



Tesis Doctoral

**La competencia comunicativa intercultural
en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras
en contexto universitario: propuesta de intervención educativa**

Mariela Rosa Arrieta Soto

DIRIGIDA POR:

Dr. Víctor Pavón Vázquez

Dra. María Martínez-Atienza de Dios

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS INGLESA Y ALEMANA
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

Córdoba, 2018

TITULO: *La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario: propuesta de intervención educativa*

AUTOR: *Mariela Rosa Arrieta Soto*

© Edita: UCOPress. 2018
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es>

TÍTULO: La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario: propuesta de intervención educativa.

AUTOR:
Mariela Rosa Arrieta Soto

© Edita: UCOPress. 2018
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS: La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario: propuesta de intervención educativa.

DOCTORANDO/A: Mariela Arrieta Soto

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

Desde hace varios años, la Universidad de Córdoba ha promovido la mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras y ha hecho hincapié en la importancia de la adecuada formación metodológica del profesorado, de modo que el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario se desarrolle con garantías de calidad. Desde hace ya varios años, la UCO se ha caracterizado por potenciar el papel de las lenguas en todos sus ámbitos, incluyendo al docente y al investigador. Como muestra de este interés destaca la elaboración de una Política Lingüística propia y la constitución de la Comisión de Política Lingüística, en la que se encuentran representados todos los Departamentos de carácter lingüístico y filológico. Actualmente, además, la UCO cuenta con un Máster oficial en español: lengua, literatura, historia o enseñanza, uno de cuyos itinerarios tiene como objetivo la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera. Sin duda, la UCO no ha sido exclusiva en este avance, ya que se ha producido en general en las universidades europeas y de otros continentes, como es también el caso de la Universidad del Zulia, en Maracaibo, Venezuela, Universidad donde la doctoranda trabaja como profesora y donde ha desarrollado la investigación que la ha conducido hasta la conclusión de su trabajo.

La tesis doctoral que hemos codirigido la Profa. María Martínez Atienza y el Prof. Víctor Pavón se plantea como objetivo general proponer estrategias didácticas orientadas a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en estudiantes que aprenden lenguas extranjeras. Muestra claramente la capacidad investigadora de la doctoranda, que ha desarrollado su trabajo de acuerdo con una metodología y una fundamentación teórica que la lleva a cumplir sobradamente los requisitos exigidos en una tesis doctoral. La doctoranda defiende con sólidos argumentos la importancia del enfoque intercultural en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, para lo cual se recomienda un proceso de investigación e intervención constante debido a las implicaciones educativas que demanda la puesta en marcha de su propuesta, que pretende relacionar los componentes cognitivo, afectivo y comportamental del aprendiz.

La doctoranda ha publicado, como uno de los resultados derivados de su tesis, un artículo titulado *La perspectiva intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*, publicado en la revista *Lingua Americana*. Revista de Lingüística. Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas. Enero - junio 2014. Año XVIII No. 34. 115-128. Esta revista cuenta con varios indicios de calidad. En efecto, está indexada en Hispanic American Periodicals Index (HAPI, Universidad de California, EUA), Latindex, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Publicaciones y Revistas Sociales y Humanísticas (Prisma), High Beam Research, incluida en el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Venezolanas del FONACIT, etc. En este trabajo la doctoranda figura como primera firmante junto a otras autoras.

Junto a ello, Mariela Arrieta Soto tiene actualmente en prensa otro artículo titulado "Estrategias y actividades motivadoras en el aula de lenguas y culturas extranjeras", que se espera salga publicado en los próximos meses.

Durante los diversos años de desarrollo de su tesis, la doctoranda Mariela Arrieta Soto ha demostrado su capacidad investigadora, con la que ya contaba antes de empezar, puesto que es profesora e investigadora desde hace años en la Universidad del Zulia en Maracaibo, Venezuela. A pesar de las múltiples dificultades con las que se ha encontrado durante estos años para la realización de la tesis en su país, no ha dejado de trabajar con intensidad, lo que la ha conducido a la conclusión del trabajo que ahora se presenta.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 7 de mayo de 2018

Firma del/de los director/es

Fdo.: Maria Martínez Fdo.: Victor Raúl Vargas

Atienza de Dios

AGRADECIMIENTOS

Mi primer agradecimiento es para Dios, quien me ha iluminado el camino desde siempre y sobre todo por permitirme sentir su presencia en esta etapa de formación profesional.

A mi familia, especialmente a mis padres, hermanos y sobrinos por su amor incondicional y estar siempre a mi lado en los momentos de luz y de penumbra, sin su apoyo y entusiasmo no hubiese podido culminar este trabajo.

A mis directores de tesis, Dres. María Martínez-Atienza y Víctor Pavón Vázquez, por sus oportunos y certeros consejos, por ser mis amigos y maestros, por incentivar me en todo momento a recorrer el fascinante mundo de la investigación. También agradezco a todos los profesores que con su amplia experiencia y dedicación tuvieron a bien orientarme durante el periodo de seminarios del Programa de Doctorado.

A mis colegas, docentes del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia, por su apoyo constante y por prestarme su valiosa y desinteresada colaboración para la realización de este trabajo.

A mis estudiantes por ser fuente de inspiración, perseverancia y lucha permanente.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Agradecimientos.....	6
Índice de contenido	7
Índice de cuadros.....	12
Índice de figuras	13
Resumen.....	14
Abstract.....	15
CAPÍTULO INTRODUCTORIO	16
CAPÍTULO 1: SITUACIÓN PROBLEMÁTICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	21
1.1. Motivación temática y contexto de estudio.....	22
1.2. Situación problemática.....	25
1.3. Estado de la cuestión. Antecedentes de la situación problemática.....	27
1.3.1. Evolución epistemológica del término <i>competencia comunicativa</i>	29
1.3.2. Aspectos filosóficos de la competencia comunicativa intercultural.....	34
1.3.3. Problemas que afronta el docente al abordar contenidos interculturales	36
1.4. Formulación del problema de investigación.....	39
1.5. Objetivos de la investigación.....	40
1.5.1. Objetivo general.....	40
1.5.2. Objetivos específicos.....	41
1.5.3. Sistematización de los objetivos de investigación.....	41
1.6. Justificación de la investigación.....	42
1.7. Delimitación de la investigación.....	44
1.7.1. Delimitación teórica.....	44
1.7.2. Delimitación espacial.....	45
1.7.3. Delimitación temporal.....	45
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	46
2.1. Antecedentes de la investigación.....	47
2.2. Bases teórico-conceptuales.....	54
2.2.1. Supuestos epistemológicos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	57
2.2.1.1. Teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras.....	57

2.2.1.2.	Teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.....	65
2.2.1.3.	Competencia comunicativa intercultural.....	82
2.2.2.	Principios filosóficos relacionados con la implementación del enfoque intercultural.....	95
2.2.2.1.	Filosofía intercultural de la liberación.....	96
2.2.2.2.	Perspectiva filosófica del enfoque intercultural.....	98
2.2.2.3.	Teoría filosófica de sistemas centrada en la interculturalidad.....	99
2.2.2.4.	Alteridad y otredad en la filosofía de la interculturalidad.....	102
2.2.3.	Didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.....	105
2.2.3.1.	Objetivos de un curso para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.....	105
2.2.3.2.	Rol del profesor en la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural.....	106
2.2.3.3.	Rol del alumno en la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural.....	108
2.2.3.4.	Actividades didácticas para la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural.....	110
2.2.3.5.	Estrategias didácticas para la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural.....	115
2.3.	Sistema de variables.....	119
2.3.1.	Definición conceptual de la variable.....	119
2.3.2.	Definición operacional de la variable.....	120

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO..... 122

3.1.	Paradigmas epistemológicos y métodos de investigación.....	123
3.2.	Tipo de investigación.....	126
3.3.	Diseño de investigación.....	127
3.4.	Población y muestra.....	129
3.5.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	131
3.5.1.	La encuesta.....	131
3.5.1.1.	Validez de la encuesta.....	132
3.5.1.2.	Confiabilidad de la encuesta.....	134
3.5.2.	Entrevista semiestructurada.....	135

3.6.	Metodología para el análisis y tratamiento de los datos.....	137
3.6.1.	Metodología usada para los datos derivados del cuestionario.....	137
3.6.2	Metodología usada para los datos derivados de la entrevista.....	138
3.7.	Procedimiento de la investigación.....	139
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS		141
4.1	Resultados sobre la exploración de los supuestos epistemológicos.....	142
4.1.1.	Resultados sobre la teoría de adquisición de LE.....	143
4.1.2.	Resultados sobre la definición de la competencia comunicativa intercultural.....	146
4.1.3	Resultados sobre la definición de la competencia comunicativa intercultural.....	150
4.1.4	Resultados sobre los componentes de la competencia comunicativa intercultural.....	154
4.1.5.	Resultados sobre los supuestos epistemológicos derivados de la entrevista semiestructurada.....	156
4.1.5.1	Rol de la cultura en los aprendizajes lingüísticos	157
4.1.5.2.	Presentación de la cultura como parte de la formación lingüística.....	158
4.1.5.3.	Representación de las culturas.....	160
4.1.5.4.	Factores de la competencia comunicativa intercultural.....	161
4.2.	Resultados sobre la determinación de los conocimientos filosóficos.....	163
4.2.1.	Resultados derivados de la entrevista sobre los supuestos filosóficos.....	166
4.2.1.1.	Profundización en la cultura del país de la lengua meta.....	167
4.2.1.2.	Contraste de la cultura de origen con la cultura meta.....	169
4.2.1.3.	Referencia a aspectos socio-culturales.....	170
4.3.	Resultados sobre la descripción de los recursos didácticos.....	171
4.3.1.	Resultados sobre los objetivos del curso ...	171
4.3.2.	Resultados sobre el rol del profesor.....	174
4.3.3.	Resultados sobre el rol del alumno	176
4.3.4.	Resultados sobre las actividades	177

4.3.5	Resultados sobre las fases de implementación de estrategias didácticas.....	179
4.3.6.	Resultados de la entrevista sobre los recursos didácticos.....	181
4.3.6.1.	Resultados sobre la naturaleza de las actividades.....	182
4.3.6.2	Resultados sobre el tipo de materiales.....	183
4.3.6.3	Resultados sobre el rol del estudiante.....	183
4.4.	Resultados sobre la comparación de los principios epistemológicos y filosóficos.....	184
4.5	Resultados sobre el establecimiento de las estrategias didácticas.....	187

CAPÍTULO 5:	PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ORIENTADAS A DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL.....	191
5.1.	Supuestos epistemológicos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.....	193
5.1.1.	Teoría socio-cultural de adquisición de LE bajo la perspectiva intercultural.....	193
5.1.2.	Teoría y enfoque sobre la enseñanza de LE bajo la perspectiva intercultural.....	194
5.1.3	Concepto de competencia comunicativa intercultural y sus componentes.....	196
5.2.	Supuestos filosóficos para el desarrollo de la competencia comunicativa.....	200
5.3.	Sistematización de los supuestos epistemológico-filosóficos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.....	202
5.4.	Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.....	205
5.4.1	Objetivos del curso para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.....	205
5.4.2	Rol del profesor en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.....	206
5.4.3	Rol del alumno en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.....	208
5.4.4	Estrategias didácticas.....	208
5.4.4.1	Estrategias para el componente cognitivo.....	209
5.4.4.2	Estrategias para el componente afectivo.....	211
5.4.4.3	Estrategias para el componente comportamental.....	213

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.....	219
6.1 Conclusiones sobre las respuestas a objetivos planteados.....	220
6.1.1 Sobre la exploración de los supuestos epistemológicos.....	220
6.1.2 Sobre la determinación de los supuestos filosóficos.....	223
6.1.3 Sobre la didáctica empleada por los docentes del DIM-LUZ.....	224
6.1.4 Acerca de la comparación de los supuestos epistemológicos y filosóficos.....	226
6.1.5 Sobre el establecimiento de estrategias y la propuesta desarrollada.....	228
6.2 Recomendaciones pedagógicas.....	230
6.3 Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.....	232
BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS.....	234
Anexo 1 Versión preliminar del cuestionario entregada a los expertos para su validación.....	246
Anexo 2 Observaciones sugeridas por los expertos.....	268
Anexo 3 Cartas de validación emitida por los expertos.....	272

ÍNDICE DE CUADROS

No.	Descripción	Pág.
1	Sistematización de los objetivos de investigación.....	39
2	Puntos centrales en las diferentes acepciones sobre la adquisición de LE.....	61
3	Métodos y Enfoques derivados de las teorías de enseñanza de LE.....	79
4	Diferentes definiciones sobre la competencia comunicativa intercultural.....	83
5	Principales aportes de la filosofía a la competencia comunicativa intercultural.....	101
6	Fases de implementación de estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural	113
7	Aspectos relevantes sobre la didáctica de la competencia comunicativa intercultural.....	115
8	Cuadro de operacionalización de la variable	118
9	Características metodológicas adoptadas por la investigación.....	126
10	Población y muestra de la investigación	127
11	Valores asignados a la escala de medición.....	129
12	Validez de constructo de la variable: competencia comunicativa intercultural.....	130
13	Organización de la entrevista semiestructurada administrada a la muestra.....	134
14	Resultados sobre la teoría de adquisición de LE.....	140
15	Resultados sobre los enfoques de enseñanza de LE.....	144
16	Resultados sobre la competencia comunicativa intercultural.....	148
17	Resultados sobre los componentes de la competencia comunicativa intercultural	151
18	Categorías emergentes sobre los supuestos epistemológicos.....	153
19	Resultados sobre los supuestos filosóficos	160
20	Categorías emergentes sobre los supuestos filosóficos.....	163
21	Resultados sobre los objetivos del curso.....	169
22	Resultados sobre el rol del profesor	171
23	Resultados sobre el rol del alumno.....	173
24	Resultados sobre las actividades	175
25	Resultados sobre las fases de implementación de estrategias didácticas	177
26	Categorías emergentes sobre los recursos didácticos.....	179
27	Comparación de los supuestos epistemológicos y filosóficos.....	183
28	Respuestas resultantes del estudio comparativo (sobre las estrategias)	185
29	Corpus de estrategias mencionadas por la muestra.....	186
30	Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural desde un punto de vista epistemológico y filosófico	200
31	Estrategias para el componente cognitivo.....	207
32	Estrategias para el componente afectivo.....	209
33	Estrategias para el componente comportamental.....	210

ÍNDICE DE FIGURAS

No.	Descripción	Pág.
1	Trasfondo multidisciplinario de las bases teórico-conceptuales.....	52
2	Bases teórico-conceptuales.....	53
3	Componentes de la competencia comunicativa intercultural.....	92
4	Fases didácticas y su correspondencia con las competencias cognitivas/afectivas/y análogas.....	114
5	Resultados porcentuales sobre la teoría de adquisición de LE.....	140
6	Resultados porcentuales sobre los enfoques de enseñanza de LE.....	144
7	Resultados porcentuales sobre la definición de competencia comunicativa intercultural.....	148
8	Resultados porcentuales sobre los componentes de la competencia comunicativa intercultural	151
9	Resultados porcentuales sobre los supuestos filosóficos.....	161
10	Resultados porcentuales sobre los objetivos del curso.....	169
11	Resultados porcentuales sobre el rol del profesor.....	171
12	Resultados porcentuales sobre el rol del alumno.....	173
13	Resultados porcentuales sobre las actividades.....	175
14	Resultados porcentuales sobre las fases de implementación de estrategias didácticas	177
15	Resultados porcentuales sobre la comparación de los supuestos epistemológicos y filosóficos	183
16	Relación entre los objetivos propuestos por Wessling (1999) y los componentes de la competencia comunicativa intercultural.....	203

Arrieta Soto, Mariela Rosa (2018). **La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario: propuesta de intervención educativa**. Tesis doctoral. Departamento de Ciencias del Lenguaje y Filologías Inglesa y Alemana. Universidad de Córdoba.

Resumen

La investigación se planteó como objetivo proponer estrategias didácticas orientadas a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en estudiantes que aprenden lenguas extranjeras (LE), específicamente para aquellos adscritos al Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia (DIM-LUZ) Maracaibo, Venezuela. Parte de las dificultades encontradas dentro de este contexto en estudios anteriores (Arrieta, 2005), en torno a la sub-explotación del campo cultural, bajo la existencia de una regla implícita que subyace a la lengua y sus contenidos lingüísticos. Se fundamenta en los supuestos epistemológicos y filosóficos que deben ser conocidos por los docentes del área, relacionados con: la evolución del enfoque comunicativo; la competencia comunicativa intercultural y sus componentes; la filosofía de la liberación; la perspectiva filosófica de la interculturalidad, entre otros, que le permiten al profesor comprender la importancia de los principales factores que emergen cuando dos culturas entran en contacto durante el aprendizaje de LE. Bajo un paradigma de investigación cuali-cuantitativo se diseñaron y aplicaron dos instrumentos de recolección de datos, constituidos por el cuestionario y la entrevista semi-guiada, los cuales sirvieron para evaluar los supuestos epistemológicos y filosóficos antes mencionados, a una muestra de diez (10) docentes, considerados como sujetos tipo. Entre los resultados más relevantes se destacan que solo un 20% de la muestra encuestada es consciente de la importancia que el componente cultural ha despertado dentro de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas. Con base en los resultados arrojados se diseña la propuesta de estrategias didácticas, orientadas a desarrollar la competencia comunicativa intercultural, la cual pretende invitar al docente de lenguas extranjeras y aquel que se encuentra en formación a reflexionar acerca de la puesta en práctica de tales estrategias que abarcan no solo la competencia comunicativa, sino también la competencia intercultural con la que se abordan los aspectos de reconocimiento, valoración y aceptación de los demás dentro de sus determinantes culturales. Se concluye con la importancia que tiene documentar a la totalidad de la muestra sobre el papel que desempeña la cultura y el enfoque intercultural en los escenarios de enseñanza-aprendizaje de LE, para lo cual se recomienda un proceso de investigación e intervención constante debido a las implicaciones educativas que demanda la puesta en marcha de esta propuesta didáctica que busca entrelazar los componentes cognitivo, afectivo y comportamental del aprendizaje.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, enseñanza de lenguas extranjeras, enfoque intercultural, epistemología, filosofía.

Arrieta Soto, Mariela Rosa (2018). **Intercultural communicative competence in teaching - learning foreign languages in a university context: educational intervention proposal**. Doctoral Thesis. Department of Language Sciences and English and German Philology. University of Córdoba.

Abstract

The objective of the research was to propose didactic strategies aimed at developing intercultural communicative competence among students who learn foreign languages (FL), specifically for those enrolled at the Department of Modern Languages of the University of Zulia in Maracaibo, Venezuela. The study was based on the findings derived from previous studies (Arrieta, 2005) on the difficulties within this context regarding the sub-exploitation of the cultural field, assuming the existence of an implicit rule that underlies language and its linguistic contents. It was founded on the epistemological and philosophical assumptions that teachers in the area should know, such as: the evolution of the communicative approach; the intercultural communicative competence and its components; the philosophy of liberation; the philosophical perspective of interculturality, among others. These assumptions allow teachers to understand the importance of the main factors that emerge when two cultures come into contact during FL learning. Under a qualitative-quantitative research paradigm, two instruments for data collection (a questionnaire and the semi-guided interview) were designed so as to evaluate the epistemological and philosophical assumptions mentioned above. These instruments were applied to a sample of ten (10) professors, considered as type subjects sampling. Among the most relevant results, it is worth mentioning that only 20% of the surveyed sample is aware of the importance that the cultural component has had in the language teaching process over the last decades. Based on the results, a proposal of didactic strategies aimed at developing intercultural communicative competence was designed. The purpose of such proposal is to encourage foreign language teachers and teacher trainees to reflect on the implementation of such strategies. These strategies comprise both communicative and intercultural competences which are crucial when dealing with aspects such as recognition, appreciation, and acceptance of others within their cultural determinants. The main conclusion is that it is necessary to keep the sample informed about the role that culture and the intercultural approach play in FL teaching-learning scenarios, for which an on-going research and intervention process is recommended due to the educational requirements for the implementation of this didactic proposal that seeks to interweave the cognitive, affective, and behavioral components of the learner.

Key words: intercultural communicative competence, foreign language teaching, intercultural approach, epistemology, philosophy.

