interacción y tratar de entenderlas. A este proceso se le denomina descentrarse: salir de nuestro paradigma cultural y posicionarse desde un paradigma cultural diferente. 5. Responsabilidad: el hablante intercultural tiene la responsabilidad de desarrollar una sensibilidad intercultural.

Creencias y percepciones sobre la competencia comunicativa intercultural

En el ámbito internacional es posible citar, entre las más sobresalientes, las investigaciones de Wang (2014); Czura (2013; 2016); Gómez (2011); Bektas-Cetinkaya (2013) y Yue Zhang (2012). En el plano nacional se destacan los trabajos de Olaya y Gómez (2013) y Gómez y Hurtado (2012).

Al igual que nuestro estudio, estas investigaciones exploratorias de tipo mixto, fueron concebidas en el marco de macroproyectos que buscan mejorar las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo de la CCI. Por ejemplo, en el caso de Wang (2014) las preguntas de investigación son: ¿Qué representa la conciencia intercultural para el personal docente y estudiantes en general? ¿Cómo el personal docente y los estudiantes del nivel terciario de lenguas extranjeras conciben la conciencia intercultural? En una sociedad cada vez más compleja, en la que existen valores y creencias

que pueden ser entendidas desde diferentes puntos de vista, el objetivo de desarrollar una conciencia intercultural a través del trabajo sobre la CCI en el aula ayuda a los estudiantes de lenguas a proyectarse como hablantes interculturales capaces de valorar y comprender no solo una lengua, sino unas culturas extranjeras a partir del conocimiento de la propia.

Czura (2013) lleva a cabo un estudio en el que los docentes de lengua inglesa en formación formularon sus propias definiciones de CCI y escogieron la proporción óptima entre el tiempo dedicado a la enseñanza de la lengua y el tiempo consagrado a la enseñanza de la cultura en el aula. Del mismo modo, los estudiantes tuvieron la tarea de calificar, según la importancia, diferentes aspectos de la CCI como el conocimiento, las habilidades y las actitudes. Por último, los participantes evaluaron su conocimiento acerca de la cultura meta con el ánimo de determinar el impacto de los intercambios culturales realizados durante la formación. Este estudio fue llevado a cabo de nuevo en 2016 con una muestra de docentes de lenguas en formación mucho más amplia, 162 estudiantes.

Otro de los trabajos que vale la pena mencionar fue realizado en España (Gómez, 2011). Debido al creciente número de inmigrantes que llegan a ese país, las escuelas son cada vez lugares más pluriculturales. Este fenómeno, según la autora, aumenta la complejidad de las dinámicas escolares y hace que se requieran profesores formados interculturalmente para poder responder de manera efectiva a la demanda. A partir de este punto se buscó analizar si, desde la perspectiva de los estudiantes, el plan de estudios de diplomatura y grado de Maestro en Educación Infantil desarrollan la competencia intercultural en sus dimensiones cognitiva, afectiva y pedagógica. En ese sentido se plantearon los siguientes objetivos: conocer las percepciones, actitudes y creencias que tienen los estudiantes y profesores hacia la interculturalidad; analizar el diseño del plan de estudios para conocer en qué medida contribuyen a la formación de la competencia intercultural.

Esta investigación de tipo mixta en la que participaron 788 estudiantes determinó que un alto porcentaje de los participantes tiene actitudes negativas hacia personas de otras culturas, pero que estas fueron

cambiando gracias al componente intercultural de la formación. No obstante, los estudiantes reconocen que aún faltan muchos contenidos de tipo intercultural en su plan de estudios.

Del mismo modo, Yue Zhang (2012) realizó un estudio exploratorio en el marco de una investigación cualitativa cuyo objetivo principal fue determinar el lugar del componente cultural en los cursos de francés como segunda lengua. En la primera parte de este trabajo se definen conceptos claves como la noción de cultura desde la perspectiva de autores como Argaud, Kluckhohn, Bowers, Kramsch, Porcher y el concepto de componente intercultural a la luz de la teoría de Fenner y Windmuller. Para complementar este panorama teórico, la autora presenta los trabajos de Zarate, Byram, Neuner y Puren con el fin de ilustrar el enfoque intercultural.

Para esta investigación se seleccionaron tres grupos focales de la Universidad Normal Superior de Sichuan: un grupo de estudiantes de Licenciatura con especialidad en francés, un grupo de estudiantes de la misma Licenciatura que se encontraban de intercambio en Francia y un grupo de profesores del departamento de FLE de la misma universidad. Gracias al análisis de la información se identificaron tres posiciones: una visión cultural relacionada con lo clásico, que se basa en el desarrollo de contenidos de historia, política, economía y educación; otra que concibe la cultura como un soporte para el intercambio y una tercera relacionada con la interacción. Además, se pudo determinar que las metodologías y los enfoques pedagógicos tienen una visión generalista de la enseñanza de contenidos culturales y que el manual refuerza una concepción estática de la cultura.

Por último, Bektas-Cetinkaya (2013), describió la percepción de docentes de inglés en formación del Departamento de Educación en inglés de una universidad pública del occidente de Turquía. Los resultados dan cuenta de que los docentes en formación tienen una actitud positiva hacia la lengua, pero no hacia las culturas de la lengua meta. La cultura se concibe como una entidad homogénea; para ellos no hay diferencia entre los países europeos y norteamericanos debido a la falta de información

acerca de las culturas anglohablantes. En cuanto a la cultura de su propio país no hay una visión de diversidad y la cultura turca también se percibe como una entidad homogénea. Consideran su cultura superior a las culturas foráneas y las ven como dos polos opuestos, es decir, la cultura occidental como individualista versus la cultura colectivista, lo que lleva a una evaluación negativa de lo ajeno y muy positiva de lo propio. En ese sentido, el estudio plantea que los programas de formación de docentes deben propender por el desarrollo de la conciencia sobre la diversidad cultural de una comunidad y por el desarrollo de un docente como mediador de las lenguas y las culturas.

En el ámbito nacional, Olaya y Gómez (2013) indagaron sobre las percepciones y actitudes de los profesores en formación en el área de inglés a propósito de los contenidos culturales y la competencia intercultural en los cursos de lengua extranjera de tres universidades colombianas. Este trabajo se desarrolló a partir de dos preguntas: ¿Qué percepciones, conocimientos y actitudes tienen los profesores de inglés en formación con respecto a la incorporación del componente intercultural en la clase de inglés lengua extranjera? ¿Cómo podrían los futuros profesores promover la CCI a través de contenidos culturales estudiados en clase de inglés lengua extranjera? En este estudio participaron 51 estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de quinto semestre quienes dieron su opinión a través de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y análisis documental de los planes de estudio de los programas de las tres universidades.