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

A lo largo de la historia de la humanidad, la educación se ha considerado como medio fundamental para el desarrollo de los individuos como seres sociales, capaces de vivir, convivir y aprender unos de otros. Como medio de desarrollo constante, la educación se convierte, entonces, en un componente social necesario para lograr que nuestro crecimiento sea estable y estar preparados para afrontar los diferentes rumbos que tiende a tomar el progreso de la humanidad.

En la actualidad, este progreso que experimentan las sociedades y que debe ser considerado por la educación en general se refleja mediante los efectos producidos por la sociedad de la información, la globalización y el auge desarrollado por las tecnologías de información y comunicación. Dichos efectos han traído como consecuencia grandes ventajas económicas, sociales y culturales, pero también muchos retos y desafíos en lo que concierne a los cambios que se deben adoptar en los procesos educativos para que la educación siga siendo ese medio de desarrollo constante.

Dentro de estos desafíos se encuentran el flujo migratorio, el cambio acelerado de información a través de los medios de comunicación y la disolución de las fronteras gracias a Internet, el acceso a todo tipo de artefactos culturales, la demanda vertiginosa de informaciones nuevas y la multitud de opciones que se presentan de manera continua. Éstos representan algunos de los efectos que deben ser considerados dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje hoy en día porque demandan no solo estar al tanto con las innovaciones tecnológicas sino también con las múltiples culturas que lo rodean.

Sobre este último aspecto multicultural se pueden mencionar los efectos causados por la internacionalización de los mercados y la globalización cultural, que han incrementado considerablemente la necesidad de establecer intercambios con personas de distintos países. Por otra parte, y como consecuencia del flujo migratorio, nos encontramos con una importante diversidad cultural dentro del contexto de cada país, con personas pertenecientes a distintas latitudes con las que entramos en

contacto en nuestra vida diaria, por lo que nuestras sociedades se han vuelto cada vez más multiculturales.

En este sentido, Sercu (2005) apunta, de manera acertada, que la incorporación de objetivos interculturales en los currículos educativos no es algo exclusivo de la enseñanza de lenguas, sino que afecta a una gran diversidad de materias y que la formación en lenguas extranjeras es, por definición, intercultural. Sin embargo, dentro de este último ámbito de formación, los efectos sentidos por los cambios aludidos han creado un ambiente de reflexión y preocupación a nivel mundial relacionado con la enseñanza del componente cultural.

En lo que respecta al continente americano, esta preocupación se ha puesto de manifiesto a través de un documento redactado por el gobierno federal de los Estados Unidos, subtítuloado “*Preparing for the 21st century*”, incluido en los *Standards* para la enseñanza de lenguas extranjeras (*National Standards*, 1996) y que tiene una proyección clara de futuro en su contenido. De igual forma, pero al otro lado del planeta, estos desarrollos empiezan a dejar su huella en las directrices establecidas por las administraciones educativas en los currículos de lenguas extranjeras de los estados miembros de la Unión Europea.

A nivel de Latinoamérica, la preocupación se ha hecho evidente mediante la inclusión del enfoque intercultural dentro del currículo educativo con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, sobre todo las indígenas. No obstante, en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, dicha preocupación también se ha manifestado a través de estudios realizados en países como Colombia, México y Perú, por nombrar algunos, cuyos resultados se describen en los antecedentes de esta investigación.

En el caso específico que compete a este estudio, vale acotar que tal preocupación también se ha sentido en los espacios de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras del contexto venezolano, específicamente en el escenario constituido por el

Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia (DIM-LUZ) el cual necesita dar un giro a la enseñanza tradicional de idiomas extranjeros que contribuya a la formación de una competencia comunicativa intercultural. Este giro implica redefinir tanto el papel del componente cultural como la metodología para su enseñanza y aprendizaje, asumiendo que la cultura es una parte integral de la enseñanza de lenguas.

Dentro de este contexto se han podido observar debilidades, traducidas como carencias de estrategias didácticas interculturales, de empleo de materiales de naturaleza intercultural y de conocimiento por parte de los profesores de tales aspectos. Estas debilidades conducen a inferir que la concepción de cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras ha quedado rezagada en la parte lingüística no tomando en consideración los aspectos socioculturales que subyacen en este tipo de enseñanza.

La complejidad que involucra este tipo de enseñanza radica en que su objetivo no se define ya en términos de adquisición de una competencia comunicativa, sino que amerita, además, el conocimiento y dominio de un conjunto de supuestos epistemológicos y filosóficos por parte de los docentes que conduzcan y contribuyan a poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio. Se requiere, por tanto, que el profesorado de lenguas explote este potencial cultural y promueva la adquisición de una competencia comunicativa intercultural mediante estrategias didácticas bien definidas.

Con base en la problemática planteada, esta investigación se trazó como objetivo proponer estrategias didácticas orientadas a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en estudiantes que aprenden lenguas extranjeras. Para alcanzar el objetivo mencionado, este trabajo se estructuró en seis (6) capítulos que abordan y abarcan los temas relacionados con el desarrollo de dicha competencia.

En el capítulo 1 se presenta la motivación temática que dio origen a la realización de esta tesis doctoral, así como también la situación problemática sujeta a estudio. De igual manera, se detallan las interrogantes de investigación, los objetivos que se formulan para su alcance y los criterios que justifican el desarrollo de este trabajo y su delimitación.

El capítulo 2 aborda la fundamentación y perspectivas teóricas sobre los temas centrales de esta tesis doctoral y comprende las investigaciones más recientes relacionadas de manera directa o indirecta con los objetivos de la investigación que se constituyen en los antecedentes de este trabajo. En segundo lugar, se presentan las perspectivas teóricas que sustentan dichos objetivos y que conforman las bases teórico-conceptuales de esta tesis. Finalmente, del entramado teórico generado se deriva el sistema de variables.

En el capítulo 3 se describen los principales procedimientos que se implementaron para el alcance de los objetivos y metas propuestas. Dentro de esta descripción se encuentran el paradigma epistemológico adoptado, el tipo de investigación y diseño, el método, así como también las técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de los datos.

El capítulo 4 se dedica a analizar y discutir los resultados reportados por la muestra encuestada a través del cuestionario y de la entrevista semiestructurada aplicada. La presentación de estos resultados se corresponde con el orden dispuesto para los objetivos específicos con el fin de demostrar su alcance.

El capítulo 5 presenta la propuesta de estrategias didácticas orientadas a desarrollar la competencia comunicativa intercultural, dando así cumplimiento al objetivo general de esta tesis doctoral. Esta propuesta se fundamenta en los resultados obtenidos tras la intervención pedagógica realizada en el contexto seleccionado, así como también en las bases teórico-conceptuales abordadas en el capítulo 2 de este trabajo. Finalmente, el capítulo 6 reporta las conclusiones generadas a lo largo del proceso de investigación.

CAPÍTULO 1:

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo se presenta la motivación temática que dio origen a la realización de esta tesis doctoral, la situación problemática sujeta a estudio y los antecedentes de esta situación o estado de la cuestión. De igual manera, se detallan las interrogantes de investigación y los objetivos que se formulan para su alcance. Este capítulo culmina con los criterios que justifican el desarrollo de este trabajo y su delimitación.

1.1. Motivación temática y contexto de estudio

Las razones que motivaron el desarrollo de esta tesis doctoral, referida a la competencia comunicativa intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, están relacionadas con aspectos inherentes tanto a mi experiencia profesional como a mi formación académica. Con respecto a la primera razón, la experiencia adquirida como profesora de francés lengua extranjera del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia (DIM-LUZ) en Venezuela me ha permitido corroborar que llevar una lengua extranjera al aula implica no solo promover la adquisición de una nueva competencia comunicativa sino también poner al alumnado en contacto con un mundo culturalmente distinto al propio, en el cual los puntos de vista, valores y comportamientos son totalmente diferentes por lo que necesita ser animado a investigar la alteridad que le rodea desde una perspectiva crítica.

Esta perspectiva involucra enseñar al estudiante a reconocer la diversidad sociocultural, el derecho a la diferencia y la necesidad de establecer normas compartidas que permitan el intercambio e interacción comunicativa entre diferentes marcos culturales. Vale aclarar que no se trata de trasladar la sociedad extranjera a la clase de lenguas sino advertir que la diversidad cultural no representa un obstáculo para la comunicación entre los participantes porque se pueden expresar valores universales a partir del conocimiento de la propia cultura y de la comprensión de las demás (Muñoz, 2003).

En este sentido, es preciso recordar que el término cultura no se limita a manifestaciones de tipo artístico como la música, la pintura, la literatura o las artes

plásticas. Para nuestras aulas de lenguas extranjeras, este término debe ser entendido en un sentido no restrictivo ni selectivo. Por el contrario, ha de concebirse en un sentido amplio que contemple la habilidad para comprender y expresar signos verbales y no verbales, así como para interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable. Bajo esta situación de enseñanza-aprendizaje, la cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua meta puesto que, a partir de su propia cultura, el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva (Areizaga, 2001). De allí la necesidad de introducir ambas culturas en el aula con el fin de elaborar un programa conducente a su desarrollo y constante evaluación.

La segunda razón que motivó la generación de la presente tesis doctoral está vinculada con los hallazgos obtenidos mediante los estudios realizados para la certificación del Diplomado de Estudios Avanzados (DEA). Dichos hallazgos revelaron que el papel de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el DIM-LUZ es aún un camino por recorrer, por redescubrir y, lo más interesante, que puede ser mejorado a través de la introducción de nuevas prácticas educativas (Arrieta, 2005).

De esto último se desprende el objetivo primordial de la presente tesis doctoral que busca proponer estrategias didácticas orientadas a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de lenguas extranjeras, dentro del contexto universitario venezolano. Dicho objetivo se sustenta en los postulados epistemológicos y filosóficos que giran en torno a este desarrollo, a modo de resolver o atenuar las dificultades detectadas.

Entre estas dificultades, se pudo constatar que los contenidos que enseñamos de la cultura de la lengua meta, en nuestro caso particular de la cultura francesa o francófona, están encaminados hacia los estereotipos, monumentos y personajes clásicos, reduciendo así la cultura a la simple acumulación de información o a la descripción de un catálogo de productos previamente establecidos por el programa. En otras palabras, se privilegia el acceso a la literatura, a la cultura cultivada, en relación con una cultura antropológica que garantiza una comunicación efectiva y eficaz. Esta

manera de proceder conduce a la sub-explotación del campo cultural en nuestro contexto universitario, bajo la existencia de una regla implícita que subyace a la lengua y sus contenidos lingüísticos.

En segundo lugar, el estudio también reveló que las dimensiones culturales de la lengua meta en los cursos del DIM-LUZ ocupan un papel de menor importancia y, por consiguiente, en las prácticas pedagógicas de la universidad donde trabajamos. La encuesta aplicada arrojó como resultados que todos los profesores abordaban los contenidos culturales en sus clases, pero la mitad reconoció hacerlo ocasionalmente. Así pues, esta situación nos hace tomar conciencia de su frustrada didactización en la enseñanza universitaria.

En resumen, las razones antes expuestas fungieron como elementos motivadores para el desarrollo de este trabajo doctoral que persigue como fin último mejorar los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras en el DIM-LUZ tomando en cuenta la competencia comunicativa intercultural.

En cuanto a nuestro contexto de estudio, la Licenciatura en Educación mención Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Zulia forma a profesionales en el ámbito de la enseñanza de las lenguas modernas en sus dos especialidades: el inglés y el francés. El fin superior de esta licenciatura es la formación de un profesional bien cualificado para la enseñanza de las lenguas extranjeras en todos los niveles del sistema educativo venezolano.

En nuestro caso particular, la adquisición de la lengua y de la cultura se realiza en paralelo con una formación pedagógica y didáctica general común en todas las especialidades (química, matemática, biología, letras, entre otras). Cada componente presenta dificultades particulares para la formación de los futuros profesionales en la docencia. En efecto, las dos lenguas (el inglés y el francés) son aprendidas simultáneamente.

Si se parte del hecho de que el inglés es conocido por los estudiantes después de 5 años de estudios secundarios, el francés constituye para la inmensa mayoría una novedad. En el mejor de los casos, los estudiantes son falsos principiantes en inglés y principiantes absolutos en francés. Algunas excepciones tales como estudiantes con formación en inglés, con menor frecuencia en francés, confirman esta situación. El primer desafío es, pues, la adquisición, en un tiempo restringido, de un nivel de competencia suficiente para la continuación de sus estudios, pero también (y sobre todo) un buen conocimiento de la lengua que los hará aptos para enseñarla posteriormente.

En efecto, según el plan curricular de 1995, el licenciado en educación mención idiomas modernos de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Zulia será un profesional capaz de ejercer la enseñanza y la investigación en todos los niveles y las modalidades del sistema educativo venezolano, tanto en inglés como en francés. Éste deberá también:

- Estar preparado o formado como mediador de una variedad de situaciones de aprendizaje, de estrategias metodológicas y de la lengua que responderán a las necesidades y a las características del alumno, así como a los objetivos según el nivel o la modalidad del sistema.
- Extender estos roles a la realidad social, local, regional, nacional y/o mundial.
- Como futuro educador, prestar especial atención a los alumnos como personas.
- Ser atento con la comunidad donde se encuentra su escuela a fin de obtener una participación activa y una integración entre cada una (comunidad y escuela).
- Ser capaz de administrar no sólo el proceso educativo sino también la institución educativa donde trabajará.

1.2. Situación problemática

La situación problemática sujeta a estudio a través de esta investigación se deriva principalmente de los resultados arrojados por la encuesta aplicada por Arrieta (2005), descritos brevemente en la sección anterior como uno de los factores que

motivaron el desarrollo de este trabajo. De manera más amplia, dicha encuesta reveló que:

- Las estrategias didácticas empleadas por la mayoría de los profesores del DIM-LUZ no toman en cuenta los aspectos interculturales para la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras.
- Del material didáctico cultural utilizado para los cursos, el 75% de los profesores utilizaba los textos del libro, algunas veces reducidos a la mera descripción de fenómenos o basados en una experiencia personal posiblemente estereotipada o generalizadora. Dentro de este 75% se notó el empleo de documentos auténticos, provenientes en su mayoría de Francia o Canadá (específicamente de Québec) en detrimento del resto de los países francófonos.
- Los problemas relacionados con la enseñanza de la cultura en los cursos de francés lengua extranjera en la Universidad del Zulia se deben principalmente a la dificultad que tienen los docentes para el acceso a materiales, bien sea por falta de tiempo para su selección o por no tener un conocimiento propio de tales elementos culturales.

Los hallazgos citados pueden resumirse en debilidades que se traducen en carencias de estrategias didácticas interculturales, de empleo de materiales de naturaleza intercultural y de conocimiento por parte de los profesores de tales aspectos. Estas debilidades conducen a inferir que la concepción de cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras se quedó rezagada en la parte lingüística no tomando en consideración los aspectos socioculturales que subyacen en este tipo de enseñanza. Vale acotar que la lengua forma parte de la cultura y constituye, entre otras manifestaciones, el conocimiento y el saber-hacer que conforman la cultura. Además, la lengua como tal se considera como un soporte cultural oral y escrito (Paricio, 2004).

De esta manera, el aprendizaje de una lengua extranjera impone el estudio y la comprensión de la cultura de la lengua meta. Por lo tanto, lengua y cultura deben ser enseñadas simultáneamente para adquirir una verdadera competencia comunicativa intercultural (Paricio, 2014).

Estas últimas aseveraciones entran en contradicción con los resultados arrojados por la encuesta antes citada ya que demuestran que las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el DIM-LUZ se orientan hacia aspectos puramente lingüísticos, obviando el hecho de que la lengua se aprende en contextos reales y contextualizados a fin de mantener una línea de acción en esa dirección intercultural. Por ejemplo, empleando textos auténticos, variados, reales y verosímiles que sean objeto de comprensión, análisis y que favorezcan una interacción cultural lingüística permanente a través de acciones de escucha, habla, lectura y escritura (Sanhueza *et al.*, 2012).

La orientación de la enseñanza de lenguas hacia aspectos puramente lingüísticos en este contexto universitario puede deberse a la posición epistemológica de los docentes en cuanto a la manera de concebir lo que se entiende como competencia comunicativa intercultural o por el desconocimiento filosófico de la interacción que tiene lugar en la alteridad y la otredad, es decir, en la relación entre el “yo” y el “otro” en la cultura y en el encuentro. En este sentido, habría que profundizar en dos aspectos esenciales derivados de estas nociones epistemológicas y filosóficas que poseen los docentes encuestados. En primer lugar, hay que destacar que la competencia comunicativa ha experimentado múltiples definiciones con el transcurrir del tiempo pasando de una visión netamente lingüística hacia una acepción que involucra la apropiación de conocimientos, habilidades y valores en la lengua meta.

En segundo lugar, se hace perentorio analizar los principales factores que emergen cuando dos culturas entran en contacto durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto implica no solo la adquisición de nuevos conocimientos culturales sino también el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y comprensión del “otro” en su diferencia.

1.3 Estado de la cuestión. Antecedentes de la situación problemática

La situación problemática detectada dentro del DIM-LUZ no es exclusiva de dicho contexto ya que existen antecedentes de autores que reportan hechos similares dentro de sus campos de estudio y desde otras latitudes. En la investigación realizada por García-Benito (2002) acerca de la competencia intercultural y el profesor de lenguas

extranjeras, la autora invita a reflexionar sobre dos evidencias que se relacionan con las discutidas en este trabajo, a saber, la competencia comunicativa que no necesariamente implica adoptar un enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras y las situaciones de encuentros interculturales que son cada vez más frecuentes.

Con respecto a la primera evidencia, García-Benito asevera que la adopción del enfoque intercultural supone ir más allá de los contenidos gramaticales, funcionales y culturales pues al tiempo que busca desarrollar tales conocimientos, fomenta también una serie de valores y actitudes con el objetivo de formar hablantes e intermediarios interculturales. En relación con la segunda evidencia y tal como lo señala Risager (2001: 250), los profesores de lenguas “deben saber armarse de unas percepciones básicas sobre la cultura de otros países o zonas para poder enseñar de manera integral a sus alumnos a actuar como mediadores entre el país o la zona en cuestión y su propio país” porque cada vez son más frecuentes los intercambios de alumnos con estudiantes de otros países o los viajes a países cuyas lenguas no son objeto de estudio.

De los autores arriba descritos, cabe destacar que ambos abordan la relación entre la competencia comunicativa y la cultura exponiendo la necesidad de enseñarlas de manera integral. Como señalan Byram *et al.*, (2001), no es difícil persuadir al profesorado de lenguas de que es importante enseñar lenguas y culturas como un todo integrado. En realidad, la lengua es el vehículo de expresión de una cultura diferente a la propia, algo que, en nuestra opinión, todo docente percibe sin dificultad porque lo tiene, por así decirlo, interiorizado. Sin embargo, estos autores afirman que hasta hace no muchos años –e incluso hasta hoy- esta enseñanza integrada de lengua y cultura no se ha visto reflejada en la práctica docente.

Es que la evolución de una enseñanza de lenguas que enfatizaba la competencia comunicativa influida por la lingüística pura y aplicada y, además, por el impacto de los distintos métodos empleados desde hace más de tres décadas hacia una didáctica

intercultural que destaca el estrecho vínculo existente entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la apertura hacia la(s) cultura(s) de la comunidad o comunidades donde se habla obedece a necesidades establecidas por el contexto socio-histórico en el cual nos encontramos inmersos hoy en día. Dicho contexto se encuentra permeado por la globalización cultural, la internacionalización de los mercados y la necesidad de establecer relaciones con otros países (Sarmiento, 2014).

Con el fin de vislumbrar tanto las posiciones epistemológicas como filosóficas mencionadas a continuación se presenta un breve recuento histórico que da cuenta de: a) las transiciones por las que ha pasado el término competencia comunicativa; b) los principales aspectos de la alteridad y la otredad en los procesos interculturales y c) otros aspectos relacionados con los problemas que afronta el docente al tratar de abordar los contenidos interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicho recuento tiene como finalidad crear un marco conceptual que sirva de preámbulo a la formulación de las interrogantes de investigación y que permita precisar la posición adoptada por los docentes del DIM-LUZ.