Algunos de los hallazgos de esta investigación revelaron que la mayoría de docentes en formación perciben la cultura como algo estático y que relacionan el concepto de cultura con aspectos superficiales de la misma. De igual manera, el estudio mostró que los futuros docentes no tienen total claridad sobre lo que significa la CCI ni la manera como puede integrarse al currículo de lenguas extranjeras.

Otro estudio realizado en el país tuvo lugar en la Universidad del Valle, Gómez y Hurtado (2012) lo ejecutaron con el propósito de evaluar las prácticas metodológicas y evaluativas de los diferentes com-

ponentes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés-francés. Las autoras se centraron en las dos primeras fases del área de inglés. Se trataba de: 1) Analizar las metodologías y las prácticas evaluativas planteadas en los programas de los cursos. 2) Analizar la articulación de las metodologías y las prácticas evaluativas. 3) Identificar la percepción que tienen los estudiantes y los profesores de inglés en relación con las metodologías y las prácticas.

El análisis documental muestra que, en los programas de curso de la primera fase, hay menor presencia de objetivos relacionados con la competencia cultural, con respecto a otras competencias y estos van desapareciendo del nivel I al IV. En los programas de curso de la segunda fase no se explicitan objetivos de competencia cultural, pero en los contenidos aparecen problemáticas de la sociedad actual. En los contenidos se puede ver que el énfasis está en las prácticas culturales de las potencias anglófonas y francófonas, a la vez que hay temáticas recurrentes como la apariencia física, las diferencias culturales, la familia, celebraciones, personajes históricos y sitios turísticos.

Metodología

Contexto del estudio

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad del Valle. Esta institución colombiana de educación superior pública cuenta con una facultad de Humanidades que ofrece diversos programas de licenciatura, entre ellos la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés-francés. Este programa de pregrado de modalidad presencial tiene una duración de 10 semestres. El área de Lenguas y Culturas extranjeras es uno de los ejes transversales de la formación y está compuesto por nueve cursos obligatorios de inglés y francés que tienen lugar de primero a noveno semestre de forma paralela y con una intensidad de 6 horas semanales.

Participantes

En esta investigación participaron 241 estudiantes de tercero, quinto, séptimo y noveno semestre de la licenciatura en las jornadas diurna y vespertina.

Instrumentos

Este trabajo es un estudio de caso descriptivo de tipo mixto. Para la recolección de la información se diseñaron e implementaron dos instrumentos: una encuesta (anexo 1) y un cuestionario de preguntas abiertas para grupos focales (anexo 2). Las encuestas tenían como propósito obtener información demográfica básica sobre la población y explorar las creencias de los encuestados sobre la competencia intercultural y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La encuesta consta de 35 enunciados. Los estudiantes manifestaron su posición en atención a la siguiente escala de Likert: 1. Completamente de acuerdo, 2. De acuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. En desacuerdo, 5. Muy en desacuerdo. En esta parte del instrumento se formularon dos grupos de enunciados sobre la base de los objetivos propuestos para esta investigación y con la asesoría de un profesional en estadística.

Después del análisis de las encuestas, se conformaron seis grupos focales. La selección de los estudiantes participantes para estos grupos se llevó a cabo a través de la técnica de muestreo “aleatorio estratificado no proporcional” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 138-139). Las conversaciones de los diferentes grupos focales fueron grabadas previa autorización de los participantes.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron recogidos a través del software Survey Monkey y su análisis se llevó a cabo con el software SPSS. Los datos cualitativos —toda la información obtenida de los grupos focales— fueron procesados mediante la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (1990). Según estos autores citado en Olivencia (2008) la teoría fundamentada tiene las siguientes etapas: 1. Codificación, 2. Categorización, 3. Establecimiento de relaciones, 4. Integración, 5. Formulación de un modelo y 6. La teorización.

Resultados y discusión

Primero se darán a conocer las percepciones generales de los estudiantes sobre la CCI. Luego se

expondrán las ideas de los participantes con respecto a la relación lengua-cultura. Para terminar, se dará cuenta de la manera en la que se desarrolla el componente intercultural en la licenciatura en lenguas extranjeras y de las impresiones de los estudiantes sobre la CCI en la enseñanza de lenguas.

Percepciones generales sobre la competencia intercultural

Los datos muestran que casi toda la población encuestada (182 estudiantes) piensa que la competencia intercultural consiste en ampliar la percepción que tenemos del mundo. La tendencia más fuerte en este sentido la presentan los estudiantes de noveno semestre (el 94 %). Ahora bien, un porcentaje menos significativo, aunque igualmente importante (el 63 %), considera que esta competencia tiene que ver con promover la curiosidad y la reflexión sobre la cultura meta. Además, buena parte de los estudiantes (68 %) cree que el hecho de aceptar que todas las personas son diferentes hace que un individuo sea competente interculturalmente y que esta competencia también se encuentra relacionada con expandir los saberes de la cultura propia (73 %). Un porcentaje más significativo (80 %), no está de acuerdo con la idea de que la competencia intercultural sea útil solo cuando se interactúa con extranjeros, coincidiendo así con buena parte de los participantes de uno de los estudios de Czura (2013) para quienes la CCI es la habilidad de comunicarse con hablantes provenientes de contextos culturales diferentes, no necesariamente foráneos.

Estos resultados, contrastan particularmente con los de un estudio similar llevado a cabo años atrás con estudiantes del mismo programa académico (Gómez y Hurtado, 2012). En esa oportunidad los docentes en formación expresaron que era necesario proponer actividades que permitieran comparar y explorar la cultura propia y la cultura de la lengua que se aprende. Hoy en día, la mayoría de las personas encuestadas reconocen y asocian la CCI con la capacidad de explorar, reflexionar y aprender sobre aspectos culturales; la entienden como una habilidad que involucra la cultura meta y los rasgos culturales del individuo aprendiz del idioma.

Esta percepción sobre la competencia intercultural constituye sin duda un buen punto de partida para los estudiantes, puesto que es la base para el desarrollo de lo que Byram llama *critical cultural awareness* (1997).

La competencia intercultural y los diferentes tipos de manifestaciones culturales

Frente al enunciado “el desarrollo de la competencia intercultural se relaciona exclusivamente con el conocimiento de las características y rasgos culturales de sociedades diversas (geografía, historia, cine, literatura, gastronomía, arte, festividades)”, el 40 % de los participantes se mostró en desacuerdo y el 33 % de acuerdo. Estos resultados sugieren que existe un 27 %, que corresponde en su mayoría a los estudiantes de quinto semestre, que no sabe qué posición tomar al respecto. Esto puede explicarse tal vez por el hecho de que aún se encuentran en la mitad de la formación y por eso no tienen las herramientas conceptuales, ni la experiencia suficiente, para identificarse o no con el enunciado propuesto.

En ese sentido, aunque las opiniones parecen estar divididas con respecto al hecho de que el desarrollo de la CI se relaciona exclusivamente con el conocimiento de temas de historia, geografía y literatura, entre otras, un poco más de la mitad de los encuestados (el 51 %) coincide en que conocer ampliamente sobre temas literarios, cine y costumbres de la cultura meta hace que un individuo sea competente interculturalmente. No obstante, sobre este punto surge de nuevo un porcentaje que debe ser tenido en cuenta: 34 % no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación. En esta ocasión, resulta sorprendente que el mayor número de personas que compone este porcentaje sean estudiantes de noveno semestre.

Con el fin de obtener mayor información al respecto, se formuló la siguiente pregunta en los grupos focales: ¿Creen ustedes que la Competencia Intercultural se limita únicamente al conocimiento de las características y rasgos culturales de sociedades diversas (geografía, historia, gastronomía, arte, festividades, folklore)? Sí, no, ¿por qué? De 41 estudiantes, 33 precisaron en primer lugar que las manifestaciones culturales de una comunidad van

más allá de la historia, la gastronomía y el folklore de un país. Desde esta perspectiva, aunque los participantes reconocen que es importante abordar y conocer estos temas para acercarse y descubrir la cultura meta, esto no es suficiente. Para los estudiantes, el hecho de saber o tener mucha información sobre la cultura meta no significa que un estudiante de lenguas haya desarrollado la CI:

Pienso que, el que tú sepas de geografía, por ejemplo, de Alemania, no implica que sepas la cultura que existe en Alemania. Y más, qué cultura hay en diversas partes de Alemania, porque es que es algo igual aquí en Colombia; no tenemos la misma cultura en Cali que en Medellín, o en Bogotá. Entonces, son cosas que no se pueden aprender de forma teórica, no porque sepas algo de geografía, cultura, como decía él, sobre papel, implica que en verdad sepas como llevar a cabo esa cultura (Estudiante 3, semestre V, grupo 1).

Los datos permiten constatar además que, para los estudiantes, existe una diferencia entre obtener saber teórico sobre los aspectos culturales de una comunidad y desarrollar una CCI que garantice la buena comunicación y el entendimiento entre individuos de culturas diferentes. Del mismo modo, es posible comprobar que los futuros licenciados tienen una visión amplia sobre los contenidos culturales susceptibles de ser abordados en clase.

Más allá, algunos de los participantes (4), en el marco de su respuesta a la pregunta mencionada anteriormente, llaman la atención sobre el hecho de que algunos productos culturales como el cine vehiculan estereotipos y representaciones sociales falsas. En efecto, esta opinión se presenta para expresar el desacuerdo frente a la idea de que el desarrollo de la competencia intercultural se limita únicamente al conocimiento de la literatura, la geografía, la historia y la gastronomía, tal como se expresa en estudios de la misma naturaleza (Czura 2016, Becktas 2013):

yo creo, por ejemplo, con respecto a las películas, las películas como que de cierta forma manejan muchos estereotipos, y uno si se basa solo en estereotipos no va a llegar a ningún lado (Estudiante 2, semestre VII, grupo 1).

Las reacciones a estos comentarios apuntan a que existen muchos tipos de películas, el cine independiente, por ejemplo, y que no necesariamente se tienen que movilizar ideas erróneas en esos y en otros productos culturales que obedecen a manifestaciones artísticas.

Otra cuestión relevante está relacionada con el conocimiento sobre los aspectos culturales de una comunidad. Según ellos, este debe servir, ante todo, para ser puesto en práctica en una situación de interacción. Desde esta óptica, la cultura es algo que se aprende, no solo a través de la teoría, sino de la práctica dentro y fuera del salón de clase:

Pues no, es saber hacer también, ¿no? Uno recibe todo ese conocimiento, eso tiene que ver con la palabra Cultura con “C” mayúscula y la palabra cultura con “c” minúscula, uno recibe todo eso, pero si no hace nada con ese conocimiento sigue siendo totalmente incompetente, es a partir de recibir todo ese conocimiento, saber aplicarlo en un contexto real, saber qué significa realmente, más que simplemente tener ese conocimiento, yo creo que eso es ser competente interculturalmente (Estudiante 3, semestre VII, grupo 01).

El estudiante que expresó este punto de vista fue el único de los participantes en los grupos focales que estableció la diferencia entre la cultura con c minúscula y la cultura con C mayúscula. No obstante, no es posible saber con claridad a que se refiere puesto que no se precisa en qué consiste la distinción entre ambos conceptos. Autores como Bennett (1998) o Kumaravadivelu (2003) por ejemplo, distinguen entre cultura objetiva (con C), que se refiere a las formas más visibles y sobresalientes de cultura como la arquitectura, la literatura y el arte; y cultura subjetiva (con c), que tiene que ver con mitos y leyendas urbanas, así como con creencias y valores propios de una región o barrio.

Viajes y competencia intercultural

A pesar de que el 59 % de los encuestados considera que para alcanzar un alto nivel de competencia intercultural no es indispensable viajar, todos los estudiantes reconocen y resaltan la importancia de los viajes en el desarrollo de esta competencia

(Zhang 2012, Czura 2013), las razones expresadas por ellos son las siguientes: 1. Es necesario vivir la cultura en su contexto para poder entenderla y así desarrollar a cabalidad la C.I., 2. Los viajes permiten tener un mayor grado de conciencia de los aspectos culturales y poner en práctica lo aprendido en la licenciatura, 3. La confrontación con los miembros de la cultura meta abre la perspectiva hacia otros aspectos culturales que no se abordaron a lo largo de la formación, 4. Las situaciones reales de comunicación en el contexto de la lengua y la cultura meta crean una necesidad de interacción que pasa con el descubrimiento de aspectos culturales que no se pueden dar en el aula de clase por tratarse de un contexto formal de aprendizaje, 5. Los viajes permiten hacerle frente a los estereotipos, cuestionarlos de primera mano y descubrir de qué manera nos ven desde afuera, 6. Los viajes amplían las fronteras culturales puesto que es posible vivir la diferencia.