1.3.1. Evolución epistemológica del término competencia comunicativa

La evolución epistemológica del término competencia se remonta a la década del 60 del siglo XX con la teoría chomskiana sobre competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. En esta teoría, Chomsky (1965) introduce los elementos competencia-actuación donde el primero implica el conocimiento que el hablante-oyente posee de su lengua, entiéndase conocimiento lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico) ligado al dominio de los principios que rigen el comportamiento del lenguaje. El segundo es el uso real de la lengua en situaciones concretas y se refiere a la manifestación de reglas internas en el uso real del lenguaje.

Este autor considera al hablante-oyente ideal en una comunidad lingüística del todo homogénea que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin

valor gramatical. Las limitaciones de esta definición que circunscribían la competencia comunicativa solo a la competencia lingüística se hicieron sentir rápidamente.

En la década de los 70, tras una serie de estudios etnológicos sobre la relación de la cultura, la sociedad y el lenguaje, Hymes (1972) presenta un concepto de competencia comunicativa en el cual incluye cuatro sectores, a saber, las competencias lingüística, socio-lingüística, estratégica y discursiva. Esto con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua y de integrar la teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura.

A tal efecto, propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si ésta:

- es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla;
- es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, entre otros) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente;
- es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecúa a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación;
- se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla. En efecto, según Hymes, puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir.

Dentro de esta misma época, Savignon (1972) utilizó la expresión competencia comunicativa en la didáctica de segundas lenguas para referirse a la capacidad de los aprendices para comunicarse con otros compañeros de clase; distinguía así esta capacidad que les permite un uso significativo de la lengua de aquella otra que les

permite, por ejemplo, repetir los diálogos de las lecciones o responder correctamente a una prueba de opciones múltiples.

A diferencia de Hymes, este autor enfoca la definición de competencia comunicativa hacia los hablantes de lenguas extranjeras y la enuncia como la competencia funcional del lenguaje, la expresión, interpretación y negociación de significados que involucran la interacción entre dos o más personas pertenecientes a la misma (o diferentes) comunidad(es) de habla o entre una persona y un texto oral o escrito.

De igual manera, Stern (1983) se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa en hablantes de una segunda lengua y divide su contenido en cuatro bloques que denomina:

- *Language syllabus*
- *Culture syllabus*
- *Communicative activity syllabus* y
- *General language education syllabus*

Todos ellos destinados a lograr en los estudiantes las destrezas, conocimientos (tanto de la lengua como de la cultura), motivaciones y compromisos o implicación personal y las técnicas de adquisición de una lengua y su análisis para desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje de idiomas en sentido general.

En este mismo orden de ideas, Canale y Swain (1983) retoman las concepciones de Hymes para describir la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas:

- La competencia lingüística (que incluye los elementos descritos por los autores que les antecedieron),
- La competencia sociolingüística (registro, variedades lingüísticas y reglas socio-culturales),
- La competencia discursiva (cohesión y organización del texto)

- La competencia estratégica (elementos verbales y no verbales que sirven de soporte y compensación en la comunicación).

A estas cuatro competencias, Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social, mientras que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) habla de competencias comunicativas que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas las que, a su vez, se integran en las competencias generales del individuo que son:

- el saber o conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural;
- el saber hacer, es decir, las destrezas y las habilidades;
- el saber ser referido a la competencia existencial relativa a: las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, entre otros, y
- el saber aprender.

El MCER también hace énfasis en el enfoque comunicativo, que no es más que el supuesto teórico que sirve de base para el desarrollo de la competencia comunicativa y sus aplicaciones didácticas en el aula, por medio de las cuales el estudiante podrá alcanzar dicha competencia.

Vale acotar también los aportes que hace Moirand (1982) sobre este tema al brindar una definición precisa de la competencia comunicativa en la que identifica cuatro componentes:

- Un componente lingüístico
- Un componente discursivo, es decir, el conocimiento y la apropiación de los diferentes tipos de discursos y su organización en función de los parámetros de la situación comunicativa en donde éstos se producen e interpretan
- Un componente referencial, es decir, el conocimiento de los campos de experiencia y de objetos del mundo y de su interacción

- Un componente sociocultural, es decir, el conocimiento y la apropiación de las reglas sociales y de las normas de interacción entre los individuos y las instituciones, el conocimiento de la historia cultural y de las relaciones entre los objetos sociales.

En 1996, Pérez Martín analiza el tránsito de la competencia lingüística a la comunicativa y determina las diferencias entre ambas. La primera la define como el conocimiento de las reglas y patrones del idioma y la segunda como el conocimiento que le permite a una persona comunicarse de modo funcional e interactivo.

Contrario a esto, Byram (1998) potencia la competencia socio-cultural dentro del concepto de competencia comunicativa y, dentro de ésta, propone el término 'hablante intercultural' para referirse a "los interlocutores involucrados en la comunicación e interacción cultural". También establece la diferencia entre competencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural. Este autor sugiere, además, que todo estudiante aborda el descubrimiento de una cultura extranjera con actitudes y saberes (saber ser, saber hacer, saber aprender y los saberes -lingüístico y cultural).

Por otra parte, Pulido (2004: 6) define la competencia comunicativa integral como "la habilidad del que aprende la lengua para expresar, interpretar y negociar significados socio-culturales en la interacción entre dos o más personas o entre una persona y un texto oral o escrito, de forma tal que el proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados". El concepto involucra nueve dimensiones que el autor separa, desde el punto de vista metodológico, en tradicionales y novedosas. Dentro de las tradicionales se encuentran las competencias lingüística, socio-lingüística, estratégica y socio-cultural.

Con relación a las dimensiones novedosas, el autor enuncia cuatro competencias de aprendizaje, cognitiva, afectiva y comportamental. Esta última se define, de acuerdo con lo expresado por Vilá (2005: 21), como "las habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto que favorezca

comunicarse de forma efectiva". Al respecto, Martínez (2011) precisa que para enseñar una lengua extranjera es necesario distinguir los siguientes elementos:

- Los conocimientos lingüísticos, por ejemplo, el léxico, la gramática, la fonética, la fonología, la pragmática y la semántica, es decir, los elementos y las reglas del funcionamiento de la lengua.
- Las competencias comunicativas o el saber-hacer, los medios para actuar sobre lo real.
- Una manera de ser, los comportamientos culturales, a menudo inseparables de la lengua, por ejemplo, en todas las lenguas, la creación de ritos de intercambio en paralelo con las características lingüísticas específicas (reclamos, expresiones aparentemente inútiles, modelos de cortesía) correspondientes a diversos valores.

Este autor explica también que mientras se realiza el aprendizaje de una lengua extranjera, ésta se adquiere, se practica dentro de un contexto y que el simple hecho de comunicarse a través del lenguaje implica la totalidad de la persona, es decir, un individuo con sus experiencias anteriores, su adherencia a las creencias y a los valores culturales e intelectuales, sus motivaciones y sus finalidades.

A partir de los postulados de los autores citados, se ha podido apreciar que existen coincidencias y diferencias no solo en la definición del término competencia comunicativa sino también en los elementos que la constituyen y en lo que implica su apropiación. En lo que sí hay que estar de acuerdo es en que para su concepción han intervenido diferentes ramas del saber como la psicología, pedagogía, sociología y lingüística. La interrogante que surge hasta este momento es: ¿a cuál de estas acepciones se encuentran apegados los docentes del DIM-LUZ?

1.3.2. Aspectos filosóficos de la competencia comunicativa intercultural

Tal como se mencionó en los párrafos precedentes, la alteridad y la otredad que tienen lugar en la relación entre el "yo" y el "otro", en la cultura y en el encuentro forman parte de la estructura filosófica que subyace en el desarrollo de la competencia

comunicativa cultural por parte de los aprendices de lenguas extranjeras. De allí la importancia que tiene para el docente el conocimiento de esta noción filosófica.

Dentro de esta noción se destaca la filosofía intercultural de la liberación, la cual actúa como un marco antropológico-filosófico; la perspectiva socio-cultural que proviene principalmente de la teoría sociocultural, propuesta inicialmente por Vygotsky (1978), pero llevada al campo de la adquisición de segundas lenguas por investigadores como Lantolf y Thorne (2006), Swain (2000), entre otros; la teoría sociológica de sistemas de Niklas Luhmann (1998) que habla de la dinámica inherente en la comunicación de sistemas sociales, es decir, de las reglas sociales, de los círculos de reglas y de las limitaciones de un sistema con base en el entorno; así como también los conceptos de alteridad y otredad estudiados por Odina (2009).

El concepto de alteridad, según Odina (2009), nace del principio filosófico de “alternar” o cambiar de perspectiva; es el reconocimiento propio a partir del otro. La alteridad significa ponerse en el lugar del otro, valorando que ese otro tiene tradiciones, costumbres y representaciones diferentes a las mías, haciendo que él no pertenezca a mi grupo ni yo al que él pertenece. La alteridad implica alternar la perspectiva propia con la del otro al considerar y tener en cuenta las distintas concepciones del mundo, los intereses, ideologías, sin llegar a pensar que mi perspectiva es la única o la mejor. Es el compartir cosmovisiones diferentes en un mismo contexto (Odina, 2009).

Por otra parte, la otredad es colocarse en el lugar del otro. Es la opción de ser la otra persona con quien se interactúa, bien sea para expresar un parecer o sugerir un curso de acción. La otredad es también la capacidad de cambio o de asumir el rol del otro para dar un impulso o aliento, pero también para producir cambios posibles.

La otredad es una postura epistemológica en la cual se hace una exploración discursiva de la imagen de las culturas situadas en la periferia u otros espacios culturales intermedios. Por medio de ella, se logra un saber geocultural, histórico, arqueológico, sociológico y etnológico de la otra persona. Es también un espacio metafísico donde las heterogeneidades y las diferencias se encuentran subsumidas en

un lenguaje homogéneo integrado en categorías sustanciales como “pueblo”, “clase” y “nación” (Sosa, 2009).

En la otredad se diferencian claramente dos rangos. El primero es una visión plural de la otredad. Al otro se enuncia de distintas maneras. Así mismo, el acceso al otro implica pasar por varios momentos. El segundo vendría a ser la visión crítica del ego. Es la apertura al otro en lo existencial y experiencial y un cuestionamiento a la primacía y centralidad del “yo” con sus consiguientes supuestos y prejuicios egocéntricos de la filosofía occidental.

El problema de la otredad ocurre al considerar a los demás seres humanos como seres culturales. La igualdad es analógica, en algo somos iguales y en algo somos diferentes. La relación analógica estima que hay cierta identidad y cierto grado de diferenciación entre los entes o cosas. El suponer al otro como igual es considerarlo como parte del universo. Precisamente el “universo” significa unión de lo diverso. La otredad es también importante en los procesos de educación intercultural pues es respetar al ser humano a pesar de sus diferencias individuales y otorgarle relevancia a partir del hecho de considerarlos ciudadanos universales.

Con base en estos presupuestos filosóficos y otros que serán aclarados con más detalle en el marco teórico de esta tesis doctoral, surge otra de las interrogantes de esta investigación: ¿En qué medida los docentes del DIM-LUZ manejan los aspectos derivados de la filosofía intercultural para desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa bajo esta filosofía?

1.3.3. Problemas que afronta el docente al abordar contenidos interculturales

Tal como lo plantea Stern (1992), a medida que el concepto de cultura se amplía resulta evidente la imposibilidad de ofrecer semejante cantidad de información sobre la realidad socio-cultural de los hablantes de la lengua meta. Este autor opina que incluso limitándonos a los aspectos socioculturales de la lengua para la comunicación nos

damos cuenta de que resulta inviable una enseñanza de elementos aislados que pretendan dar cuenta de todo el conocimiento compartido necesario para construir sentido. Si dicho conocimiento es el resultado de todo un proceso de socialización que dura años, ¿cómo enlatarlo en libros de texto, en unidades didácticas, en listas y clasificaciones imposibles para una clase de unas horas a la semana? El resultado siempre será parcial, superficial y sesgado.

Según Stern (1992), el profesorado se siente no sólo desbordado ante semejante empeño sino falta de formación y de recursos didácticos para llevarlo a cabo. De allí que ésta sea una de las razones por las que, desde algunas posiciones, se renuncia a incluir el contenido cultural como parte de la programación de los cursos de lenguas. Pero el problema reside tanto en la manera de organizar semejante cantidad de información como en la propia visión del aprendizaje cultural como adquisición de contenidos conceptuales, lo que genera una visión monolítica, estereotipada y falsa sobre la realidad cultural.

En este sentido, Esarte-Sarries y Byram (1989) mostraron en sus investigaciones que ofrecer información sobre la cultura meta no cambia las actitudes de los aprendices hacia ésta ni mejora su comprensión. Presentar la cultura meta como una realidad objetiva en espera de ser descubierta por el aprendiz supone una visión cerrada basada en generalizaciones que llevan a respuestas estereotipadas y en la que los individuos “son vistos en términos de identidades nacionales en lugar de como actores sociales, son conscientes de sí mismos porque continuamente regulan su acción en respuesta a aquellos con los que interactúan” (Esarte-Sarries y Byram, 1989: 67).

Esta visión de la cultura, además, crea en el aprendiz la ilusión de que la realidad descrita es atemporal y no va a variar con el tiempo porque no deja lugar para el cambio ni la diversidad. Acumular datos deja a los estudiantes sin armas para enfrentarse a situaciones culturales que no han estudiado previamente: el conocimiento cognitivo no prepara para procesar nuevos fenómenos ni para vérselas diferentes en modelos de comportamiento (Omaggio, 1986).

El resultado consiste en separar la lengua de otros fenómenos culturales para hacerla más accesible y familiar, pero con la consecuencia de que otros fenómenos culturales se hacen más extraños: la lengua se hace más accesible, la tarea de dar y adquirir información más fácil y los extraños hábitos de otros países tienen que tolerarse como aberraciones del modo natural de hacer las cosas (Byram, 1998).

Sin embargo, a medida que el concepto de competencia comunicativa se fue explorando y entendemos mejor la naturaleza y la importancia del conocimiento compartido en la construcción de sentido, nos damos cuenta de que los esquemas culturales que forman parte de dicho conocimiento del mundo no pueden transmitirse como información porque son el resultado de un largo proceso de socialización. Sólo mediante la experiencia y el esfuerzo mental podremos empezar a hablar de comprensión y no de tolerancia.

Las propuestas curriculares y educativas de las últimas décadas han incorporado algunos de los principios reivindicados por los especialistas y hay un acuerdo generalizado a la hora de atribuir a la clase de lenguas extranjeras unos fines educativos que van más allá del aprendizaje lingüístico y que pretenden formar ciudadanos para una sociedad multicultural y multilingüe. No obstante, todavía resulta difícil operativizar tales objetivos y encontrar los medios apropiados para ello (Byram, 1992).

El concepto de competencia comunicativa intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas, pero aquí cabe la tercera interrogante de este estudio: ¿Cuáles son los recursos didácticos que debe poseer el docente de lenguas extranjeras para emprender tal cometido?

Con esta tercera interrogante se culmina este breve recuento teórico conceptual que aun cuando data de décadas pasadas se ha podido demostrar que los problemas detallados permanecen vigentes en los escenarios de enseñanza-aprendizaje de

lenguas extranjeras. Dicho recuento generó las principales inquietudes para el desarrollo de la investigación, sirviéndole de antecedente al problema descrito. En consecuencia, se procede a formular las interrogantes de este estudio las cuales guiaron el rumbo a seguir para el alcance de la meta propuesta que consiste en proponer estrategias didácticas tendientes a mejorar el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del contexto universitario del DIM-LUZ.

1.4. Formulación del problema de investigación

Tras el preámbulo teórico-conceptual arriba mencionado, el cual será ampliado en las bases teóricas de este estudio, se generaron las principales interrogantes de la investigación que fungen como la formulación del problema de este trabajo de tesis doctoral. Tales interrogantes se presentan a continuación.

- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que deben ser implementadas por los docentes de lenguas extranjeras del DIM-LUZ para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural?
- ¿Qué tipo de supuestos epistemológicos manejan los docentes del DIM-LUZ acerca del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras?
- ¿Cuáles son los conocimientos filosóficos que poseen los docentes del DIM-LUZ relacionados con la implementación del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras?
- ¿Cómo son los recursos didácticos empleados por los docentes del DIM-LUZ para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras?

- ¿De qué manera se ajustan los principios epistemológicos y filosóficos propios de la enseñanza comunicativa intercultural a aquellos utilizados por los docentes de lenguas extranjeras en el DIM-LUZ?

Estas y otras interrogantes son aclaradas a lo largo de la investigación para lo cual se plantearon los objetivos general y específicos que se presentan a continuación.

1.5. Objetivos de la investigación

Los objetivos de esta investigación parten de la premisa de que para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, las estrategias didácticas implementadas por el profesor de lenguas extranjeras deben centrarse en la trasmisión del saber cultural y la puesta en ejecución de una educación enfocada en la diversidad cultural. En la perspectiva intercultural, el docente se vuelve mediador entre los diferentes sistemas culturales, tanto de la cultura meta como de la cultura de origen, caracterizadas por su complejidad.

El rol del profesor se sitúa entre las similitudes y las lejanías culturales, entre lo semejante y lo diferente. Es considerado, la mayoría de las veces, como un experto por los estudiantes que no tienen un conocimiento concreto de la cultura meta, lo cual le crea un compromiso y una tarea difícil porque posiblemente su formación inicial no lo preparó de modo satisfactorio y es confrontado muchas veces con numerosas dificultades. A partir de esta premisa, este estudio pretende dotar al docente de lenguas extranjeras de las estrategias didácticas necesarias para que pueda cumplir con ese rol y para ello se plantearon los siguientes objetivos de investigación.

1.5.1. Objetivo general

Proponer estrategias didácticas orientadas a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en estudiantes que aprenden lenguas extranjeras.

1.5.2. Objetivos específicos

- Explorar los supuestos epistemológicos manejados por los docentes del DIM-LUZ sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Determinar los principios filosóficos que poseen los docentes del DIM-LUZ relacionados con la implementación del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Describir los recursos didácticos empleados por los docentes del DIM-LUZ para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Comparar los principios epistemológicos y filosóficos propios de la enseñanza comunicativa intercultural con aquellos utilizados por los docentes de lenguas extranjeras en el DIM-LUZ.
- Establecer estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural con base al estudio comparativo realizado.

1.5.3. Sistematización de los objetivos de investigación

La sistematización de los objetivos de la investigación tiene como fin demostrar la viabilidad y factibilidad de su alcance que permiten evitar posibles desviaciones, es decir, pretende dar cuenta de cómo serán abordados a lo largo del desarrollo de este trabajo. Esta sistematización se presenta en el Cuadro 1 a continuación.

Cuadro 1
Sistematización de los objetivos de investigación

Objetivos	Viabilidad y factibilidad para su alcance	
	Teórica	Metodológica
Explorar los supuestos epistemológicos manejados por los docentes del DIM-LUZ sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías sobre el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural • Teorías lingüístico-cognitiva y constructivista sobre la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras. (Capítulo 2: Marco Teórico)	Instrumento de recolección de datos, diseñado con base en los aportes de Álvarez (2010) Paricio (2014), entre otros.
Determinar los principios filosóficos que poseen los docentes del DIM-LUZ relacionados con la implementación del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía intercultural de la liberación • La perspectiva socio-cultural (Vygotsky, (1978); Lantolf y Thorne (2006), Swain (2000), entre otros; • La teoría sociológica de sistemas de Niklas Luhmann (1998) • Los conceptos de alteridad y otredad estudiados por Odina (2009). (Capítulo 2: Marco Teórico)	<i>Idem</i> al anterior
Describir los recursos didácticos empleados por los docentes del DIM-LUZ para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.	Problemas planteados por: Stern (1992), Byram (1987; 1992), Omaggio (1986), entre otros. (Capítulo 2: Marco Teórico)	<i>Idem</i> al anterior
Comparar los principios epistemológicos y filosóficos propios de la enseñanza comunicativa intercultural con aquellos utilizados por los docentes de lenguas extranjeras en el DIM-LUZ.	Procedimientos metodológicos para establecer comparaciones (Capítulo 3)	Análisis de los resultados (Capítulo 4)
Establecer estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural con base al estudio comparativo realizado.	Capítulo 5: Propuesta de estrategias didácticas orientadas a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en estudiantes que aprenden lenguas extranjeras	Dependerán de los resultados arrojados por el instrumento de recolección de datos.