Los estudiantes coinciden en que la cultura se tiene que vivir. Para ellos no es suficiente con abordar los aspectos culturales en la clase de lengua extranjera, puesto que no se trata solamente de conocimiento, sino de experiencias individuales reales. Desde esta perspectiva, los viajes ocupan un lugar de relevancia en el proyecto personal y profesional de los futuros licenciados, quienes asumen que los procesos de inmersión y adaptación que se dan en el extranjero nos enriquecen y nos vuelven más tolerantes.

Ahora bien, tres estudiantes, dos de séptimo y uno de quinto semestre, señalan que los viajes en sí mismos no contribuyen al desarrollo de la CCI:

No sé si los viajes, es la disposición que tenga una persona de viajar, porque si usted se va a ir a, Brasil a Sao Paulo y se va a quedar en el hotel cinco estrellas, por allá a estar es como en un lugar turístico, realmente de cultura no va a aprender nada [...] entonces no es tanto viajar por viajar, sino lo que usted decida hacer con ese viaje (Estudiante 3, semestre VII, grupo 1).

Estas opiniones expresan un punto fundamental: más allá de desplazarse de un lado a otro y comunicarse está la motivación por acercarse, descubrir al otro y aprender de él; explicar y comparar el

significado de una situación particular al tiempo que entender que la cultura de cada individuo es dinámica. Estos saberes, en términos de Byram, no se desarrollan por sí solos de manera automática cuando se estudia una lengua extranjera o cuando se viaja. Para este autor es necesario abordarlos de forma consciente y programada como parte importante del currículo de lenguas.

Relación lengua y cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

La mayoría de los estudiantes afirman que la lengua es el medio de expresión de las manifestaciones culturales de un país o región, y que el hecho de hablar la misma lengua no significa que los individuos se identifiquen con una misma cultura:

Yo creo que van conectadas, porque, pues, la cultura va ligada a la civilización ¿no? y pues cada civilización, cada país tiene su lengua, Y por medio de ellas se expresan también muchas cosas que son inherentes a su cultura (Estudiante 1, semestre V, grupo 1).

Otro número menos cuantioso de estudiantes asegura que el estudio de la cultura permite conocer la lengua:

La lengua y la cultura tienen una relación muy estrecha ya que a través de la cultura nosotros podemos conocer la lengua y cómo piensan las personas, nos permite comunicarnos, nos permite mantener una relación estrecha, aunque tengamos dos puntos de vista diferentes (Estudiante 3, semestre V, grupo 3).

Los datos sugieren entonces que para los estudiantes la relación lengua y cultura puede darse en dos direcciones: de la lengua hacia la cultura, cuando a través de la primera conozco la segunda; de la cultura hacia la lengua, cuando a partir de la primera me acerco a la segunda. Desde esta perspectiva es importante anotar que un solo estudiante, de séptimo semestre afirma que esta relación se da en dos sentidos diferentes. Para él, la lengua es el reflejo de la cultura y la cultura le da forma a la lengua:

Pues sí, yo creo que hay una relación de la lengua y la cultura, porque yo lo veo que es una relación

que va en dos sentidos, la lengua refleja la cultura y la cultura ayuda a formar esa lengua, entonces es como cuando yo pienso en la relación, creo que las dos depende, entonces por ejemplo, el hecho de que yo haya crecido en este país, con este grupo de personas y hable esta lengua, me hacen ser parte de una cultura (Estudiante 2, semestre VII, grupo 3).

Es evidente que para los participantes la relación en cuestión se desarrolla con base en un principio de reciprocidad que se percibe de manera más o menos similar entre los estudiantes. Además, todos coinciden e insisten en afirmar que hay una relación estrecha e indisociable entre la lengua y la cultura. En contraposición a otros estudios (Czura, 2013; 2016) en los que los docentes en formación sugieren que la lengua y la cultura deben ser tratadas como unidades separadas en el aula de clase, nuestros encuestados aseguran que, en el terreno de la enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario trabajar sobre los aspectos formales del idioma y los de la cultura de manera simultánea.

Por último, tal como se puede observar en los comentarios hasta ahora expuestos, las respuestas de los estudiantes no se desarrollan a partir de perspectivas teóricas claras y tampoco aportan una descripción elaborada de cómo se da la relación en cuestión. De hecho, todos los comentarios de los estudiantes giran en torno a tres ideas que no se explican en profundidad: 1. La lengua es inherente a la cultura. 2. No resulta conveniente aprender una lengua sin conocer los aspectos culturales de la misma. 3. El conocimiento de la cultura facilita la comunicación en una lengua extranjera. Estas ideas se presentan, en conjunto o por separado, en un repertorio de respuestas en el que abundan afirmaciones como: “La lengua y la cultura tienen una relación muy estrecha, ya que a través de la cultura nosotros podemos conocer la lengua y cómo piensan las personas”; “La cultura está inmersa en la lengua”; “Yo creo que de la cultura surge la lengua”; “básicamente la cultura parte de la lengua y al contrario”; “la lengua parte de la cultura. Creo que la cultura va de la mano con la lengua, con el lenguaje, porque necesitamos maneras de expresarnos y saber comunicar”; “la lengua es el reflejo de la cultura” y la típica: “la lengua es cultura”.

Ese tipo de afirmaciones ilustran una visión limitada del funcionamiento de esta relación y ponen al descubierto la falta de análisis y claridad conceptual que existe sobre el tema. Lo anterior hace pensar entonces que una reflexión sobre la relación lengua y cultura no ha sido llevada a cabo en los diferentes espacios de clase o que, si se ha dado, no se ha hecho de manera significativa.

El componente intercultural en la licenciatura en lenguas extranjeras

Todos los estudiantes reconocen que sus profesores de lenguas de la Licenciatura han incorporado contenidos culturales en las clases de inglés y francés. Los participantes coinciden, igualmente, en que la manera de trabajar los aspectos culturales varía según el curso y el profesor. Para ellos, en algunas asignaturas los contenidos culturales son escasos mientras que, en otras, estos cobran mayor importancia y tienen un lugar privilegiado en el desarrollo de las actividades de clase. Desde esta perspectiva, los datos coinciden con los de Gómez y Hurtado (2012) puesto que muestran claramente que: 1. los aspectos culturales del mundo anglófono y francófono siempre están presentes, en mayor o en menor medida, en los cursos de lenguas de la licenciatura. 2. Cada profesor decide qué tanta importancia le da a los aspectos culturales en sus respectivos cursos. El hecho de que los aspectos culturales sean abordados en proporciones tan diferentes explica, seguramente, que un buen número de estudiantes considere que los contenidos sobre cultura sean temáticas adicionales en las clases de lenguas:

Ahora, si hablamos de una lengua extranjera ya en nuestro caso, muchas veces está un poquito separado. He visto algunos profesores que enseñan la lengua como tal: solamente gramática, cosas muy aisladas de la realidad, que no es la manera como se habla en el diario vivir. La lengua extranjera sí se encuentra a veces, que está un poquito separada, pero depende del profesor (Estudiante 4, semestre IX, grupo 1).