Fuente: Elaboración propia

1.6. Justificación de la investigación

El desarrollo del presente trabajo encuentra justificación desde las perspectivas que, según Hernández *et al.* (2011), deben caracterizar a toda investigación científica. Estas perspectivas o criterios científicos están relacionados con la conveniencia,

relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica de la investigación.

- Desde la perspectiva de la conveniencia, esta tesis doctoral contribuirá a difundir las pautas primordiales referidas a la concepción y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, así como también a su implementación. Resulta conveniente para los docentes porque contarán con estrategias didácticas que les permitirán extenderse más allá de la enseñanza de lenguas al adoptar un enfoque que relaciona lengua-cultura como un binomio inseparable que invita al estudiante a reflexionar, a concienciarse de su entorno, a comparar, a contrastar, a relativizar, a ser crítico en el sentido de que busca, recopila y compara con el fin de compartir, entender y asimilar la nueva cultura. Tal como lo plantean Byram *et al.*, (2002: 5) se trata de un “hablante intercultural”, es decir, alguien que tiene la capacidad de interactuar con “otros”, aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo con el fin de mediar entre ellas.
- En lo que respecta a la relevancia social, esta investigación está destinada a aportar soluciones a los problemas epistemológicos, filosóficos y de naturaleza didáctica relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras en el DIM-LUZ. Los resultados obtenidos a través de esta investigación pueden ser fácilmente extrapolados a otros departamentos de la misma facultad y a otras universidades del contexto regional, nacional o internacional.
- Las implicaciones prácticas que se generarán a partir de este trabajo están vinculadas con el quehacer docente en lo que respecta a la puesta en marcha de un enfoque pedagógico basado en la interculturalidad que habrá de formar parte esencial en el aula de lengua extranjera, concebida como un lugar de diálogo y encuentro entre culturas puesto que asume la misión de ir más allá del objeto lengua-cultura en la medida en que relaciona contenidos culturales, valores y creencias, creando factores afectivos, cognitivos y situacionales. El valor práctico del procedimiento llevado a cabo a lo largo de este trabajo habrá de servir para

futuras investigaciones cuyos objetivos estén centrados en mejorar las prácticas educativas destinadas a promover la interculturalidad.

- Desde la perspectiva que involucra el valor teórico, la presente investigación también habrá de servir de fundamentación documental para futuros trabajos que versen sobre la concepción de la competencia comunicativa intercultural y los principales criterios que deben ser adoptados para establecer estrategias didácticas destinadas a fomentar el enfoque intercultural en la enseñanza en general y en lenguas extranjeras en particular.
- Desde el punto de vista metodológico, se espera que los instrumentos de recolección de datos diseñados para recabar información de los docentes de lenguas extranjeras se conviertan en otro de los aportes que ofrecerá esta investigación a la comunidad lingüística. Dichos instrumentos fueron elaborados siguiendo los postulados de autores como Álvarez (2010), Paricio (2014), entre otros. Dado que los instrumentos diseñados fueron sometidos a las pruebas de validez y confiabilidad pertinentes, estarán a la disposición de otros investigadores interesados en los tópicos y temas aquí tratados.

1.7. Delimitación de la investigación

La delimitación de esta investigación se circunscribió a tres aspectos relevantes como lo son: delimitación teórica, espacial y temporal.

1.7.1. Delimitación teórica

De la extensa bibliografía existente destinada a definir y describir los aspectos referidos a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, esta investigación se limitó, desde un punto de vista teórico, a analizar aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el marco de la selección, diseño y establecimiento de estrategias didácticas orientadas a tal desarrollo.

1.7.2. Delimitación espacial

De todos los departamentos que conforman la Facultad de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia (LUZ), (Maracaibo, Venezuela) esta investigación se delimitó espacialmente al Departamento de Idiomas Modernos de la mencionada Facultad. De este Departamento se seleccionó la muestra de investigación dedicada a impartir las unidades curriculares correspondientes a la Formación Profesional. Esta Facultad se encuentra ubicada en el Municipio Maracaibo, Avenida Guajira, dentro del Núcleo Humanístico de LUZ.

1.7.3. Delimitación temporal

La fecha de culminación y defensa de esta tesis doctoral se encuentra pautada para el segundo trimestre de 2018.

CAPÍTULO 2:

FUNDAMENTACIÓN Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS

En este segundo capítulo de la investigación se aborda la fundamentación y perspectivas teóricas sobre los temas centrales de esta tesis doctoral. El mismo se ha estructurado en tres secciones primordiales que tratan, en primer lugar, sobre las investigaciones más recientes relacionadas de manera directa o indirecta con los objetivos de la investigación y se constituyen en los antecedentes de este trabajo. En segundo lugar, se presentan las perspectivas teóricas que sustentan dichos objetivos y que conforman las bases teórico-conceptuales de esta tesis. Finalmente, del entramado teórico generado se deriva el sistema de variables.

Las dos primeras secciones servirán de fundamentación teórica para el análisis de los resultados que se obtendrán a través de la intervención pedagógica destinada a indagar qué tipo de conocimientos poseen los docentes del DIM-LUZ sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

2.1. Antecedentes de la investigación

Tal como se mencionó anteriormente, los antecedentes de esta investigación están conformados por estudios de reciente data que guardan relación con los tópicos centrales de esta tesis doctoral. Seguidamente se presentan dichos estudios.

El primer antecedente de esta investigación lo constituye la tesis doctoral presentada ante La Universidad del Zulia por Soto (2017) titulada: “Cultura local y adquisición del inglés como lengua extranjera: un estudio cualitativo intercultural”, la cual tuvo como objetivo proponer un modelo de educación intercultural bilingüe para la enseñanza y apropiación del inglés como lengua extranjera o ajena como una contribución al desarrollo de una ciudadanía bilingüe de valores interculturales. Se fundamentó en tres campos o temas centrales de conocimientos: la lingüística aplicada desde la perspectiva constructivista, la filosofía intercultural de la liberación y la interculturalidad en la adquisición del inglés desde la diversidad hacia la equidad. Bajo un paradigma de investigación interpretativo y socio-crítico y a través de la combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo, el autor diseña e implementa los instrumentos de recolección de datos dirigidos a una muestra de: 194 estudiantes de educación básica y media

pertenecientes a tres escuelas del sector suroccidental de Barranquilla, 11 docentes de inglés y 30 profesores de las demás áreas del currículo general.

Entre los resultados más relevantes reportados por esta muestra, luego de la triangulación de la información, se destaca una correlación en cuanto a la carencia de temas relacionados con la cultura local (3,3; 0,0) en los programas de inglés y los deseos de que esos temas se incluyan en el currículo de esta materia. En consecuencia, se desarrolla una propuesta teórico-metodológica que involucra la implementación de un modelo de educación intercultural bilingüe reestructurando los contenidos programáticos establecidos y reorientándolos hacia la realización de actividades contextualizadas para incentivar procesos cognitivos complejos como el análisis y la resolución de problemas. Se concluye que esta propuesta evitará el monoculturismo y promoverá una relación intercultural de aceptación y respeto por las dos culturas en contacto.

Como puede observarse, la tesis desarrollada por Soto (2017) guarda relación con los tópicos que se analizan a lo largo de este trabajo, principalmente con aquellos referidos a los principios filosóficos que se deben considerar en la implementación de un modelo de educación intercultural. De allí que se hayan considerado los aportes de este autor para reforzar las bases teórico-conceptuales de este estudio.

Como segundo antecedente de esta investigación se creyó conveniente citar el trabajo de investigación realizado por Sánchez (2017) titulado: “La competencia intercultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua”, el cual se planteó como objetivo describir la manera cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua en el ámbito escolar. Bajo una metodología de corte descriptivo, la autora toma como muestra diecisiete (17) escolares extranjeros no hispanohablantes que residen en Lima para identificar sus habilidades interculturales y relacionarlas con su competencia comunicativa en la expresión y comprensión de enunciados en castellano. Además, buscó identificar si tales destrezas eran trabajadas en la escuela, específicamente, en su curso de español.

A partir de los resultados, se demostró la poca o nula importancia que se le concede a la competencia intercultural como parte integral de las clases de español como segunda lengua lo que se pudo constatar en el desarrollo de las sesiones y en el material de clase utilizado. Tal situación provocó la poca disposición de los alumnos a aprender el idioma fuera del entorno escolar. Por lo tanto, la autora concluye que el éxito o fracaso del aprendizaje de una segunda lengua depende del desarrollo de habilidades interculturales.

Los resultados y conclusiones arrojadas del trabajo realizado por Sánchez resultan de gran relevancia para esta tesis doctoral porque corroboran el problema planteado en el capítulo 1. Tales problemas coinciden con los detectados en el entorno académico del DIM-LUZ en lo que respecta a la importancia dada al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Otro de los trabajos que conforma los antecedentes de este estudio lo representa el trabajo especial de grado, presentado ante la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia, por Suárez (2015) que lleva por título: “Competencia comunicativa intercultural por medio de *Pen pal*”. Esta investigación tuvo como objetivo promover la competencia comunicativa intercultural a partir del acercamiento a una lengua extranjera por medio del uso asincrónico de la herramienta *Web 2.0 Pen pal* y la escritura como estrategia.

Bajo una metodología cualitativa del tipo investigación-acción, la autora analizó qué aspectos de la competencia comunicativa intercultural reportaban un grupo de 15 estudiantes del grado séptimo y qué impacto tuvo el uso de la herramienta asincrónica *Web 2.0 Pen pal*. Entre los resultados más relevantes se destacaron la capacidad de los estudiantes para reconocer e identificar su lugar de origen y residencia con el fin de determinar el contraste con otros lugares culturales y sociales del mundo, esto evidenciado desde la curiosidad que los estudiantes patentizaron por entablar comunicación con sus *Pen pals*. Según la autora, este aspecto de la competencia intercultural fue el detonante que permitió que el proyecto encontrara sentido,

profundización y posibles futuras aplicaciones basados en la curiosidad y necesidad de conocimiento y exploración que se propone desde la competencia comunicativa intercultural por mantener comunicación con otros lugares del mundo y otras culturas comprendiéndolas en su cotidianidad.

En consecuencia, Suárez concluye que con esta herramienta los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir su cultura al mismo tiempo que reconocer una extranjera. Así que, después de haber involucrado esta herramienta en la clase de inglés, hubo una ruptura en cuanto a la distancia en donde los estudiantes fueron situados en un contexto diferente al aula de clase, lo cual logró desarrollar en el estudiante un interés por aprender y conocer más acerca de otras culturas, afirmando el reconocimiento de la propia.

Los aportes de la investigación de Suárez a esta tesis doctoral se concretan en las sugerencias que hace la autora en cuanto a la utilización de herramientas tecnológicas para facilitar el intercambio cultural. Por lo tanto, dichas sugerencias resultan relevantes para reforzar las estrategias didácticas de las cuales puede valerse el docente de lenguas extranjeras para promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Como cuarto antecedente se cita el trabajo de grado realizado por Ramírez y Ramírez (2014) presentado ante el Departamento de Postgrados de la Universidad Libre de Bogotá, titulado: “Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural de los asistentes de lenguas extranjeras”. El objetivo general de este trabajo fue el diseño, aplicación y evaluación de cuatro estrategias didácticas para fortalecer la competencia comunicativa intercultural (CCI) de los asistentes de lenguas extranjeras que laboran en universidades de Bogotá.

Los asistentes de lengua extranjera tienen dominio de la lengua y pueden comunicarse en español, pero carecen de conocimientos relacionados con el contexto cultural de Bogotá. Por medio de la aplicación de instrumentos de diagnóstico, se ratificó esta

carencia y se estableció que los asistentes de lenguas extranjeras están particularmente interesados en aspectos del contexto cultural bogotano en lo relacionado con el transporte, la vivienda, la numeración y la nomenclatura urbana, lo mismo que con la cortesía y el protocolo.

Con base en la articulación de postulados teóricos relacionados con el concepto de competencia comunicativa intercultural y de planteamientos didácticos para su enseñanza, las autoras estructuraron las estrategias didácticas. Luego del diseño, aplicación y evaluación de dichas estrategias, se establecieron hallazgos y aportes importantes que permitirán dar continuidad al proceso desarrollado, ampliando, corrigiendo o adecuando los planteamientos teóricos y el diseño mismo de las estrategias didácticas para futuras aplicaciones.

El trabajo desarrollado por Ramírez y Ramírez (2014) sirve de base para esta investigación en lo que respecta a la fundamentación teórica empleada para sustentar las estrategias utilizadas. De igual forma, se toman de este trabajo algunos de los aportes relacionados con la metodología de investigación usada por la autora para el diseño del cuestionario utilizado para encuestar a la muestra.

El quinto antecedente corresponde al trabajo realizado por Solís (2012), titulado: “La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE”. En su investigación, el autor se plantea como objetivo analizar la selección de contenidos de pertinencia intercultural para los cursos de E/LE dada la relevancia que este aspecto reviste en la construcción de los nuevos horizontes metodológicos hacia los cuales se encaminan los enseñantes de lenguas extranjeras en procura de dar cuenta de la diversidad cultural de los alumnos, adaptando los materiales y los cursos a las características lingüísticas y culturales de cada lugar y valorando factores interculturales. Teóricamente, se fundamenta en la relación dialéctica que subyace en el binomio lengua-cultura, la cual sirve de base a propuestas didácticas tendientes al desarrollo integrador de conocimientos de orden lingüístico-cultural en aprendientes de E/LE,

específicamente en aquellos que se encuentran en situación de inmersión lingüístico-cultural.

Con una metodología documental, descriptiva y de campo, Solís (2012) trabaja con una muestra de 25 participantes del programa inmersión en inglés como lengua extranjera que él dirige aplicando un instrumento de recolección de datos que buscó, a grandes rasgos, determinar la influencia de aspectos interculturales en el aprendizaje de la lengua meta. Desde una perspectiva pedagógica intercultural, los resultados destacan la importancia del contexto sociocultural de la comunidad meta y de las interacciones sociales a efectos del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en aprendientes de lenguas extranjeras, quienes en el marco de su participación en programas internacionales de E/LE ven enriquecido su proceso de aprendizaje intercultural al protagonizar intercambios comunicativos auténticos con hablantes nativos del español.

Como puede observarse a través del trabajo de Solís, el aspecto socio-cultural ejerce gran influencia en el aprendizaje de lenguas. Aspecto éste que se estudia y analiza a lo largo de esta tesis doctoral desde las perspectivas del contexto donde se enseña la lengua extranjera. De allí la importancia de incluir este antecedente en este trabajo como soporte para las bases teórico-conceptuales.

El sexto antecedente de esta investigación forma parte de los trabajos realizados dentro de los Programas de Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos desarrollado por Shilón (2011) y titulado: “Procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua en la Universidad Intercultural de Chiapas, México”. Este trabajo especial de grado tuvo como objetivo observar las actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje del tsotsil y el uso de materiales didácticos que guían este proceso, lo cual se llevó a cabo en tres grupos de alumnos heterogéneos pertenecientes a distintos municipios y culturas a fin de identificar los elementos o aspectos que afectan positiva o negativamente la práctica docente y buscar mejores alternativas en las formas de enseñar una lengua originaria como la lengua tsotsil.

Este trabajo investigativo se realizó desde una perspectiva cualitativa y etnográfica basada principalmente en la observación de clases del tsotsil, en las entrevistas y en las pláticas con los diferentes actores involucrados en esta tarea. Los grupos de alumnos multiculturales tomados como muestra son atendidos por docentes hablantes de la lengua tsotsil con diferentes perfiles de formación, así como sus experiencias personales y percepciones distintas de una L2. Los resultados arrojados por la investigación apuntaron hacia diferentes modos de enseñanza del tsotsil que no se enfocan en los aspectos interculturales sino en el enfoque estructural de la lengua. Esta última postura enfatiza la enseñanza de contenidos en español y el uso de la traducción como medio para la comprensión. En pocas excepciones se apreció una aproximación del enfoque comunicativo que da mayor importancia al uso de la lengua con fines comunicativos.

Como puede observarse este trabajo de grado coincide con los objetivos de esta investigación en la búsqueda de una enseñanza de la lengua que tome en cuenta la interculturalidad. De allí que los resultados arrojados por la investigación de Shilón (2011) sirvan de base para la indagación que se llevó a cabo en el contexto seleccionado para el desarrollo de esta tesis doctoral.

El séptimo antecedente de esta investigación lo constituye la tesis doctoral presentada ante la Universidad de Murcia, España por González (2010) y titulada: “La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera: Una investigación cualitativa en un programa de inmersión”. Esta tesis tuvo, en principio, una doble vertiente: por un lado, analizar y explorar el concepto de comunicación intercultural como un elemento imprescindible para el aprendizaje de las lenguas y, en segundo lugar, situar dicha competencia en el marco de la enseñanza de las lenguas en el contexto de inmersión.

A través de una metodología propia de la investigación cualitativa, se llevó a cabo un análisis descriptivo e interpretativo del fenómeno de la interculturalidad en la

enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, específicamente en el contexto de inmersión sociocultural, sustentado también por un estudio práctico con enfoque etnográfico realizado con estudiantes universitarios norteamericanos que aprenden español como lengua extranjera en contexto de inmersión, en ese caso en México y en España. Entre las conclusiones derivadas de los resultados recolectados destaca la necesidad de reformular los programas de inmersión lingüística desde una perspectiva intercultural para el aprendizaje de lenguas extranjeras tan difundidos hoy en día en todo el mundo.

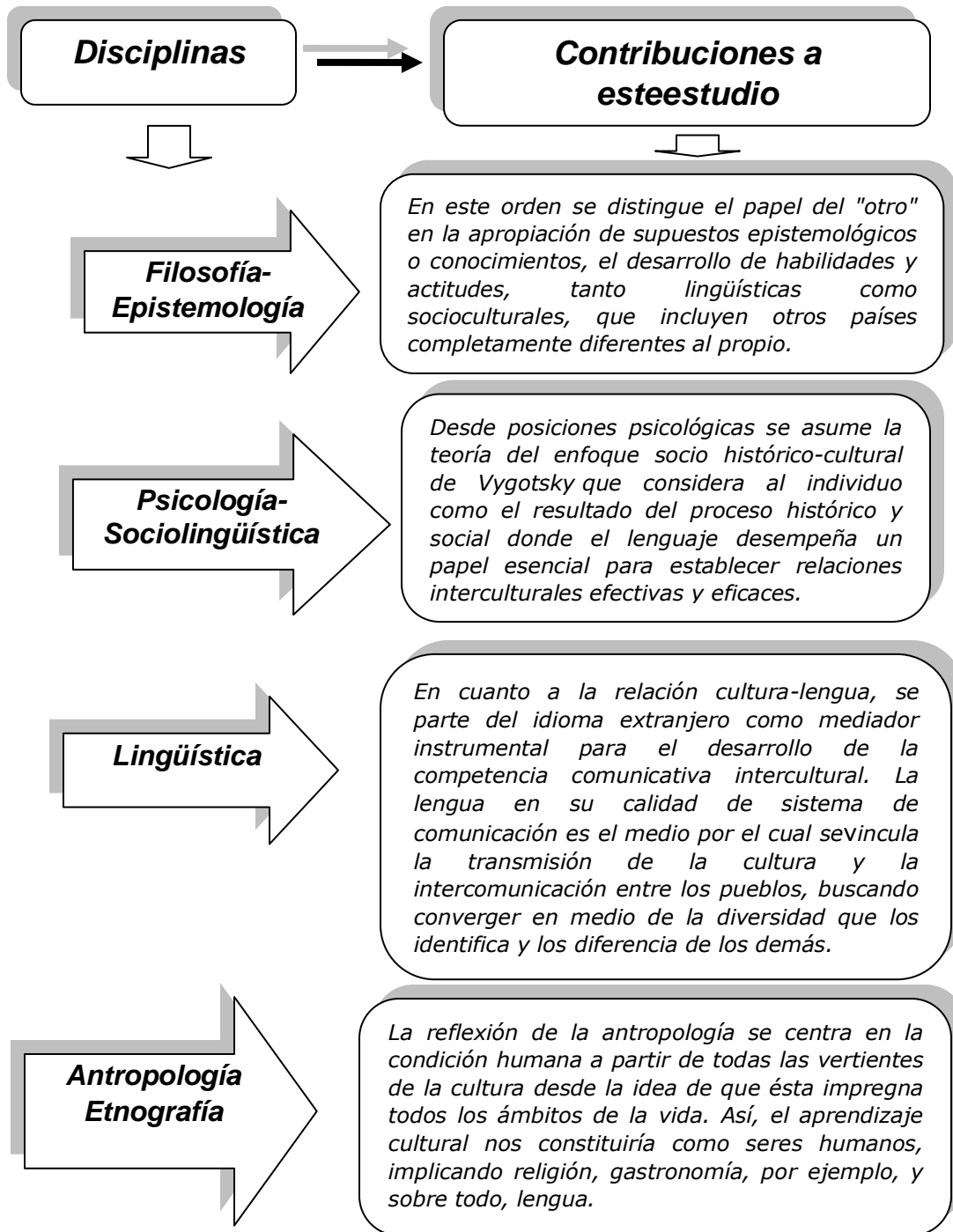
Este trabajo sirve de soporte teórico a la presente tesis doctoral dado que, al igual que González, su objetivo principal es tratar de reformular la programación para la enseñanza de una lengua extranjera desde una perspectiva intercultural. Ello, tratando de respetar los valores y creencias de la población sujeta a estudio.