En otro sentido, la mayoría de los estudiantes (32) manifiesta que el trabajo sobre los aspectos culturales en la clase de lengua extranjera no se hace de manera explícita en algunos cursos:

[...] Lo que sucede es que uno de los primeros niveles de aprendizaje, o sea los niveles básicos de aprendizaje uno no es tan consciente de que está recibiendo esa cultura y ya cuando, o sea ya en este séptimo semestre, digamos he aprendido nuevas cosas, nos damos cuenta y empezamos a reflexionar [...] yo lo puedo hacer en una oración hasta yo puedo decir, con el hecho de aprender las preposiciones que un, que une, que no, todo eso para mí representa aprender la cultura de ellos, nada más que uno no se da cuenta al principio (Estudiante 3, semestre VII, grupo 3).

Las opiniones sugieren que, a pesar de que los contenidos culturales están presentes en las actividades cotidianas del aula de clase, los estudiantes, en muchas ocasiones, no son conscientes de ello. De ahí que el 76 % de los encuestados crea que es necesario hacer explícito el componente cultural en el currículo de lengua de sus cursos. En ese sentido, los futuros docentes necesitan ser guiados e informados sobre los contenidos culturales, sobre su importancia para un profesor de lenguas en formación y sobre el rol que estos contenidos desempeñan en el proceso de comunicación. Es menester entonces que los aspectos culturales sean abordados de manera explícita en las clases de lenguas y que se haga un trabajo de reflexión que le exija al estudiante reconocer el dinamismo de la cultura.

El componente intercultural: eje transversal de la formación

Frente a la pregunta: “¿se debe incluir uno o varios cursos de cultura en la formación de licenciados y/o trabajar los aspectos culturales a lo largo de la formación en los diferentes niveles?” Todos los estudiantes se inclinaron por la segunda posibilidad. Esto significa que, para los participantes, los contenidos culturales deben formar parte importante de los programas de las asignaturas de lenguas desde los primeros niveles. Esta percepción es validada con los resultados de la encuesta: 89 % de los estudiantes considera que el desarrollo de la competencia intercultural debe fomentarse desde el primer nivel de estudios y el 67 % no está de acuerdo con aprender primero los aspectos lingüísticos de una lengua y dejar los aspectos culturales para un aprendizaje

posterior. Esto supone, tal como lo manifiesta el 69 % de los encuestados, que no es necesario tener un nivel de proficiencia intermedio o avanzado en un idioma para abordar aspectos de la cultura en la clase de lengua extranjera. Además, el 75 % de los encuestados considera necesario incluir los aspectos culturales en las clases obligatorias de lenguas y también, en cursos electivos de cultura. Para muchos de ellos, el componente cultural es demasiado amplio y, por ende, no es suficiente con el trabajo que se hace en los diferentes cursos obligatorios.

Al respecto, tres estudiantes de séptimo semestre afirman que este tipo de asignaturas no deben concentrarse únicamente en aspectos culturales de las lenguas meta. Para ellos es importante que los rasgos culturales propios de nuestra región y de nuestro país también sean tenidos en cuenta en el programa de dichos cursos:

Yo creo que más allá de meter un curso, digamos, cultura francesa 1, también deberíamos como digamos, cultura interna en Colombia, también tenemos muchas comunidades indígenas, digamos, conocer un poquito esa gente, conocer un poquito de todas las culturas indígenas (Estudiante 1, semestre VII, grupo 3).

Esta perspectiva, que propone que el estudio de la cultura meta debe pasar por la exploración y el entendimiento de los rasgos culturales propios, se ajusta a las dos primeras actividades del modelo de desarrollo de la CCI desarrollado por Liddicoat y Scarino (2013): *noticing cultural similarities and differences as they are made evident through language* y *comparing what one has noticed about another language and culture with what one already knows about other languages and culture*, elementos que resultan ser la base para el desarrollo de lo que Byram denomina “la conciencia cultural crítica”.

Prácticas pedagógicas para el desarrollo de la Competencia Intercultural

Uno de los aspectos que más subrayan los estudiantes frente a la pregunta: “¿Cómo se han trabajado los aspectos culturales en las diferentes clases de lenguas que usted ha tomado en la licenciatura? Cite

ejemplos” es que los tipos de actividades, la metodología y la presencia, en mayor o menor cantidad, de los contenidos culturales varía según el curso y el profesor. Los estudiantes insisten de nuevo en que, en algunos cursos, el componente intercultural se trabaja más que en otros. Para ellos, esto tiene dos explicaciones: primero, la naturaleza del curso no se presta para que los aspectos culturales ocupen un lugar privilegiado en el desarrollo de los programas; segundo, el profesor tiene otras prioridades.

Otro punto en el que coinciden los estudiantes es en la dificultad para dar los ejemplos solicitados. Ante el silencio prolongado de muchos estudiantes y los “¿cómo así?” de otros, fue necesario presentar ejemplos de lo que, posiblemente, han hecho los profesores de la licenciatura para abordar el componente intercultural. Dicha situación genera preocupaciones, puesto que se evidencia que los estudiantes no tienen claridad, desde una perspectiva teórica ni metodológica, sobre la manera en la que se aborda el componente intercultural en la licenciatura. Para ellos resulta difícil recordar y reconocer cuáles actividades favorecen y fomentan el trabajo intercultural en el aula de clase y por fuera de ella. Estos resultados sugieren que la reflexión sobre el componente intercultural en la clase de lenguas debe desarrollarse en dos sentidos: sobre los contenidos culturales y sobre los aspectos metodológicos que tienen que ver con la didáctica de la lengua y de la cultura. Este tipo de reflexión garantizaría, por una parte, el desarrollo de la CCI y, por el otro, las habilidades necesarias para proyectarse como futuros docentes (Gómez, 2011; Zhang, 2012; Olaya y Gómez, 2013; Bechtas, 2013; Czura, 2013; 2016).