Con la presentación de este último trabajo culmina la sección de antecedentes de esta investigación, los cuales dejan inquietudes susceptibles a ser profundizadas. Entre estas inquietudes se encuentran: la consideración de los contextos donde se han realizado estos trabajos, los procedimientos metodológicos desarrollados y la delimitación conceptual al momento de citarlos. Tal como lo señalaba Rodrigo (1999), esto se debe probablemente a lo novedoso que aún resulta la agenda de investigación en comunicación intercultural.

2.2. Bases teórico-conceptuales

Las bases teórico-conceptuales que a continuación se presentan cuentan con un trasfondo multidisciplinario que le sirve de respaldo por el hecho de estudiar un procedimiento tan complejo como lo es la competencia comunicativa intercultural. En el análisis de este procedimiento intervienen amplias disciplinas científicas entre las cuales destacan la filosofía y algunas de sus ramas: la epistemología, la psicología, la lingüística, la sociolingüística, la antropología y la etnografía, solo por nombrar algunas. La contribución de cada una de estas disciplinas al presente estudio se presenta en la Figura 1.

Figura 1
Trasfondo multidisciplinario de las bases teórico-conceptuales



Fuente: Elaboración propia

El trasfondo multidisciplinario presentado en la Figura 1 actúa como un cimiento teórico del cual se derivan los principales tópicos que se desarrollan en este apartado. Así se

observa que mediante la interrelación de estas disciplinas científicas se analizan los temas de estudio de esta tesis doctoral, los cuales se han dividido en tres grandes secciones, relacionadas con: 1) los supuestos epistemológicos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), 2) los principios filosóficos relacionados con la implementación del enfoque intercultural en la enseñanza de LE y 3) la didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de LE. De las secciones ilustradas en la Figura 1, se derivaron otras sub-secciones, las cuales se muestran en la Figura 2 y que son abordadas a lo largo de este capítulo.

Figura 2
Bases teórico-conceptuales



Fuente: Elaboración propia

2.2.1. Supuestos epistemológicos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

El hecho de trasladar la epistemología a este proceso de investigación obedece a la importancia de destacar algunas características de esta disciplina científica para el abordaje de los principales conceptos y términos tratados a lo largo de este trabajo. A través de esta disciplina científica, el investigador tiene la oportunidad de obtener una explicación sobre las bases de los conocimientos adquiridos por otros, sus construcciones lógicas, sus representaciones internas y proyección hacia lo externo y por último, su manera de actuar (Padrón, 2012). Todo esto facilita una interacción crítica basada en la percepción de los supuestos epistemológicos contenidos en la literatura consultada y la manejada por los docentes que conforman la muestra de este estudio.

Tal como se muestra en la Figura 2, estos supuestos epistemológicos tratan sobre las teorías de adquisición de lenguas extranjeras y las de enseñanza, así como también los principales aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

2.2.1.1. Teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras

Antes de proceder a describir las teorías que se ocupan de explicar este proceso, conviene aclarar qué se entiende por adquisición. Al respecto Gass (2008) explica que se trata del estudio de cómo los estudiantes crean un nuevo sistema de lenguaje con sólo una exposición limitada a una lengua extranjera, es decir:

lo que se aprende de una lengua extranjera y lo que no se aprende; de por qué la mayoría de los estudiantes de una lengua extranjera no alcanzan el mismo grado de conocimiento y habilidad en una segunda lengua como lo hacen en su lengua materna y de por qué sólo algunos estudiantes parecen lograr una competencia de casi nativos en más de un idioma (Gass, 2008: 30).

Por su parte, Muñoz (2003) plantea que la enseñanza de una lengua extranjera es un proceso complejo que va mucho más allá de las clases académicas, las cuales a menudo resultan ser espacios inadecuados. Según el autor, lo anterior se debe a que en la escuela primaria y en gran parte de la educación secundaria la adquisición es el proceso más adecuado debido al pensamiento del niño y el pre-adolescente. En estos espacios, el aprendizaje es mucho más formal, de niveles de abstracción que deben ser alcanzados por el niño a través de la asistencia de sus profesores y adultos.

En este sentido, Navarro (2010) opina que en los procesos de adquisición de una lengua extranjera se deben considerar tres cuestionamientos o dimensiones básicas: quién, dónde y qué; es decir, el estudiante de la lengua, el contexto del aula donde se desarrolla el proceso de adquisición del inglés y las habilidades o conocimientos que se adquieren en ese contexto. Esto caracteriza al sujeto del aprendizaje lingüístico por el conocimiento previo de su lengua materna, en este caso el español, por los mecanismos innatos de adquisición lingüística y su relación con el *input* o la experiencia lingüística y por unas características individuales que deben integrarse al contexto social del aprendizaje. Todo ello como elementos necesarios para que ocurra la transferencia o los efectos de la primera lengua en la adquisición de la extranjera que se dan como desencadenantes del *input*.

En palabras más comunes, la adquisición es como cosechar un idioma y esta cosecha se logra a través de la acción. Di Pego (2013: 5) lo define así: “La acción pertenece a la dimensión de la vida activa de los hombres que se opone a la vida contemplativa. (...) El aprender es contemplativo, mientras que la adquisición pertenece a la esfera del mundo de la vida”.

En fin, la mayoría de los investigadores dedicados a este tema coinciden en admitir que en la adquisición de lenguas extranjeras intervienen procesos cognoscitivos, de asimilación, fisiológicos, motivacionales, emocionales, actitudinales, culturales y sociales, por mencionar sólo algunos, que están presentes de manera favorable o limitante durante este tipo de adquisición. De igual forma, insisten en asumir cómo esta

habilidad se presenta desde una temprana edad y disminuye progresivamente con el tiempo. Seguidamente se presentan las versiones más destacadas de algunos de estos investigadores, la mayoría de las cuales han sido extraídas del trabajo de Rueda y Wilburn (2014).

a) Teoría piagetiana sobre la adquisición de lenguas extranjeras

Una de las teorías más conocidas acerca del desarrollo de la capacidad de aprendizaje de los niños es la de Piaget (1961). Ésta sostiene que la infancia se transita en etapas definidas acordes con el intelecto y la capacidad de percibir de los niños. Afirma que el principio de la lógica se desarrolla antes de adquirir el lenguaje a través de la actividad sensorio-motriz del bebé, en interrelación e interacción con el medio sociocultural, lo que Vygotsky (2010) denominó "mediación cultural".

Esto le proporciona experiencias que se integran en esquemas psíquicos o modelos acuñados. La acuñación suele ser más profunda cuando el niño se encuentra con una experiencia intensa e interesante que lo invita a repetirla continuamente o en intervalos. Piaget (1961) llamó a este proceso asimilación o estimulación temprana. Tanto Piaget como Vygotsky sostienen que éste es el proceso de aprendizaje y crecimiento más importante del ser humano que continuará por el resto de la vida.

Piaget explica que la etapa de operaciones concretas se desarrolla de los siete hasta los doce años aproximadamente; en ella se observa la disminución del egocentrismo para enfocarse más en los estímulos mientras que la última etapa del desarrollo cognitivo es la de las operaciones formales que va de los doce años en adelante. Para Piaget, al cierre de esta última etapa se desarrolla el pensamiento abstracto y se utiliza la lógica formal. Así mismo, manifiesta que en este estadio se percibe una mayor comprensión del mundo, la idea de causa y efecto y habilidades para la formulación de hipótesis que conllevan a la resolución de problemas.

b) Hipótesis de Lenneberg sobre la adquisición de lenguas extranjeras

Lenneberg (1975), lingüista y neurólogo, es considerado como el pionero de la hipótesis sobre la adquisición del lenguaje y la psicología cognitiva. Este autor basa sus argumentos en cuestiones fisiológicas tales como las modificaciones en la composición química de la corteza cerebral, la neurodensidad o la frecuencia de las ondas cerebrales. Los resultados alcanzados en estas áreas ayudaron a afirmar su hipótesis del periodo crítico que se presenta cuando los niños llegan a la pubertad a partir de la cual merma la capacidad para adquirir una segunda lengua.

Lo anterior coincide con lo propuesto por Piaget (1961) quien concibe la pubertad como el estadio de las operaciones formales que aparece de los doce años en adelante. A partir de ese momento, el cerebro está menos habilitado para el aprendizaje de un segundo idioma. Lenneberg (1975) afirma que uno de los conceptos fundamentales de su hipótesis es la lateralización cerebral, es decir, que cada hemisferio se especializa en determinadas funciones: los procesos del lenguaje tienen lugar predominantemente en el izquierdo, aunque el derecho también interviene en el procesamiento de la entonación.

c) Teoría de Bongaerts sobre la adquisición de lenguas extranjeras

En este mismo sentido, Bongaerts (1989) plantea que no es solamente una cuestión fisiológica la que restringe la habilidad para aprender otro idioma a cierta edad sino que también deben tomarse en cuenta otros factores relacionados directamente con la edad como: la motivación para adquirir una segunda lengua, la integración a una comunidad de habla extranjera, la disponibilidad de tiempo para estudiar y practicar, la colaboración de los interlocutores nativos, la interferencia de la lengua materna, el temor a hacer el ridículo, entre otros.

Para el autor, normalmente los niños no tienen prejuicios para asimilar un nuevo sistema fónico, semántico y gramatical y sienten menos temor a equivocarse que los adultos, a los que se les dificulta más aprender un idioma. Por lo tanto, se puede

afirmar que la etapa idónea para aprender una segunda lengua es la infancia dada la plasticidad del cerebro y la falta de especialización cortical que caracteriza a esta etapa.

d) Teoría de Krashen sobre la adquisición de lenguas extranjeras

La teoría de Krashen (1985) parte de que el sujeto del proceso de adquisición lingüístico posee un conocimiento previo de por lo menos una lengua. Posee, además, unos mecanismos innatos de adquisición lingüística que no son indiferentes al contexto social del proceso adquisitivo. La hipótesis de entrada, también conocida como el modelo de monitoreo, es un grupo de cinco hipótesis de adquisición de la lengua extranjera desarrolladas por este lingüista en la década de los ochenta.

Krashen originalmente formuló la hipótesis de entrada como una de las cinco hipótesis pero con el tiempo el término ha llegado a referirse a las cinco hipótesis como un grupo. Estas hipótesis son: la hipótesis de entrada, la hipótesis de adquisición-aprendizaje, la hipótesis de monitoreo, la hipótesis del orden natural y la hipótesis del filtro afectivo. Dichas hipótesis destacan la importancia del *input* comprensible (IC) al que están expuestos los estudiantes de lenguas extranjeras. La comprensión del lenguaje hablado y escrito es vista como el único mecanismo que produce el aumento de la competencia lingüística subyacente y la producción de lenguaje no tiene ningún efecto en la capacidad de los estudiantes.

Por otra parte, Krashen afirma que la competencia lingüística sólo avanza cuando la lengua se adquiere subconscientemente y que el aprendizaje consciente no puede ser utilizado como fuente de producción espontánea de la lengua. Por último, considera que el aprendizaje depende, en gran medida, del estado de ánimo del alumno ya que el aprendizaje se ve afectado si el alumno está bajo estrés o no quiere aprender el idioma.

Las hipótesis de Krashen han influido en la enseñanza de idiomas, particularmente en los Estados Unidos, aunque también han recibido numerosas críticas. Dos de las

principales críticas indican que las hipótesis son inestables y que asumen un cierto grado de separación entre adquisición y aprendizaje que no se ha demostrado que exista. Pero para el proceso de adquisición, estas hipótesis son evidentes dentro de un proceso de adquisición bien llevado y aún tienen vigencia, primordialmente dentro del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural para lo cual el filtro afectivo es trascendental en su aplicación.

Krashen (1985), además, advierte que diversos factores emocionales y actitudinales pueden detonar un aprendizaje deficiente; por ejemplo, los estudiantes en niveles básicos sienten más ansiedad que los que cursan niveles intermedios o avanzados, de lo cual se deduce que a medida que aumenta el aprendizaje, la ansiedad disminuye.

e) Teoría de Lindstrom sobre la adquisición de lenguas extranjeras

Para Lindstrom (2001), una de las principales capacidades que tenemos los seres humanos para comunicarnos es el lenguaje. Su desarrollo implica un proceso complicado e involucra esencialmente los sentidos de la vista y el oído. Según este autor, las nuevas teorías lingüísticas para la enseñanza del idioma inglés a temprana edad están retomando el concepto de conciencia fonológica (*phonological awareness*) como una herramienta que abona, primero, a los conocimientos de los docentes y, luego, al proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en la adquisición de otra lengua.

La conciencia fonológica se define como la habilidad que permite a los niños reconocer, identificar, deslindar, manipular deliberadamente y actuar con los sonidos o fonemas que componen las palabras.

Según Lindstrom (2001), los niños no la adquieren en forma espontánea; ésta debe aprenderse y su desarrollo resulta imprescindible antes de que se inicie la enseñanza gráfica del alfabeto. Esto corrobora el hecho de que a medida que aumenta la reflexión de la lengua, la ansiedad se reduce.

f) Teoría de Vygotsky sobre la adquisición de lenguas extranjeras

De acuerdo con Vygotsky (1989), la adquisición y perfeccionamiento de la lengua materna del niño le ayuda a aprender una lengua extranjera porque no interfiere en este proceso. Cuando las dos lenguas (la primera o materna y la segunda) tienen valores afectivos, culturales y sociales, los niños construyen sus aprendizajes y desarrollan habilidades de comprensión en el diario vivir del aula donde interactúan e intercambian experiencias y juicios. La determinación del desarrollo cognitivo, según este autor, proviene de la relación entre el estudiante y su pensamiento.

Es así como Vygotsky (1989) propone la teoría sociocultural, la cual asume que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo (que incluye la adquisición también) ocurren como resultado de las interacciones sociales. Sostiene que "mientras que la neurobiología humana es una condición necesaria para el pensamiento de orden superior, las formas más importantes de la actividad cognitiva humana se desarrollan a través de la interacción en entornos sociales y materiales" (Vygotsky, 1989: 13). Tales entornos culturales y lingüísticos incluyen la vida familiar, los grupos de pares, la escolarización y las actividades deportivas organizadas.

En otras palabras, las interacciones con las personas y los artefactos del medio ambiente son esenciales en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. A propósito de esta afirmación, Howatt (1984) argumenta que, a lo largo de la historia de la humanidad, la enseñanza de otras lenguas ha tenido una larga trayectoria debido a la necesidad del ser humano de comunicarse y entablar relaciones entre distintas culturas, tradiciones y costumbres.

Como habrá podido observarse, existen argumentos de distinta naturaleza en lo que respecta a la adquisición de lenguas extranjeras, las cuales pueden diferenciarse de acuerdo con los puntos centrales que cada uno de los autores citados defiende. Tales puntos se presentan en el Cuadro 2, a continuación.

Cuadro 2

Puntos centrales en las diferentes acepciones sobre la adquisición de LE

Autor (año)	Punto central
Piaget (1961)	Proceso de asimilación o estimulación temprana
Lenneberg (1975)	Lateralización cerebral
Bongaerts (1989)	Factores relacionados con la edad
Krashen (1985)	Hipótesis sobre el <i>input</i> lingüístico-significativo
Lindstrom (2001)	Conciencia fonológica antes de la enseñanza gráfica del alfabeto
Vygotsky (1989)	Interacción en entornos socio-culturales

Fuente: Elaboración propia

Según las acepciones citadas, puede deducirse que cada uno de los autores teoriza de acuerdo con su área de especialización. Sin embargo, para efectos de esta investigación interesa destacar la posición sostenida por Vygotsky, con la cual se está de acuerdo, dado el énfasis que añade al aspecto de interacción sociocultural en los procesos de adquisición de LE.

Además, habría que señalar también que una situación similar ocurre con las teorías de enseñanza de LE ya que no todas han sido creadas o difundidas por expertos en la materia. Al respecto, Alcón (2002) plantea que el desarrollo de las primeras metodologías para la enseñanza de una segunda lengua no estuvo a cargo de pedagogos sino de intelectuales, diplomáticos o aventureros con un extenso bagaje experiencial y cultural, cuyo interés por la adquisición de otras lenguas surgió de la convivencia en diferentes comunidades.

Según Alcón, la evolución histórica de los métodos de enseñanza muestra una relación entre la tradición gramatical y la conversacional, y concluye que el conocimiento normativo de una lengua debe partir de la descripción global de la misma, aspecto que la enseñanza tradicional de la gramática no toma en consideración. En este sentido, a continuación se abordan los aspectos más relevantes sobre las teorías de enseñanza-aprendizaje que han tratado de explicar cómo ocurre este proceso.

2.2.1.2. Teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras

Las teorías educativas sobre la enseñanza en general y sobre las lenguas extranjeras en particular fungen como un puente entre la investigación y la educación. La influencia de la investigación en el desarrollo de estas teorías trata de dar cuenta cómo ocurre el proceso de aprendizaje del individuo, así como también cómo deben ser las prácticas educativas. De allí que de cada una de estas teorías se deriven enfoques metodológicos que guíen al docente en su proceder didáctico.

El hecho de abordar estas teorías con sus respectivos enfoques se hace con el fin de tratar de explorar a cuál de ellas corresponde la manera de proceder de los docentes del DIM-LUZ. En este sentido, se detallan los principios psicológicos y pedagógicos que han regido el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la historia, obedeciendo a los distintos cambios sociales, políticos y económicos por los que ha transitado la humanidad.

Dichos cambios se encuentran imbricados en las teorías: conductista, cognitiva, constructivista y cultural las cuales se describen a continuación a la luz de los aportes de autores especializados en este tema.

a) Teoría conductista

Considerada como la primera teoría de aprendizaje que surge en oposición a los métodos subjetivistas e introspectivos vigentes hasta la primera década del siglo XX, de la teoría conductista pueden diferenciarse dos grandes corrientes. La primera, conducida por Watson y conocida como conductismo clásico-asociativo, que hace énfasis en las asociaciones Estímulo-Respuesta (E-R), y la segunda, dirigida por Skinner y denominada conductismo operante que concibe el refuerzo de las asociaciones como factor determinante del aprendizaje (Batista y Salazar, 2003). Ambas corrientes persiguen una psicología objetiva antimentalista basada en la conducta observable y es por ello que las autoras incluyen dentro de esta teoría, los siguientes enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras:

- **El enfoque oral o la enseñanza situacional de la lengua**

Este enfoque se inicia en la década de los años veinte y su vigencia se prolonga hasta los años sesenta. Se enfatiza el aspecto oral de la lengua, el cual se desarrolla a través de la práctica situacional. La lectura y la escritura se consideran aspectos secundarios y sólo se abordan una vez que el alumno ha adquirido suficiente competencia lexical y gramatical en el medio oral. Se caracteriza por principios sistemáticos de selección de vocabulario y presentación gradual y progresiva de estructuras gramaticales.