Ahora bien, estos son los ejemplos mencionados: ver películas, escuchar canciones, llevar un invitado a la clase o establecer comunicación vía Skype, entrevistar a un nativo o a alguien que ha vivido en Francia, hacer juegos de roles, hacer exposiciones sobre temáticas variadas: ciudades y regiones de Francia, fiestas y festivales tradicionales, países de habla inglesa, ilustradores franceses, países africanos y eventos históricos. Escribir diferentes tipos de cartas, festejar el “mardi gras” y “san Valentín”, escribir ensayos en inglés, francés y español, leer textos literarios, investigar sobre

autores y épocas, estudiar los gestos en Francia, analizar los registros y los acentos, investigación, explorar la historia de la esclavitud en Estados Unidos y llevar a cabo proyectos de aula como: organizar un viaje de estudios a Francia, la agencia de viajes, comidas típicas de Francia, la francofonía, la educación en Francia, la navidad en Francia, estereotipos sobre Francia. Es interesante observar que casi todos los estudiantes mencionaron actividades relacionadas con aspectos de la “surface culture”, dejando por fuera de sus referencias actividades ligadas a temáticas como relaciones interpersonales, choque cultural, relaciones de poder, identidad, clases sociales, entre otras, que hacen parte de lo que se denomina “deep culture”. Sin embargo, esto no necesariamente debe ser considerado como un indicio de que los aspectos de la “deep culture” no son abordados en clase. Para nosotros, esta situación obedece a dos cuestiones puntuales:

1. Los docentes están planteando el trabajo sobre el componente cultural en sus clases de lenguas, desde la perspectiva de la “surface culture” independientemente de que en la práctica se den discusiones o reflexiones sobre aspectos de la “deep culture”. Por ejemplo: en el marco de las exposiciones sobre un evento histórico se realiza un trabajo sobre clases sociales y relaciones de poder, de ahí que los estudiantes entiendan y perciban los aspectos culturales desde el ángulo de la “surface culture”.
2. Los estudiantes perciben la cultura como un conjunto de representaciones colectivas relacionadas con comportamientos y aspectos observables, como tradiciones folclóricas y artísticas de una región. Esta percepción resulta ser limitada y no tiene en cuenta el dinamismo cultural que se da en las diferentes comunidades.

Para terminar, todos los estudiantes aseguran que el estudio de los aspectos culturales en los diferentes cursos de lenguas ha tenido alto impacto en su formación personal y profesional. Este es el repertorio de ideas que según ellos cambiaron a lo largo de la formación:

- Han tomado conciencia de la variedad de acentos. Hoy saben que el inglés y el francés, al igual que el español, tienen muchos acentos diferentes que varían según la región. En este momento entienden que cada región tiene su identidad cultural a pesar de que hablen la misma lengua.
- Se ha desarrollado un interés por el español y la cultura propia.
- Ahora creen que muchas de las ideas que tenían sobre las culturas meta, al ingresar a la carrera, corresponden a estereotipos. Estos estereotipos no son representativos de la realidad de una comunidad.
- Reconocen la diferencia y piensan que es importante ser tolerante con el otro.
- Han desarrollado una apertura y curiosidad por la cultura propia y extranjera.
- Ahora afirman que no hay unas variedades de la lengua que sean mejores que otras. El estatus de cada idioma es el mismo desde el punto de vista de la calidad con la que se expresan las ideas.
- Consideran que todas las problemáticas pueden ser abordadas desde puntos de vista diferentes.
- Aprecian la riqueza de todas las lenguas.
- Son conscientes de que, en países desarrollados como Francia, Inglaterra y Estados Unidos, también hay problemas sociales y situaciones difíciles de resolver en el ámbito económico, político y social.

La competencia intercultural en la práctica docente

Para el 81 % de los encuestados, la CCI debe tenerse en cuenta en la creación de un programa de enseñanza de lengua extranjera. Dicha cifra resulta coherente con el hecho de que todos los estudiantes que participaron en los grupos focales hayan expresado que el componente intercultural es un elemento esencial en la clase de idiomas.

En cuanto al desarrollo de las actividades de clase, el 86 % considera que el trabajo en el aula es más productivo si se incluyen aspectos culturales de la lengua extranjera. Además, el 76 % cree que las actividades que se plantean en la clase de lengua deben integrar aspectos de la cultura de origen de los estudiantes. Ahora bien, frente a la pregunta: “en calidad de docentes ¿cuál de estos aspectos tienen en cuenta en primer lugar a la hora de planear una clase: lo lingüístico, lo comunicativo o lo intercultural? ¿O los tres? ¿Por qué?”, la mayoría se inclinó por lo comunicativo. Esta preferencia se explica puesto que los estudiantes adquieren los conocimientos para preparar una clase desde la perspectiva del enfoque comunicativo y *accional*. No se lleva a cabo un trabajo, en el área de pedagogía, en el que se integre la didáctica de la cultura en la clase de lenguas extranjeras.

Un fenómeno similar se presenta en las investigaciones de Czura (2013; 2016). En dicho caso, a pesar de que los estudiantes conocen muy bien la definición de CCI y reconocen su importancia en el aprendizaje de lenguas, estos perciben la enseñanza de la lengua y la cultura como procesos independientes y solo el 20 % le da más importancia al componente cultural que a los aspectos formales de la lengua. De hecho, para esta población, lo cultural resulta lo menos importante en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera.

Conclusiones

Los diferentes hallazgos en la materia nos permiten presentar las siguientes conclusiones:

- La cultura es percibida por los estudiantes como un conjunto de representaciones colectivas relacionadas con comportamientos y aspectos observables, como las tradiciones folclóricas. Esta percepción resulta superficial y no tiene en cuenta el dinamismo que caracteriza las diferentes culturas. Desde esta óptica, resulta fundamental orientar a los estudiantes con el propósito de que estudien otros conceptos de cultura y se acerquen a propuestas teóricas a partir de las cuales

la cultura se concibe como un conjunto de fenómenos más amplio y complejo.