Debido a que se centra en las situaciones particulares en las cuales se adquiere la lengua, este enfoque, se conoce también como enseñanza situacional de la lengua. Es el docente el encargado de modelar la ejercitación, controlando la presentación del contenido gradualmente. El alumno es fiel imitador de los estímulos orales recibidos. Su progreso depende de la precisión en su habilidad imitativa.

- **El método audiolingual**

Este método emerge en los años cincuenta y se fundamenta en la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, procedimientos audio-orales y la psicología conductista. Parte de la premisa de que la lengua es, en esencia, comportamiento verbal. Persigue la comprensión y producción automática de la lengua. Promueve el entrenamiento audio-oral, es decir, precisión en la discriminación auditiva y en la pronunciación. Dentro de este método, el entrenamiento a cargo del profesor ocurre secuencialmente e incluye las siguientes etapas: reconocimiento, discriminación, imitación, repetición y memorización. El alumno, por su parte sigue rigurosamente estas etapas.

b) Teoría cognoscitiva o lingüístico-cognitiva para la enseñanza de LE

Esta teoría parte del hecho de incorporar el concepto mentalista para explicar las anomalías del conductismo, cuyos postulados derivaban de investigaciones desarrolladas con animales. Tal como lo plantea Pozo (1989), ante la revolución

tecnológica promovida por la Segunda Guerra Mundial, la aparición de los computadores y los cohetes autodirigidos resultaba ilógico estudiar la conducta humana viendo correr ratas por un laberinto. El advenimiento del cognoscitismo ofrecía a la psicología la promesa de estudiar los procesos mentales no estudiados por el conductismo.

En consecuencia, la psicología cognitiva se encargaría de analizar la conducta y el aprendizaje sobre la base de las representaciones, estableciendo analogías entre el funcionamiento del computador y el de la mente humana. Es decir, se conjugaría la ciencia artificial con la ciencia cognitiva.

La inquietud que surge sobre estos principios está relacionada con descartar totalmente el asociacionismo propuesto por el conductismo o si por el contrario esta teoría también se basa en el aprendizaje por asociación, ya no entre estímulos y respuestas sino, por ejemplo, entre representaciones mentales y nueva información o entre representaciones mentales entre sí. Entre los métodos y enfoques más prominentes derivados de la teoría cognoscitiva se encuentran:

- **El código cognitivo**

Este enfoque se desarrolla a partir del supuesto central de que el aprendiz es un procesador activo de información (Hutchinson y Waters, 1987). El aprendizaje tiene lugar cuando el sujeto trata de crear interpretaciones o significados sobre la base del análisis de una determinada situación o un conjunto de datos para descubrir o inferir las reglas o patrones subyacentes.

Aprender una regla y luego aplicarla a nuevas situaciones implica una serie de operaciones mentales. En otras palabras, se aprende cuando se trata de darle sentido a lo que se ve, lo que se siente y lo que se escucha. La principal técnica de enseñanza asociada a este enfoque es la solución de problemas.

• **El enfoque comunicativo**

La premisa central de este enfoque es que el lenguaje es comunicación, por lo tanto aprender una lengua es aprender a comunicarse eficientemente. El objeto de enseñar una segunda lengua es desarrollar equilibradamente la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica de la comunicación. Por esta razón se promueve el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua haciendo énfasis en el carácter funcional más que en aspectos gramaticales y situacionales. El estudiante es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje en el sentido de que las necesidades de los estudiantes determinan la organización y el diseño de los cursos.

Las características de este enfoque, predominantes hasta no hace mucho en la enseñanza de las lenguas, han sido objeto de críticas por privilegiar una concepción instrumental del aprendizaje de éstas obviando o reduciendo a un papel anecdótico la dimensión cultural. De acuerdo con Isisag (2010), el enfoque comunicativo fallaba sobre todo en dos aspectos: 1) no reconociendo plenamente los lazos entre lengua y cultura y 2) no siendo consciente de que el aprendizaje de otra cultura era insuficiente para promover la comprensión entre culturas ya que para alcanzar esta última finalidad se requiere tener una consciencia de la propia cultura.

Para Paricio (2014), a estos factores hemos de añadir que el modelo a seguir era el del 'hablante nativo', esto es, se planteaba que el alumnado adquiriese un dominio de la lengua similar al de aquel.

c) Teoría constructivista

Para Batista y Salazar (2003), muchos son los factores que permitieron el paso a esta corriente filosófica que vendría a revolucionar la concepción acerca de la adquisición del conocimiento. Entre ellos se encuentran: el hecho de no tomar en cuenta las creencias cognoscitivas y los factores afectivos que son importantes en el aprendizaje y la relevancia del ambiente de aprendizaje para recibir retroalimentación.

La carencia de estos factores crea el ambiente propicio para que se preste atención a los trabajos realizados por Piaget, Vygotsky, Ausubel y Coll referidos al constructivismo pedagógico, el aprendizaje significativo y la teoría de esquemas. Estos autores coinciden en que el conocimiento no se recibe pasivamente del entorno (como lo plantea el conductismo), ni de nadie, sino que es procesado y construido por el sujeto cognoscente.

Sus posturas difieren en cuanto a la naturaleza de lo social en relación con el individuo. Piaget, como biólogo, vio el desarrollo del aprendizaje como invariante. Vygotsky, en cambio, como colectivista socio-cultural, insistió en el hecho de que los patrones socio-culturales facilitan el desarrollo pero no de una manera estática sino con variaciones en el patrón de desarrollo de cada individuo. En resumen, esta teoría considera que el aprendizaje es siempre una construcción interior que depende de las experiencias previas del sujeto organizadas en esquemas cognitivos. Estos últimos son susceptibles de reorganizarse, adaptarse o de afianzarse a partir de la nueva información procesada. Si se cumplen estas premisas, puede hablarse de la noción de aprendizaje significativo promovida por Ausubel.

A diferencia de la teoría cognoscitiva, la constructivista defiende los esquemas cognitivos que constituyen la base para la construcción de nuevos significados, partiendo de las experiencias previas del aprendiz. Es decir, destaca la posibilidad de relacionar el nuevo conocimiento construido con los esquemas mentales individuales, atendiendo a las condiciones bio-sociales particulares de cada sujeto. El reconocimiento de diferentes estilos de aprendizaje o estilos cognitivos que desarrollan los individuos para solucionar un mismo problema o alcanzar un fin común, los cuales no necesariamente están basados en asociaciones, son algunos de los postulados que se sostienen en esta teoría.

Dicha teoría plantea, además, tres aspectos fundamentales que tienen que ver con: a) el sujeto con acceso a niveles superiores de desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades e intereses individuales, b) las variables afectivas que surgen a partir de

sus relaciones con el entorno y que contribuyen a lograr aprendizajes significativos y c) la interacción del sujeto, ya no exclusivamente con la tarea, sino con el contexto que lo rodea, sus compañeros y el profesor como mediador del aprendizaje.

Esta teoría, al igual que las anteriores, también ha recibido varias críticas. Estas últimas se refieren al papel que desempeña el docente en este proceso constructivo del conocimiento al perder su jerarquía de eje central; para Vygotsky, el docente se convierte en un mediador del aprendizaje. Por otro lado, con respecto a la posición piagetiana, el conocimiento no puede ser visto como un proceso ordenado y progresivo que va a la par del desarrollo del aprendiz.

Bajo la teoría constructivista se pueden ubicar el enfoque natural y el enfoque integral de lenguaje para la enseñanza de lenguas extranjeras. Ambos sugieren partir de las necesidades e intereses de los estudiantes para lograr que el lenguaje aprendido tenga un carácter significativo.

- **El enfoque natural**

El enfoque natural se fundamenta en la teoría de adquisición/aprendizaje de la lengua propuesta por Krashen (1987) la cual, tal como se mencionó anteriormente, establece una serie de hipótesis que sustentan la adquisición del lenguaje partiendo de las estructuras cognitivas que posee el aprendiz en su lengua. De las hipótesis propuestas por Krashen conviene destacar aquella referida a la calidad del *input* lingüístico (Hipótesis del $i + 1$) por guardar correspondencia con el concepto vygotskyano de zona de desarrollo próximo, entendido éste como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo posible.

En términos sencillos, la hipótesis del $i + 1$ de Krashen consiste en tomar en cuenta lo que el alumno ya sabe (representado por i , y vinculado a lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo real) para preparar el material instruccional cuyo nivel de dificultad sea ligeramente superior (+1, equiparable al concepto de Zona de Desarrollo Posible) al nivel de competencia del aprendiz.

• El enfoque integral

El enfoque integral desarrollado por Goodman (1989) establece que aprender el lenguaje implica aprender de él y a través de él con ayuda de contextos auténticos. El aspecto integral que propone Goodman abarca el uso funcional del lenguaje guiado por propósitos personales del aprendiz para satisfacer sus propias necesidades. En este enfoque, el docente se visualiza como monitor de la construcción del conocimiento partiendo de los esquemas mentales de cada uno de sus estudiantes. Dispone directa o indirectamente la puesta en juego de la información necesaria en el proceso constructivo y funge como mediador del proceso.

El alumno, como eje central del proceso, participa activamente compartiendo sus experiencias con el mediador y con sus compañeros. La construcción es vista, entonces, como un proceso dinámico que se inicia con la interacción del sujeto con el medio y con sus semejantes. El logro de aprendizajes significativos estaría sujeto a la habilidad del aprendiz para vincular sus esquemas mentales previos referidos a la competencia lingüística en el idioma meta, así como a sus conocimientos generales acerca de los tópicos y temas tratados con el *input* que recibe.

d) Teoría cultural o sociocultural

De esta teoría, al igual que ocurre con la conductista, también se desprenden dos posiciones en cuanto a la manera de explicar cómo se aprende. La primera es defendida por Crook (1998), quien establece que la teoría cultural considera la cognición como una actividad humana mediada por las tecnologías, artefactos y ritos que han ido apareciendo en la historia de una cultura concreta. Para este autor, en comparación con la teoría constructivista tradicional, la versión de la teoría cultural presta más atención a los elementos mediadores para caracterizar los resultados del aprendizaje y a la interacción social para apoyar el esfuerzo necesario y alcanzar esos resultados.

La psicología cultural da sentido al aprendizaje en relación con la estructura social de la actividad y no tanto a la estructura mental de los individuos. El concepto fundamental de esta teoría es la mediación que se produce a través del uso de artefactos y nuevas tecnologías que se implementan para alcanzar la cognición.

En este sentido, el ordenador como tecnología educativa sirve de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque paradójicamente y en palabras de Crook (1998: 102), “la tensión entre los ordenadores y el carácter social de la educación aparece sólo por la presencia de una creencia rígida acerca de que siempre el aprendizaje deba estar mediado por un instructor humano que mantenga una relación tutorial con el alumno”.

Esta aseveración de Crook crea una idea de desvinculación entre la labor del docente sobre la actuación del alumno ante el computador aun cuando los principales postulados de la teoría cultural justifiquen el uso del ordenador como herramienta mediadora del proceso educativo. Es precisamente dentro de esta divergencia donde el aula multimedia justifica su utilidad como un espacio que evita la ruptura de la interacción social manifestada en el enfoque social propuesto por Vygotsky y sus contemporáneos.

El concepto de un aula multimedia que propicie una mayor comprensión de los procesos interpersonales y de la cognición socialmente compartida bajo la tutoría del profesor como mediador, se vislumbra como un ambiente educativo formal. El mismo será el sitio ideal para discutir e inferir los nuevos conceptos desplegados por las nuevas tecnologías de la información a través del computador.

La segunda posición, planteada por Vygotsky (2001) establece que la implementación de la teoría socio-cultural (TSC) requiere considerar parámetros como: la mediación, regulación, internalización, zona de desarrollo próximo, pensamiento verbal y la actividad. Estos seis parámetros se describen brevemente.

1. La mediación

La mediación es la construcción principal que une todas las variedades de la TSC y está enraizada en la observación de que los seres humanos no actúan directamente en el mundo sino que sus actividades cognitivas y materiales están mediadas por herramientas simbólicas y también por herramientas físicas. Mientras que las herramientas físicas están dirigidas hacia afuera, las herramientas simbólicas están dirigidas internamente o cognitivamente. Así como las herramientas físicas sirven como medios auxiliares para mejorar la capacidad de controlar y cambiar el mundo físico, las herramientas simbólicas sirven como un medio auxiliar para controlar y reorganizar nuestros procesos psicológicos dotados biológicamente (Bruner, 1986).

El lenguaje es la herramienta simbólica más penetrante y poderosa (artefactos culturales) que los humanos poseen para mediar su conexión con el mundo, entre sí y con ellos mismos (Centeno-Cortés, 2003). Es decir, el lenguaje impregna a los seres humanos de la capacidad de liberarse de las circunstancias de su entorno inmediato y les permite hablar y pensar sobre las entidades y los acontecimientos que se desplazan en el tiempo y el espacio, incluidos aquellos eventos y entidades que aún no existen en el mundo real. En suma, el funcionamiento mental humano es fundamentalmente un proceso mediado que está organizado por artefactos culturales, actividades y conceptos (Ehrich, 2006).

2. La regulación

El significado original de la regulación es el control de una actividad o proceso, generalmente, por medio de reglas. En la TSC, la regulación es una forma de mediación que se refiere a la capacidad de los niños para regular su propia actividad a través de medios lingüísticos mediante la participación en actividades (mentales y físicas) en las que su actividad está inicialmente subordinada o regulada por otros. El proceso de desarrollo de la autorregulación pasa por tres etapas generales (Vygotsky, 2001).

La primera etapa, conocida como regulación de objetos, es aquella en la que los niños son a menudo controlados por objetos o en su entorno para poder pensar. La segunda etapa, denominada mediación implícita y explícita, involucra diversos niveles de asistencia, dirección y lo que a veces se describe como andamiaje por parte de los padres, hermanos, compañeros, entrenadores, maestros, entre otros.

La etapa final, denominada autorregulación, se refiere a la capacidad de realizar actividades con un mínimo o ningún apoyo externo. La autorregulación es posible gracias a la internalización.

3. La internalización

La internalización se refiere al proceso de hacer de lo que fue una vez la ayuda externa, un recurso que está disponible internamente para el individuo (Donato, 1994). Vygotsky capturó la interconexión establecida por la internalización en su ley general del desarrollo genético: cada función psicológica aparece dos veces, primero entre las personas en el plano inter-psicológico y luego dentro del individuo en el plano intra-psicológico. La internalización es un proceso negociador que reorganiza la relación del individuo con su entorno social y, en general, lo lleva a desempeño futuro.

La internalización explica la conexión orgánica entre la comunicación social y la actividad mental y es el mecanismo a través del cual adquirimos control sobre nuestro cerebro, el órgano biológico del pensamiento. La imitación es considerada como el mejor enfoque mediante el cual se realiza la internalización.

Sin embargo, la imitación aquí es diferente del concepto proveniente del conductismo que sólo copia o imita pasivamente los comportamientos de los demás ya que involucra actividades cognitivas dirigidas a objetivos que pueden dar lugar a transformaciones creativas y activas desde el plano inter-psicológico al plano intra-psicológico. Así es como Vygotsky afirma que "la imitación es la fuente de la influencia de la instrucción en el desarrollo" (Vygotsky, 1987: 2).

4. La zona de desarrollo próximo (ZDP)

La zona de desarrollo próximo (ZDP) se originó a partir de la ley genética de Vygotsky del desarrollo cultural (Chaiklin, 2003) en la que Vygotsky planteó los dos niveles de desarrollo del niño. El primero es el de desarrollo real, es decir, el nivel de habilidad alcanzado por el niño que trabaja independientemente. El segundo es el de desarrollo futuro, es decir, el nivel de habilidad potencial que el niño es capaz de alcanzar con la ayuda de un instructor más capaz. Vygotsky consideró la ZDP como una manera de explicar mejor la relación entre el aprendizaje de los niños y el desarrollo cognitivo. Creía que el aprendizaje siempre precede al desarrollo en la ZDP.

En otras palabras, con la ayuda de una persona más competente, un niño es capaz de aprender habilidades o aspectos de una habilidad que van más allá del desarrollo real del niño (Bodrova, 2007). En este sentido, la ZDP proporciona una visión prospectiva del desarrollo cognitivo, en oposición a una visión retrospectiva que caracteriza el desarrollo en términos de capacidades independientes del niño.

La aplicación práctica de la ZDP se puede mostrar en *Dynamic Assessment* (DA) que tiene como objetivo evaluar el potencial de aprendizaje de un individuo. Para Vygotsky, no basta con saber lo que un individuo puede hacer solo sin ayuda (como se refleja en los enfoques tradicionales), es necesario descubrir lo que la persona puede hacer a través del andamio (es decir, la instrucción, los apoyos de compañeros o las ayudas de aprendizaje, etc.), porque retrata lo que la persona finalmente podrá hacer cuando esa ayuda haya sido internalizada.

Dentro de la DA se puede observar que Vygotsky puso especial énfasis en una clase de instrucción que estaba dirigida hacia el futuro, a lo que la persona aún no podía hacer en la actualidad. De hecho, DA es un enfoque interactivo de la evaluación psicológica que incluye la intervención dentro del procedimiento de evaluación. Las dos características más importantes de ésta son: la inseparabilidad de la evaluación y la instrucción, y la construcción del desarrollo futuro. Así pues, DA es un modelo futuro en

el que la evaluación y la instrucción se integran dialécticamente como medio para avanzar hacia un futuro siempre emergente en lugar de un punto final fijo.

A diferencia de otras evaluaciones que establecen su objetivo como evaluar el nivel de los estudiantes o proporcionar retroalimentación para su estudio, el objetivo final de la evaluación dinámica es promover el desarrollo. Mediante la interpretación del potencial de los alumnos (pre-tarea), la asistencia se realiza a través de la interacción entre mediadores y aprendices ayudados por el lenguaje (diálogo) u otras herramientas mediadoras (mediación). Dado que la mediación se realiza en la zona de desarrollo proximal de los alumnos, es probable que se produzca un progreso notable.

5. *Pensamiento verbal*

La otra contribución vital de Vygotsky se refiere a la interrelación del desarrollo del lenguaje y el pensamiento que fue explorado en su libro *Pensamiento y Lenguaje*. El famoso lingüista Saussure distinguía entre el habla y el lenguaje. Señaló que el lenguaje es un sistema simbólico para expresar los pensamientos y las ideas y que el habla es la producción hablada del lenguaje y el proceso a través del cual se producen los sonidos. El lenguaje pertenece a la sociedad y es un fenómeno psicológico y social, mientras que el habla pertenece a los individuos y es un fenómeno psicológico y físico (Davies, 2007). Vygotsky está de acuerdo con la distinción de Saussure entre el lenguaje y el habla. También creía que el lenguaje y el habla tenían conexiones estrechas para que no pudieran separarse, lo que significa que en la teoría socio-cultural, el lenguaje y el habla tienen casi la misma connotación.

En el desarrollo del lenguaje, Vygotsky creía que había tres etapas. La primera etapa se llama discurso social (o discurso externo). En esta etapa, un niño usa el habla para controlar el comportamiento de los demás y para expresar pensamientos y emociones simples como llorar, reír y gritar. La segunda etapa, denominada discurso egocéntrico o discurso privado, es típicamente el tipo de discurso que se encuentra en niños de tres a siete años. Sirve de puente entre el discurso social primitivo y sumamente público de la primera etapa y el discurso más sofisticado e interior. En esta etapa, los niños a

menudo hablan consigo mismos, independientemente de que alguien los escuche. Ellos piensan en voz alta en un intento de guiar su propio comportamiento. Pueden hablar de lo que están haciendo mientras lo hacen. Razonan que el lenguaje debe ser hablado si es para dirigir su comportamiento.

La tercera etapa es el habla interna. Este es el tipo de lenguaje utilizado por niños mayores y adultos. Este tipo de discurso nos permite dirigir nuestro pensamiento y comportamiento. Una vez que se ha llegado a esta etapa final son capaces de participar en todas las formas de funciones mentales superiores. Esta etapa también se llama fase de pensamiento verbal en la que el habla y el pensamiento están conectados entre sí.

6. La actividad

La actividad, creada por Vygotsky y posteriormente desarrollada en un sistema teórico independiente por uno de sus estudiantes, Leontev, trata de la naturaleza unificada del comportamiento humano. Se considera como el resultado de la integración de mediaciones sociales y culturales. Según Vygotsky, la actividad puede concebirse como un marco en el que la mente es observada y estudiada. Es decir, la mente es el tema estudiado en psicología y puede ser observada o exhibida a través de las actividades de las personas. Leontev también señala que la actividad incluye tres niveles: actividad, acción y operaciones, correspondientes a los tres conceptos: motivo, meta y condición.