- Los docentes en formación deben contar con las herramientas teóricas necesarias para definir y entender la relación entre la lengua y la cultura. Una reflexión en este sentido ampliaría la visión limitada que comparten los estudiantes sobre la cuestión y favorecería el desarrollo de la conciencia intercultural.
- A pesar de que el componente intercultural siempre está presente en la clase de lenguas, este varía según el curso y el profesor. Esta situación resulta problemática para los estudiantes, puesto que el componente intercultural no es abordado de manera sistemática en todos los cursos de inglés y francés.
- Los futuros profesores de lenguas deben recibir preparación en dos terrenos: en el análisis de contenidos culturales y en los aspectos metodológicos relacionados con la didáctica de la cultura en lenguas extranjeras. Este tipo de formación le apuntaría a la adquisición de habilidades de exploración y comparación, indispensables para el desarrollo de CCI, y a la integración adecuada del componente intercultural en sus futuras clases de lenguas.
- A pesar de que varias de las ideas expresadas por los estudiantes evocan algunos de los principios sobre los que se construyen las bases de la CCI, los estudiantes deben recibir una preparación mucho más sólida que les permita desarrollar a cabalidad dicha competencia y consolidar una conciencia crítica intercultural.
- Los futuros docentes necesitan ser guiados e informados sobre los contenidos culturales, sobre su relevancia para un profesor de lenguas en formación y sobre el rol que estos contenidos desempeñan en el proceso de comunicación. De ahí la importancia de que los aspectos culturales sean abordados de manera explícita en las clases de lenguas a través de un modelo que promueva la interpretación y la comparación de contenidos culturales en el aula y por fuera de esta.

- El trabajo sobre el componente intercultural que se viene realizando en los diferentes cursos de lengua ha tenido alto impacto en la formación personal y profesional de los estudiantes. Esto se traduce en que muchas de las ideas que los futuros licenciados tenían sobre los países de habla inglesa o francesa, e incluso sobre su propia lengua y cultura, se han transformado o han evolucionado abriéndole perspectivas a nuevas realidades.
- En cuanto a la planeación, los futuros docentes le dan más importancia al aspecto comunicativo y lingüístico. Esto se explica porque la formación no les da las herramientas suficientes para planear una clase cuyo eje principal sea los contenidos culturales. Es pertinente, entonces, que asuman los aspectos culturales como parte esencial de su ejercicio pedagógico.
- Dado que los estudiantes no se encuentran familiarizados con los diferentes modelos teóricos que definen el concepto de CCI, resulta necesario involucrarlos en discusiones pedagógicas en las que se evalúen los métodos y enfoques para la enseñanza de las lenguas, y su relación con el trabajo del componente cultural.

Referencias

- Bektas-Cetinkaya, Y. (2013). Pre-service english teachers' perception of english language, target and self culture. *Procedia- Social and Behavior Science*, 70, 1525-1530.
- Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. En L. Sercu, *Intercultural Competence, 1. Volume 1, The Secondary School* (pp. 53-69). Aalborg University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assesing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera, D. Hymes, y N. H. Hornberger, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Edelsa.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes para la traducción en español. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Czura, A. (2013). Intercultural Communicative Competence in the Eyes of Student Teachers of English. *Acta Universitatis Wratislaviensis*, 3501(51), 121-132.
- Czura, A. (2016). Major field of study and student teachers' views on intercultural communicative competence. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 83-98. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113753>
- Gómez, I. (2011). *La competencia intercultural en la formación de los maestros de educación infantil en la Universidad de Castilla la Mancha* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio institucional UNED: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesis-uned:Educacion-Imgomez&dsID=Documento.pdf>
- Gómez, A. D. y Hurtado, L. *Evaluación de los procesos académicos de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras (inglés-francés). Análisis de las prácticas metodológicas y evaluativas en las fases I y II del área de inglés de la licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle* [tesis de grado, Universidad del Valle]. Repositorio institucional Univalle: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/9704/CB0433777.pdf;jsessionid=943CAF81BFF35D1C-88033D8AA1D3A872?sequence=1>
- Liddicoat, A. (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36(3). <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=200204271;res=IELAPA>
- Liddicoat, A. (2008). Pedagogical practice for Interacting the Intercultural in Language Teaching and learning. *Japanese Studies*, (28)3, 277-290. <https://doi.org/10.1080/10371390802446844>
- Liddicoat, A. (2013). Interculturalidad y evolución de las interpretaciones en el multiculturalismo y educación del lenguaje en la política nacional australiana. En R. Terborg y L. García, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Liddicoat, A. y Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell. <https://leseprobe.buch.de/images-adb/49/4a/494a8ea5-da92-40cd-9f49-3b2e5deb6811.pdf>
- Van Ek, J. (1986). Objectives for Foreign Language Learning. Estrasburgo: Council of Europe 1. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa. [cited 25 Jun 17].
- Wang, Y. (2014). Intercultural awareness: A qualitative study of foreign language students in an Australian tertiary context. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 2, 33- 42.
- Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Crédif-Heatier.

Anexo 1. Encuesta

Estamos llevando a cabo una investigación que tiene como objetivo determinar cuál es la concepción de Competencia Comunicativa Intercultural que tienen los estudiantes de --- semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle y qué lugar le atribuyen a la enseñanza del componente intercultural en los cursos de inglés y francés.

Teniendo en cuenta que usted hace parte de ese grupo de estudiantes y que ha decidido participar en este estudio, le solicitamos que diligencie este cuestionario que consta de dos partes y está diseñado para recopilar datos acerca de sus concepciones y el lugar que le atribuye al componente intercultural en la clase de francés como lengua extranjera. Para completarlo usted tomará aproximadamente 10 minutos y su ayuda será muy apreciada. Si usted está interesado en participar en una entrevista de aproximadamente 30 minutos, por favor, póngase en contacto con las investigadoras para obtener más información.

Información demográfica

Edad: _____ Género: _____

Nacionalidad _____

Lengua materna _____

Estrato socioeconómico _____

¿Ha visitado otros países? Sí _____ No _____

Si la respuesta es afirmativa, ¿Cuáles y por cuánto tiempo?

Indique las lenguas que usted estudia o ha estudiado e indique el nivel de lengua alcanzado aproximadamente. Tenga en cuenta los siguientes descriptores para escoger su respuesta (Tomado y modificado de “Common European Framework for Languages: *Learning, Teaching, Assessment Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division, Strasbourg: 2001*”)

A1: Comprende y utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.

A2: Se comunica a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

B1: Comprende los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Se desenvuelve en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.

B2: Entiende las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.

C1: Hace uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

C2: Se expresa espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Francés						
Portugués						
Inglés						
Italiano						
Alemán						
Japonés						
Chino						
Otra						
¿Cuál? _____						

I. Marque una x en la opción que más convenga, siendo 1 muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 muy de acuerdo en cada una de las siguientes afirmaciones:

Creencias sobre la competencia comunicativa intercultural

	Primer grupo de preguntas:					
1.	La competencia intercultural consiste en ampliar la percepción que tenemos del mundo.					
2.	El desarrollo de la competencia intercultural resulta ser algo adicional en la práctica docente.					
3.	La competencia intercultural logra ser útil sólo cuando interactúo con extranjeros					
4.	La cultura extranjera es superior y/o mejor a la cultura colombiana.					
5.	La competencia intercultural tiene que ver con expandir los saberes de mi propia cultura.					
6.	El desarrollo de la competencia intercultural se relaciona exclusivamente con el conocimiento de las características y rasgos culturales de sociedades diversas (geografía, historia, gastronomía, el arte, festividades).					
7.	Mi cultura es idéntica a la de cualquier otra persona de mi ciudad.					
8.	La competencia intercultural tiene que ver con promover la curiosidad y reflexión sobre la cultura meta en los estudiantes.					
9.	La cultura se aprende a través del conocimiento del folklore.					
10.	La capacidad de aceptar que todas las personas son diferentes me hace competente interculturalmente.					
11.	Sólo viajando puedo alcanzar un nivel superior en la competencia intercultural.					
12.	El desarrollo de la competencia intercultural es cíclico y no lineal.					
13.	Los niveles de competencia intercultural pueden variar en cada estudiante.					
14.	La competencia intercultural debe tenerse en cuenta en la creación de un programa de enseñanza de cualquier lengua.					
15.	Cuando conozco ampliamente sobre literatura, películas y costumbres de la cultura meta soy competente interculturalmente.					
16.	Cuando evito conflictos en la comunicación con los demás es porque he desarrollado un nivel de competencia intercultural superior.					
17.	Es fundamental conocer la historia de un país extranjero para descubrir aspectos de su cultura.					
18.	La competencia intercultural se desarrolla sistemáticamente cuando aprendo una lengua extranjera.					

II. Marque una x en la opción que más convenga, siendo 1 muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 muy de acuerdo en cada una de las siguientes afirmaciones:

El lugar de la competencia comunicativa intercultural en la clase de francés lengua extranjera

Segundo grupo de preguntas						
1.	A la hora de aprender una lengua extranjera es importante aprender primero los aspectos lingüísticos de la misma y dejar los aspectos culturales para el aprendizaje posterior.					
2.	Si uno tiene un nivel alto de proficiencia en francés, es posible desenvolverse en la cultura sin problemas.					
3.	Es más fructífero el trabajo en clase de francés si las actividades se organizan alrededor de los aspectos lingüísticos de la lengua.					
4.	Es más fructífero el trabajo en clase de francés si las actividades se organizan alrededor de los aspectos comunicativos de la lengua.					
5.	Es importante incluir un curso de cultura francesa en la formación de licenciados.					
6.	El trabajo en clase de francés es más fructífero si se incluyen aspectos culturales de la lengua.					
7.	Se deben incluir aspectos culturales de la lengua en la clase de francés como lengua extranjera en lugar de ofrecer un curso adicional de cultura francesa en la formación de licenciados.					
8.	Para ser un hablante competente de francés es necesario tener en cuenta los aspectos culturales de esta lengua.					
9.	El desarrollo de la competencia intercultural en la clase de francés debe fomentarse desde el primer nivel de estudios.					
10.	Las actividades que se plantean en clase de lengua deben considerar convenciones culturales de la cultura de origen de los estudiantes.					
11.	En el acto de comunicación convergen diferentes factores y para que la comunicación sea efectiva es imperativo tener en cuenta el bagaje cultural del interlocutor.					
12.	Es necesario tener un nivel intermedio o avanzado de francés para comenzar a abordar aspectos de la cultura en la clase de lenguas.					
13.	Hacer que los estudiantes noten y analicen las diferencias culturales entre su cultura y la de la lengua meta favorece el aprendizaje de esta última					
14.	Es necesario hacer explícito el componente cultural en el currículo de lengua.					
15.	La confrontación de múltiples posibles interpretaciones de significados determinados favorece el aprendizaje.					
16.	Los aspectos culturales me interesan y me motivan en la clase de francés.					
17.	Las actividades planteadas en clase deben considerar convenciones culturales de la cultura de la lengua meta.					

Anexo 2

Guía de discusión para grupos focales

1. ¿Cómo describen ustedes la relación entre lengua y cultura? Desde su experiencia, ¿cómo se han incorporado la lengua y la cultura en los cursos de lenguas de la licenciatura? ¿han tenido la oportunidad de abordar aspectos culturales de diferentes países de habla inglesa y francesa?
2. ¿Cómo se han trabajado los aspectos culturales en las diferentes clases de lenguas que usted ha tomado en la licenciatura? Citen ejemplos.
3. ¿En qué medida estas actividades han tenido un impacto en las ideas iniciales que ustedes tenían sobre algunas culturas? ¿Su percepción sobre otras culturas ha cambiado a lo largo de la formación?
4. Según los resultados de la encuesta, las opiniones están divididas con respecto al hecho de que el desarrollo de la competencia intercultural resulta ser algo adicional en la clase de lengua. ¿Cuál es su opinión y por qué?
5. Creen ustedes que la Competencia Intercultural se limita únicamente al conocimiento de las características y rasgos culturales de sociedades diversas (geografía, historia, gastronomía, arte, festividades, folklore). ¿Si, no, por qué?
6. ¿En qué medida consideran ustedes que los viajes contribuyen al desarrollo de la CI?
7. ¿Qué opinan ustedes del siguiente enunciado? Cuando uno ampliamente sobre literatura, películas y costumbres de la cultura, uno es competente interculturalmente.
8. ¿Cuándo evito conflictos en la comunicación con los demás es porque he desarrollado un alto nivel de competencia intercultural? Justifique su respuesta
Por conflicto nos referimos a: un malentendido en la conversación oral y escrita; temas sobre los cuales se evita discutir en una cultura, un gesto de sorpresa o de disgusto por algo que digo...
9. ¿Consideran que La competencia intercultural se desarrolla automáticamente cuando uno aprende una lengua extranjera?
10. ¿Qué relación ven ustedes entre un alto nivel de proficiencia en una lengua extranjera y la capacidad de desenvolvimiento en otras culturas?
11. ¿Se debe incluir uno o varios cursos de cultura en la formación de licenciados y/o trabajar los aspectos culturales a lo largo de la formación en los diferentes niveles?
12. Situándose como docentes o futuros docentes, ¿cuál de estos aspectos tienen en cuenta en primer lugar a la hora de planear una clase: lo lingüístico, lo comunicativo o lo intercultural? ¿o los tres? ¿Por qué?
13. ¿Cómo abordaría los aspectos culturales de la lengua en la clase de lengua extranjera? (**solo para los estudiantes de séptimo y noveno semestre**).
14. ¿Qué sugerencias harían para mejorar el desarrollo de la competencia intercultural en los cursos de inglés y francés?