Roebuch (1998) señala que la actividad proporciona ambientes sociales con metas claras, el motivo muestra las razones por las que algo ha sucedido y la acción es el proceso exacto para mostrar cómo se opera la actividad. Este autor cree que la mente no es el resultado de la actividad que ocurre en el cerebro sino un sistema funcional en forma de procesos electroquímicos del cerebro bajo el control de nuestros artefactos culturales, el más importante de los cuales es el lenguaje.

Luego del análisis de los principales postulados generados por esta teoría cultural o sociocultural, principalmente, bajo la óptica de Crook (1998) y Vygotsky (2001), el

enfoque metodológico que se deriva es el intercultural. Las características de dicho enfoque se describen a continuación.

- **El enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas extranjeras**

De acuerdo con Betancourt *et al.* (2015), en el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en el enfoque intercultural. Éste se inscribe en el paradigma cognitivo sociocultural y en el modelo humanista ya que postula que la interacción entre culturas debe estar basada en el respeto a la diversidad y el respeto mutuo a la vez que promueve el diálogo y la relación entre culturas. En el enfoque intercultural se identifican dos términos: la interculturalidad interpersonal (que es el contacto directo entre personas de diferentes culturas) y la interculturalidad mediada (la que se realiza a través de algún medio electrónico, radio, televisión, Internet y posibilita el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de un idioma, atiende a factores afectivos, cognitivos y situacionales y fomenta la competencia comunicativa intercultural con la que el individuo puede desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en situaciones que resulten de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes).

A nivel mundial, el enfoque intercultural se ve apoyado por los más recientes desarrollos en el campo de la didáctica de las lenguas que han abierto nuevas vías al apuntar hacia una enseñanza más integrada de lengua y cultura (Paricio, 2014). Así lo sugiere el documento “*Preparing for the 21st century*” (*National Standards*, 1996), el cual ha causado impacto en el diseño de los currículos de lenguas extranjeras tanto en el continente americano como en el europeo.

Un estudio sobre la enseñanza de las lenguas en entornos escolares en Europa llevado a cabo por Eurydice (2001) pone de manifiesto que los programas oficiales de la mayor parte de los países europeos, además de optar masivamente por el enfoque comunicativo, incluyen el componente cultural como una dimensión importante. Según se recoge en el mencionado documento, a través del aprendizaje de lenguas, el alumnado debe ampliar su conocimiento y profundizar en la comprensión de las

poblaciones que las hablan, de sus costumbres y modos de vida. Estos objetivos formulados en términos de apertura al otro se acompañan de la invitación al ejercicio de una reflexión personal sobre la propia cultura. Son varios también los programas que consideran el conocimiento de una o varias lenguas extranjeras como un factor de enriquecimiento personal y profesional.

Es importante precisar que el objetivo de la enseñanza de la dimensión intercultural no es tanto la simple transmisión de informaciones sobre un país dado como la búsqueda del desarrollo de capacidades, perspectivas y puntos de vista. Podríamos decir que remite más bien al mundo de los valores y de las actitudes. Desde esta óptica, la misión esencial del docente es hacer captar al alumnado la relación entre la cultura propia y las otras culturas, de suscitar en ese alumnado una curiosidad por la alteridad y de hacerle tomar conciencia del modo en que otros pueblos e individuos lo perciben a él y a su cultura. Se convierte así, como hemos apuntado anteriormente, en mediador entre dos o más culturas.

Desempeñar la labor de mediación profesional forma parte de la tarea de enseñar lenguas, siendo una responsabilidad a la que ha de prestársele especial atención en los niveles de escolarización obligatoria. Además, como señalan Byram y Risager (1999: 76), la potenciación de la dimensión cultural implica el establecimiento de nuevas relaciones entre profesorado y alumnado: al primero se le atribuye el papel de consejero, de guía y no de simple transmisor de conocimientos mientras que al segundo le corresponde el trabajo autónomo sobre el propio material. Según los autores citados, entre las tareas que competen al profesorado en relación con el alumnado figuran las siguientes:

- a) prepararlo para entablar relaciones con personas de otras culturas
- b) favorecer que comprenda y acepte a esas personas diferentes como individuos que tienen distintos puntos de vista, valores y comportamientos
- c) ayudarle a comprender el funcionamiento de las interacciones culturales;
- d) mostrarle que las identidades sociales son parte integrante de cualquier relación

- e) demostrarle la influencia de la percepción que se tiene de los otros y de la visión que los otros tienen de uno mismo en el éxito de la comunicación
- f) conducirlo a saber más, por sí mismo, de las personas con las que se comunica
- g) ayudarle a aprehender el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones (Byram *et al.*, 2002).

Como puede observarse, el enfoque a adoptar a la hora de desarrollar la dimensión intercultural no se centra tanto en la transmisión de informaciones culturales sino más bien en capacidades analíticas. En consecuencia, Byram *et al.* (2002) señalan la conveniencia de contemplar, dentro de la formación general del profesorado de idiomas, una formación específica en el análisis de los sistemas culturales.

• **El enfoque informativo vs. el formativo**

Con base en la latente preocupación de enseñar cultura en las aulas de lenguas extranjeras, la mayoría de los autores del área defienden un giro del tradicional enfoque informativo (cultura como información) a un enfoque formativo, en el que la cultura contribuya a la formación de una competencia comunicativa intercultural. Entre estos autores se encuentra Areizaga (2001), quien parte de la siguiente hipótesis: si asumimos que la cultura es una parte integral de la enseñanza de lenguas y si la clase de lenguas extranjeras persigue objetivos educativos que van más allá del mero aprendizaje lingüístico, los medios para la enseñanza y aprendizaje de la cultura deben adecuarse a dichos presupuestos.

La mencionada hipótesis se deriva de los problemas que ha evidenciado el enfoque Informativo en su afán de enseñar cultura como información. Es por ello que la autora propone como objetivo la formación de una competencia comunicativa intercultural necesaria para relacionarse con la alteridad en sociedades multilingües y multiculturales. Según Areizaga, el enfoque formativo ha evidenciado los problemas del enfoque informativo tradicional, pero al mismo tiempo se encuentra ante retos nada fáciles de afrontar tanto en relación con la propia disciplina (formación del profesorado,

materiales, etc.) como en relación con el papel que la enseñanza del componente cultural puede jugar en la educación general dada su dimensión política.

Al igual que Areizaga (2001), Kramsch (1993; 2001) y Byram (1997) defienden gran parte de las propuestas de cambio hacia un enfoque formativo. Estos autores coinciden en que:

- No se puede entender otra cultura sin tomar conciencia de la propia y de la relatividad de ambas.
- Se hace necesaria la comprensión desde una visión tanto interna como externa de la C1, de la C2 y de sus relaciones
- La visión de la cultura debe recoger la perspectiva histórica que dé cuenta del carácter dinámico de toda sociedad, así como presentar la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos
- Las habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural son las propias de la educación general: pensamiento relacional y crítico, observación y reflexión sobre procesos de interacción, habilidades interpretativas, actitudes de curiosidad y disposición para comprender e implicarse en lugar de juzgar.
- La dimensión intercultural requiere el desarrollo de una tercera perspectiva, lejos de las posturas etnocéntricas, pero también de la aculturación mediante la exaltación de identidades estereotipadas. La tercera perspectiva permite la construcción de una identidad intercultural, de una socialización terciaria
- Se potencia la capacidad de transferencia ya que aprender sobre una cultura meta en la clase de lenguas debe ser aprender sobre cualquier cultura, cómo funciona la propia y la de los demás.

A modo de concluir este segundo supuesto epistemológico a continuación se presenta, en el Cuadro 3, un breve resumen con los principales métodos y enfoques derivados de las teorías previamente descritas, así como sus características puntuales.

Cuadro 3
Métodos y enfoques derivados de las teorías de enseñanza de LE

Teorías	Métodos y Enfoques	Características
Conductista	▪ Enfoque oral	Su principal objetivo es el desarrollo de la destreza oral.
	▪ Método audio-lingual	Su principal objetivo es el desarrollo de la comprensión y producción oral.
Cognoscitiva o Lingüístico- cognitiva	▪ Código cognitivo	Aprendizaje depende de procesos mentales.
	▪ Enfoque comunicativo	Se enfoca en el desarrollo de las 4 destrezas de la lengua.
Constructivista	▪ Enfoque natural	Se basa en la teoría de adquisición de Krashen
	▪ Enfoque integral	Desarrollo cognitivo y lingüístico ocurre simultáneamente
Cultural o Socio-cultural	▪ Enfoque intercultural	Desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural.
	▪ Enfoque informativo	Prevalece la información
	▪ Enfoque formativo	Prevalece la formación

Fuente: Elaboración propia

2.2.1.3. Competencia comunicativa intercultural

Tal como se mencionó en el planteamiento del problema de esta investigación, diferentes han sido las definiciones que ha recibido el término de competencia comunicativa y más aún en la actualidad cuando se ha conjugado con el componente intercultural. Este término ha transitado desde una acepción que hacía énfasis en el conocimiento de las reglas y patrones del idioma (visión chomskiana de competencia lingüística) para luego concebirse como aquel conocimiento que le permite a una persona comunicarse de modo funcional e interactivo (visión hymesiana), hasta llegar a una definición en la cual la dimensión o el componente intercultural juega un papel vital.

Según apunta Areizaga (2001: 162), hoy en día existe un consenso acerca del papel desempeñado por las lenguas extranjeras, a las que se atribuyen unos objetivos

educativos de carácter formativo que implican ir más allá de la adquisición de una competencia lingüística y cuya meta es “formar ciudadanos para una sociedad multicultural y multilingüe. (...) El concepto de competencia comunicativa intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas.

De acuerdo con el capítulo 5 del MCER, reportado por Paricio (2014), en todo acto comunicativo entrarían en juego dos tipos de competencias: las competencias generales y las comunicativas. Esta distinción no significa que exista un conjunto de competencias diferenciadas que se superponen o yuxtaponen. En realidad, existe una única competencia compleja de la que el hablante se sirve en sus interacciones comunicativas. En esa competencia comunicativa entrarían tanto las competencias generales como las lingüísticas.

Siguiendo con el reporte de Paricio, las competencias generales, que son las que remiten de manera más específica a la dimensión intercultural, se dividen, a su vez, en cuatro subcompetencias: conocimiento declarativo o saber, destrezas y habilidades (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y capacidad de aprender (saber aprender). Para la autora, dentro del conocimiento declarativo se encontrarían: (1) el conocimiento del mundo o cultura general, (2) el conocimiento sociocultural y (3) la consciencia intercultural. A continuación, se presenta una breve definición de estos tres aspectos bajo la óptica de la mencionada autora, por tratarse de los más vinculados a la competencia comunicativa intercultural.

- **El conocimiento del mundo** (ya sea derivado de la experiencia, de la educación o de las distintas fuentes de información) incluye: a) lugares, instituciones y organizaciones, personas, acontecimientos, objetos e intervenciones en distintos ámbitos. Es de especial importancia para el alumnado el conocimiento factual del país o países donde se habla el idioma objeto de aprendizaje. Este tipo de conocimiento puede enfocarse en características geográficas, medioambientales,

demográficas, económicas y políticas; y b) clases de entidades (concretas, abstractas, animadas e inanimadas, etc.) y sus propiedades y relaciones.

- **El conocimiento sociocultural**, esto es el conocimiento de la sociedad y cultura del país o países donde se habla la lengua, constituye en realidad un aspecto del conocimiento del mundo, pero merece atención especial porque posiblemente no forme parte de la experiencia previa del alumnado y esté deformado por estereotipos. Entrarían en este subapartado, por consiguiente, las características distintivas de una sociedad concreta y de su cultura, incluyendo, por ejemplo, los siguientes temas: 1) La vida diaria: comida y bebida, horarios, modales, días festivos, el mundo del trabajo y las actividades de ocio. 2) Las condiciones de vida: niveles de vida (incluyendo la diversidad regional, social y cultural), la vivienda, y la asistencia social. 3) Las relaciones personales: estructuras y relaciones familiares, relaciones entre sexos y entre generaciones, relaciones de raza y comunidad, relaciones entre grupos políticos y religiosos, estructura social y relación entre sus miembros. 4) Valores, creencias y actitudes respecto a clase social: riqueza, culturas regionales, instituciones, historia (personajes y acontecimientos representativos), minorías étnicas y religiosas, política, artes (música, literatura, teatro, canciones populares, etc.), religión. 5) El lenguaje corporal: conocimiento de las convenciones que rigen este aspecto, que forma parte de la competencia sociocultural del alumnado. 6) Convenciones sociales: puntualidad, regalos, ropa, aperitivos, bebidas y comidas, convenciones y tabúes referidos al comportamiento y a las conversaciones, despedida. Y, finalmente, 7) El comportamiento ritual en ceremonias y prácticas religiosas; nacimiento, matrimonio y muerte, comportamiento del público en representaciones y ceremonias, celebraciones, festividades, bailes, etc.
- **La consciencia intercultural** constituye un elemento de primordial importancia en el enfoque intercultural y que remite de manera muy directa a las actitudes del alumnado con una connotación muy político-ideológica. En inglés, se añade a esta expresión el adjetivo crítica (*critical culture awareness*). En francés se utiliza

la expresión *savoir s'engager*, que es saber comprometerse, implicarse. En este componente del conocimiento declarativo figura la faceta de conexión entre culturas y análisis de la propia cultura y la extranjera. Esta consciencia intercultural supone, según el MCER, una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad o comunidades desde la perspectiva de los demás, plagada, frecuentemente, de estereotipos (visión ésta contra la que se pretende luchar). 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.

En fin, cualesquiera que sean los conocimientos que se necesiten para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural queda claro que no debe existir ninguna línea divisoria entre la lengua y la cultura puesto que la lengua expresa cultura y por medio de ella la adquirimos. Así lo establece Guillen (2004: 838) cuando expresa: “lengua y cultura se nos presentan como un todo indisoluble porque todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultural”.

Sin embargo, diferentes han sido las acepciones que ha recibido el desarrollo de tal competencia comunicativa intercultural, motivo por el cual se dedica un apartado de este trabajo a tales definiciones.

a) Diferentes definiciones sobre la competencia comunicativa cultural

El concepto de competencia comunicativa intercultural también ha evolucionado con el tiempo. El hecho de que el componente cultural se convirtiera en los años 80 en objeto de enseñanza-aprendizaje central del enfoque comunicativo aportó una visión más pragmática a la clase de lenguas reduciendo el papel educativo que había venido teniendo la cultura hasta entonces (Areizaga, 2001). Al respecto, Risager (2001: 244) señala la década de los 80 como el momento en que la enseñanza de lenguas empieza a verse influida por la perspectiva intercultural. Esta última se fundamenta en un

concepto de cultura que acepta que las diferentes culturas están relacionadas estructuralmente entre sí.

Se contempla el encuentro o interacción entre culturas y sus intentos por conocerse, entenderse y reconocerse. Según esta misma autora, el enfoque intercultural tiene en cuenta tanto la cultura del país o países objeto de estudio como la del país del estudiante. Incluye, asimismo, la comparación de los países objeto de estudio y el del alumnado invitando a este último a adoptar una actitud crítica con respecto a ambas culturas.

En este mismo orden de ideas, Crawford-Lange y Lange (1984) y Kramsch (1993) proponen un tratamiento de la cultura integrado con la lengua, pero considerando la cultura como un proceso, es decir, como un conjunto de fenómenos en continuo cambio a lo largo del tiempo en función de los individuos y de los lugares en los que esa cultura se desarrolla. Esta diatriba entre el aprendizaje de la lengua y la cultura ha sido razonada en las distintas definiciones dadas a la competencia comunicativa intercultural. Una muestra de esto se presenta en el Cuadro 4 a continuación.

Cuadro 4
Diferentes definiciones sobre la competencia comunicativa intercultural

Autor (año)	Definición de la competencia comunicativa intercultural
Byram (1995: 25)	Un hablante intercultural es alguien que puede aplicar su competencia lingüística y su conocimiento sociolingüístico de la relación entre lengua y el contexto en el que se usa para (1) manejarse en la interacción entre límites culturales, (2) para anticipar los malentendidos causados por las diferencias en los valores, significados y creencias, y (3) para hacer frente tanto a las demandas afectivas como cognitivas a la hora de implicarse con la alteridad.
Byram y Risager (1999:58)	La dimensión cultural se refiere a dos aspectos primordiales: 1) aquel aspecto de la competencia comunicativa que pone a la persona que aprende en contacto con el mundo cultural de un grupo particular de hablantes nativos y 2) la capacidad de reflexionar, de analizar la propia cultura desde una perspectiva externa y de comprender su relación con otras culturas con el fin de facilitar la comunicación.
Rodrigo (1999)	Se refiere a la competencia intercultural desde la eficacia y la define como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces.
Vilá (2002)	Define la competencia comunicativa intercultural como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz.

Fantini (2000)	Afirma que la competencia comunicativa intercultural se caracteriza por la habilidad para mantener relaciones, la habilidad para comunicarse efectiva y apropiadamente con pérdidas y distorsiones mínimas y la habilidad para lograr conformidad y distorsiones mínimas.
Guilherme (2000: 297)	Es la “habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia”.
Byram, Gribkova y Starkey (2002)	La adquisición de la competencia intercultural es un proceso que nunca se acaba ni puede ser totalmente perfecto por varias razones: en primer lugar, es imposible saber con anticipación cuál va a ser el conjunto de conocimientos necesarios en una interacción con personas pertenecientes a otras culturas; en segundo lugar, las identidades y valores sociales de una persona van cambiando a lo largo de toda la vida a medida que ésta se adhiere a distintos grupos sociales.
Sercu (2005)	La competencia comunicativa intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural.
Byram (1997) y Lund (2008)	La competencia intercultural consta de cinco saberes relacionados entre sí: el conocimiento (<i>savoirs</i>), las destrezas de interpretación y relación (<i>savoir comprendre</i>), las destrezas de descubrimiento e interacción (<i>savoir apprendre/faire</i>), las actitudes (<i>savoir être</i>) y la consciencia intercultural crítica (<i>critical cultural awareness, savoir s’engager</i>).

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse en el Cuadro 4, cada uno de los autores citados sostiene una concepción distinta acerca del significado y el proceso que involucra apropiarse de la competencia comunicativa intercultural. No obstante, sus coincidencias acerca de su adquisición se inclinan hacia la necesidad de desarrollar ciertas habilidades para relacionarse satisfactoriamente con personas que no necesariamente compartan las mismas creencias, visión de la vida, valores, costumbres, hábitos, estilos de vida, entre otros.

Para efectos de este trabajo y por tratarse de que la competencia comunicativa intercultural se concibe como la variable central de este estudio, para su definición se toman en cuenta los aportes que hacen Sercu (2005) y Guilherme (2000) al respecto. De tal manera que a partir de este momento dicha competencia se considera como aquella que se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural (Sercu, 2005), la cual consiste en la “habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que

reconocemos como diferentes de la propia” (Guilherme, 2000: 297). Tal como lo manifiesta Vilá (2008), se trata de favorecer una comunicación auténticamente intercultural, conociendo estos aspectos de diversidad cultural y la voluntad de superar las posibles barreras que ésta pueda suponer.

En este punto, se debe considerar la relación entre la competencia estratégica (el saber aprender o zona de desarrollo próximo) y la competencia interaccional como motor de la competencia comunicativa. Esta relación trae como resultado la transformación de la competencia cultural en una competencia intercultural que condiciona, a su vez, el funcionamiento idóneo de la competencia mediadora de acuerdo con el funcionamiento complejo que caracteriza a la competencia comunicativa (Fajardo, 2012).

Vale recordar que el sistema lingüístico no puede aislarse del sistema cultural en el que se utiliza ni se aprende una lengua alejada del bagaje lingüístico adquirido y que son numerosas las propuestas que apuntan hacia la existencia de una competencia subyacente común para el plurilingüismo, lo cual permite aprender mejor una lengua que puede ser transferida a otra u otras (Tuts, 2007). Dentro de los tipos de transferencia que señala Tuts, se encuentran:

- ✓ Transferencia intralingüística en la lengua de partida: la persona descubre un potencial de bases transferenciales en su propia lengua. El castellano dispone de numerosos lexemas que pueden facilitar la transferencia lingüística.
- ✓ Transferencia intralingüística en una lengua puente: la persona con conocimientos sólidos de dos o más lenguas puede activar una de esas lenguas en un contexto determinado para que le sirva de puente hacia una lengua nueva.
- ✓ Transferencia intralingüística en la lengua nueva: la sistematicidad de la nueva lengua puede ofrecer bases de transferencia que expliquen su funcionamiento interno, ya que el aprendiente reconoce las relaciones de complementariedad entre elementos.
- ✓ Transferencia interlingüística: es la que activa las relaciones entre varios idiomas y lleva a la intercomprensión.

En este orden de ideas y en cuanto a la adquisición de la competencia comunicativa intercultural, Meyer (1991) señala que existen tres niveles para alcanzar este propósito, a saber,

- Nivel monocultural. El aprendiz observa una cultura extranjera, a partir de la propia.
- Nivel intercultural. El alumno toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo que le permite establecer comparaciones entre ellas.
- Nivel transcultural. El estudiante alcanza la distancia pertinente a propósito de las culturas en contacto, para desempeñar la función de mediador entre ambas.

De acuerdo con Meyer, a lo largo de los tres niveles, el aprendiz pasa del etnocentrismo (propio de la etapa monocultural) al relativismo cultural (transcultural) y, en esta última etapa, se forja su propia identidad cultural. De esta forma, el hablante intercultural tiene unas características que lo diferencian del hablante de lenguas extranjeras que intenta, según el enfoque comunicativo, imitar al nativo tanto lingüística como culturalmente para poder intercambiar información de forma eficiente y adecuada en el contexto sociocultural de la LE.

El hablante intercultural, en cambio, además de poseer estas capacidades, tiene la habilidad de negociar con su interlocutor formas de comunicación e interacción que también son satisfactorias de acuerdo con su identidad y cultura propias. El hablante intercultural también conoce los motivos culturales por los que su interlocutor se comunica y actúa de una determinada forma y es capaz de explicarlos a otras personas. Además, tiene autonomía en su proceso de aprendizaje, pero esta autonomía no se refiere solo al aprendizaje lingüístico sino también al aprendizaje cultural (Martínez, 2014).

b) Componentes de la competencia comunicativa intercultural

Los componentes de la competencia intercultural en general y de la competencia comunicativa intercultural en particular han sido incorporados a los diferentes saberes

que debe manejar un individuo para considerarse competente en cualquier área de estudio. En el caso de la primera, Byram (1997) establece que la competencia intercultural se desarrolla a través de:

- Conocimientos/saberes: conocimiento de los grupos sociales y sus productos y prácticas en el propio país y en el del interlocutor, y conocimiento de los procesos generales de interacción individual y grupal.
- Habilidades/Saber comprender: habilidades para interpretar y relacionar. Interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la propia.
- Habilidades/Saber implicarse: educación política y conciencia cultural crítica. La habilidad para poder evaluar de manera crítica y basándose en criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos de la propia cultura y de otros países y culturas.
- Habilidades/Saber aprender y hacer: habilidades para descubrir e interactuar. La habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y de las prácticas culturales, así como la habilidad para aplicar el conocimiento, actitudes y habilidades en el marco de la comunicación e interacción real.
- Actitudes/Saber ser: relativizar lo propio y valorar lo ajeno; tener curiosidad, mente abierta y disposición para cuestionar la desconfianza en otras culturas y la confianza en la propia.

Esta incorporación de saberes, sugerida por Byram (1997) para el desarrollo de la competencia intercultural, se inclina más hacia un enfoque formativo que informativo. Su posición hace énfasis en habilidades y destrezas que buscan la formación y construcción de una identidad cultural. Para la implementación de este enfoque, Byram insiste en tomar en cuenta los siguientes parámetros:

- La dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje.
- El objetivo es que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor, quien posee un bagaje cultural diferente, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones. Se persigue que una persona en un encuentro

intercultural pueda actuar de forma correcta y adecuada según las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.

- Tiene un componente cognitivo: incluye una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios.
- Tiene un componente comunicativo y pragmático: comprende la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, así como de interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable.
- Está centrado en el alumno y en sus necesidades al relacionarse con otra cultura.
- Pretende no centrarse tanto en una cultura específica como en desarrollar un método más general que se pueda aplicar a cualquier lengua o cultura.
- La cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua meta puesto que a partir de su propia cultura el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva. De ahí que sea necesario introducir en el aula ambas culturas.
- El factor afectivo desempeña un papel importantísimo en todo el proceso. Integra empatía, curiosidad, tolerancia y flexibilidad ante situaciones ambiguas

Por otra parte y con respecto a la competencia comunicativa intercultural, Vilá (2008) indica tres componentes que la conforman, a saber, el cognitivo, el afectivo y el comportamental. Para la autora, estos componentes básicos actúan de forma entrelazada y simultánea cuando una persona se enfrenta al contacto intercultural de modo que a mayor número de competencias y a mayor grado de desarrollo de las mismas, mayor probabilidad de afrontar con éxito el encuentro y, por tanto, protagonizar el fenómeno de la auténtica comunicación intercultural. Seguidamente se detalla cada uno de estos componentes desde la óptica de Vilá (2008).

- **Componente cognitivo**

El componente cognitivo dentro de la competencia comunicativa intercultural hace referencia al conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros que promuevan una

comunicación efectiva. Los elementos implícitos en esta competencia son el control de la incertidumbre, la capacidad de alternatividad interpretativa, el conocimiento de similitudes y diferencias posibles con otras culturas y la identificación de cómo difiere la comunicación según los referentes culturales que se tienen.

Con respecto a la capacidad de alternatividad interpretativa, Rodrigo (2000: 238) explica que se trata de un mecanismo para aumentar el nivel de complejidad cognitiva “que favorece una visión más amplia y sutil de los demás, con interpretaciones menos rígidas y adaptables, que permiten la creación de nuevas categorías para la comprensión con sentido de las conductas de las otras personas”.

- **Componente afectivo**

El componente afectivo de la competencia comunicativa intercultural se relaciona con aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural, incluyendo el control de la ansiedad, el desarrollo de la empatía, el fomento de la motivación a la comunicación intercultural y el desarrollo de actitudes de no juzgar a las personas o acontecimientos. Se trata de crear una sensibilidad cultural para emitir respuestas emocionales positivas y controlar las emociones que pueden perjudicar la comunicación intercultural, lo que Chen y Starosta (1998) proponen en su modelo de competencias interculturales bajo la denominación de sensibilidad intercultural (*intercultural sensitivity*)

- **Componente comportamental**

Se entiende como componente comportamental al conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta que favorece comunicarse de forma apropiada y efectiva. Algunos de los aspectos que incluye este componente hacen referencia a la flexibilidad comportamental, habilidades verbales, habilidades no verbales y a capacidades como el control de la interacción en contextos multiculturales. Aunque todas ellas también vienen mediatizadas en gran medida por

otras características y habilidades personales como el nivel de autoestima o la capacidad de establecer vínculos interpersonales.

Para culminar la explicación de estos componentes de la competencia comunicativa intercultural, Vila (2008) destaca que no se desestiman otros elementos que, de forma más o menos implícita, intervienen en la eficacia de la comunicación intercultural, como por ejemplo, aspectos personales y contextuales que favorecen una mayor eficacia en las relaciones interculturales. Es por ello que la autora plantea las siguientes condiciones para alcanzar la competencia comunicativa intercultural:

- La necesidad de establecer una determinada cercanía cultural
- La existencia de un lenguaje común
- Que haya un conocimiento previo y una cierta conciencia de la otra cultura así como de la propia
- Que exista un interés por el aprendizaje de la otra o de las otras culturas
- Que se tenga la capacidad para generar empatía
- Que haya una buena capacidad para alcanzar una adecuada comunicación
- Sustraerse de las relaciones desiguales

En este mismo orden de ideas, Sercu (2005) presenta los componentes de la competencia comunicativa intercultural agrupados en tres grandes rúbricas: conocimientos, destrezas/comportamientos y actitudes/rasgos. El primer saber, en realidad saberes, constituye la dimensión de conocimiento del marco conceptual. Comprende el conocimiento de los grupos sociales en el propio país y en el del interlocutor, así como el conocimiento de los procesos de interacción en los niveles individual y social. Saber aprender y saber comprender constituye conjuntamente la dimensión de destrezas del marco conceptual. Saber aprender remite a la capacidad de aprender culturas y asignar significados a los fenómenos culturales de modo independiente (Sercu, 2005). Ambos saberes se relacionan con la capacidad de interpretar y establecer relaciones entre las culturas.

Saber hacer, por su parte, se refiere a la capacidad general para desenvolverse de un modo interculturalmente competente en situaciones de contacto intercultural, tomar en cuenta la identidad cultural específica del interlocutor y desenvolverse de modo respetuoso y cooperativo. Mientras que saber ser y saber comprometerse se consideran conjuntamente, dado que se refieren a la disposición general que se caracteriza por un compromiso crítico con la cultura extranjera y la propia (saber comprometerse) así como a la capacidad y disposición para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas junto con la capacidad de establecer y mantener una relación entre la propia cultura y la extranjera (saber ser).

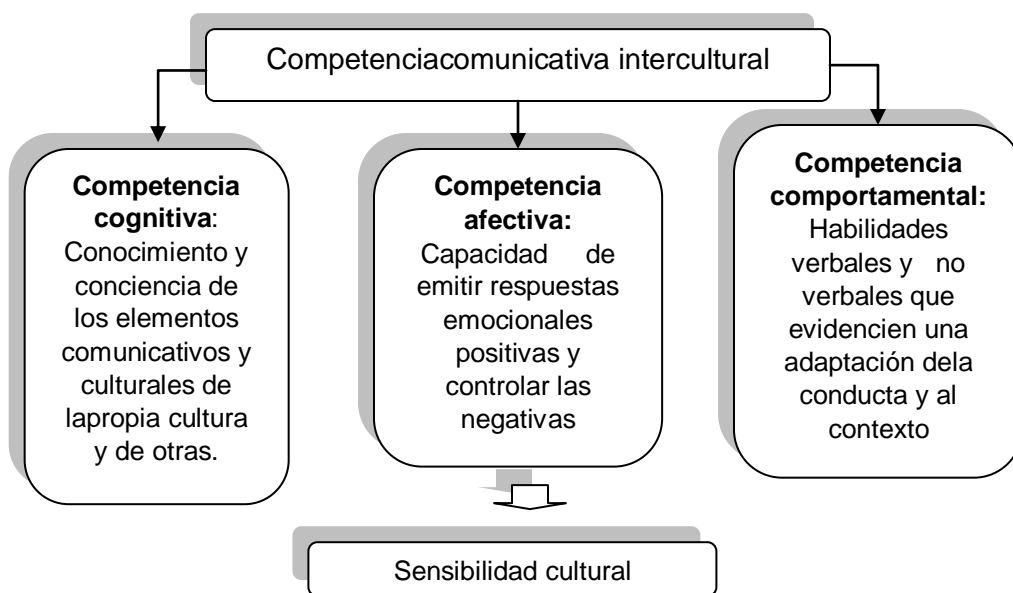
De acuerdo con Sanhueza *et al.* (2012), estas competencias pueden requerir de una adaptación considerable a nuevos estilos de comunicación y reglas, también a nuevas formas de relacionarse con los demás. En la práctica, este modelo no espera que las minorías étnicas que integran los centros educativos olviden lo propio de ellos pero sí plantea adaptarse a un cambio de códigos que les ayude a entender su forma cultural, manera de pensar y comportamiento y, además, a aceptar la cultura anfitriona (Chen, 2002).

Como habrá podido apreciarse a lo largo de este apartado, diversas investigaciones han intentado aislar criterios y condiciones generales para alcanzar la competencia comunicativa intercultural. Sin embargo, las coincidencias radican en la existencia de algunos aspectos cognitivos, otros de carácter afectivo e incluso destacan algunos comportamientos.

Todo lo anterior se puede sistematizar en tres dimensiones de aprendizaje: conocimientos, actitudes y habilidades o destrezas, como efectivamente lo propone Aguado (2003), con el importante aporte de desglosar los indicadores específicos de cada dimensión y relacionarlos coherentemente: cada indicador de la primera dimensión tiene su correlato en las dos dimensiones siguientes. En otras palabras, el aprendizaje de unos conocimientos debe ir acompañado del aprendizaje de unas

habilidades y unas aptitudes consecuentes. El resumen de lo que persigue cada una de estas competencias se presenta en la Figura 3.

Figura 3
Componentes de la competencia comunicativa intercultural



Fuente: Elaboración propia

Con base en este último planteamiento de aceptación, además de los mencionados al inicio de este capítulo, se creyó conveniente destacar los principios filosóficos que subyacen en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Principios estos que también deben ser conocidos por los docentes involucrados en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras.

2.2.2. Principios filosóficos relacionados con la implementación del enfoque intercultural

La filosofía destaca al hombre como ser social y productivo que se relaciona con su entorno en franca relación de entrega y recepción de los diferentes aspectos culturales, incluyendo el dominio de una lengua extranjera, porque concibe al hombre como heredero y hacedor de la cultura. La cultura ha recibido, tradicionalmente, dos

definiciones en la didáctica de la lengua. Según Bueno (1995: 362), la cultura formal (también denominada “cultura con C” o “*highbrow culture*”) incluiría la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad, en segundo lugar, la cultura profunda (“cultura con c” o “*lowbrow culture*”) englobaría las costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad.

Vez *et al.* (2002: 122-3) hablan de dos tipos de culturas movilizables en la enseñanza: la cultura culta o abstracta referida a los saberes aprendidos en el ámbito del espíritu y del pensamiento y la cultura popular, referida al saber hacer y estar con otros, vinculada al ámbito comportamental.

En otro orden de ideas y retomando los principios filosóficos que deben ser manejados bajo este contacto de culturas, vale acotar que ello implica establecer vínculos y condiciones para el respeto, afecto y entendimiento de otras realidades. Dicho contacto ha sido susceptible a diversos encuentros y desencuentros que han ido superándose a lo largo del tiempo y analizados a través de la filosofía intercultural de la liberación, de las perspectivas del enfoque intercultural, de la teoría de sistemas y desde la alteridad y otredad en la filosofía de la interculturalidad. Un breve recuento de estos análisis se esboza seguidamente.

2.2.2.1. Filosofía intercultural de la liberación

Esta teoría actúa como un marco antropológico-filosófico ya que si bien es cierto que el mundo actual es cada vez más intercomunicado e interdependiente por estar regido por la multiplicidad cultural, la cual es cada vez más intensa, también lo es que pocas culturas puedan ser competitivas en su difusión por la carencia de recursos y medios. La interculturalidad ayuda a ese crecimiento tecnológico y de medios siempre y cuando en esa relación no exista la tendencia de imponer una sola cultura sino que haya la necesidad de cambiar esa actitud y considerar a todas las culturas por igual y ninguna superior a otra (Flores Jiménez, 2015). Se pretende una polifonía cultural, en nuestro caso particular, una dialogicidad en la que las dos culturas tengan voz.

La interculturalidad consiste en asumir una actitud positiva frente a la diversidad que propone el otro interlocutor válido en posición de diálogo. Esto afecta la comunidad local en el aspecto individual y como grupo social, estableciendo un reto trascendental para diseñar los proyectos educativos institucionales de las escuelas y colegios en los cuales se tenga en cuenta la cultura propia para la adquisición de la lengua extranjera (Bilingüe, 2016). Tal como lo establece este autor, los aportes que se dan en un ambiente de esta naturaleza enriquecen y acercan ambas culturas en contacto haciendo a las personas seres empáticos, más abiertos, respetuosos y en los estudiantes implica conocer una visión y punto de vista diferente, es decir, tener otra cosmovisión.

A pesar de que algunas culturas están más desarrolladas que otras en algunos campos, todas tienen las mismas posibilidades para desarrollarse si se apoyan entre sí y hacen que cada cultura sea considerada y valorada por sí misma. Para construir esa relación intercultural de respeto es necesario evitar la discriminación y el imperialismo lingüístico y cultural. En este sentido, Zizek (1998: 150) afirma:

La relación entre el colonialismo imperialista tradicional y la autocolonización capitalista global es exactamente la misma que la relación entre el imperialismo cultural occidental y el multiculturalismo: de la misma forma que en el capitalismo global existe la paradoja de la colonización sin la metrópolis colonizante de tipo Estado-Nación, en el multiculturalismo existe una distancia euro centrista condescendiente y/o respetuosa de las culturas locales, sin echar raíces en ninguna cultura en particular.

Al respecto, Canagarajah (2000: 150) señala que “el multiculturalismo no hace nada diferente a reafirmar la universalidad, el privilegio y superioridad de los grupos dominantes que con la globalización y las políticas de integración regional funcionan sin distinción de fronteras”. Al prevalecer la cultura de dominación cultural en el currículo desarrollado por expertos internacionales, quienes a su vez han seleccionado la cultura que se adquiere o aprende por parte del niño o adolescente, subyace innegablemente una carga alienante sobre la mente del aprendiz. Según el autor, éste vive un proceso

de transculturación puesto que se borran en él todos los valores, costumbres y creencias de su propia cultura para dar paso a la cultura de dominación.

En otro trabajo, Calvet (2005) muestra de qué modo el estudio de las lenguas ha establecido cierta visión de las comunidades lingüísticas y de su forma de relacionarse y cómo se ha podido utilizar esa visión para justificar los objetivos coloniales. De allí que este autor proponga analizar a fondo la perspectiva filosófica del enfoque intercultural para evitar este colonialismo.

2.2.2.2. Perspectiva filosófica del enfoque intercultural

Para la filosofía, el enfoque intercultural consiste en un proceso dinámico de transformación social en el que los individuos están llamados a ejercer un papel activo y solidario, conscientes de su interdependencia. Según Pérez-Serrano (1997), es también una filosofía y una corriente de pensamiento político que lleva a la sistematización de este enfoque y que involucra, además del respeto a la identidad específica, otro factor de importancia: el reconocimiento.

De acuerdo con la autora, este otro factor implica reconocer a la persona envuelta en circunstancias y portadora de valores, aceptar la diferencia como paso indispensable para la interacción desde la igualdad y la única vía para hacer de la divergencia un vínculo entre grupos culturales y sociedad. En palabras de Aguado (1996: 54), y refiriéndose al ámbito escolar se trata de que:

(...) partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, se busque la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales y apoyar el cambio social según principios de justicia social.

Visto de esta forma, el enfoque intercultural supone una participación activa de los protagonistas en la sociedad para la consecución de beneficios comunes desde unos conceptos de identidad y cultura dinámicos, variables, transformables y transformadores (Tuts, 2007). Va orientado hacia la construcción de una nueva

ciudadanía basada en la valoración de la diversidad en la cual lo más importante (de lo multi-, inter-, pluri- y transcultural) sea, quizás, concebir las diferencias étnico-culturales en juego como “fenómenos contruidos y reproducidos como parte de una subjetividad y locus de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente” (Walsh, 2010: 119).

Se trata de entender la cultura como “la organización de la experiencia y de la acción humana por medios simbólicos” (Sahlins, 1997: 41), que no es independiente de las relaciones que los grupos humanos establecen con otros. De allí que Geertz (1996) la defina como un conjunto de historicidades de distintos grupos cuya construcción implica interacciones, disputas, desplazamientos y significados. En el caso de la educación, Aguado *et al.* (2006) sostienen que la educación es transmisión y construcción cultural, ya sea formal o informalmente. Educar es siempre generar y transmitir, fijar y modular universos simbólicos, significados, pautas de comportamiento, habilidades comunicativas, lenguajes, visiones del mundo.

Consecuentemente, se propone un bilingüismo descolonizador mediante el cual se aprovechen las condiciones que brinda la lengua extranjera como posibilidad al acceso de la ciencia y la técnica, además del manejo de la alta tecnología y las comunicaciones sin menoscabar los procesos culturales locales ni poner el estado al servicio de las potencias que han ejercido un dominio hegemónico en el mundo o tener como referentes al eurocentrismo y la dominación estadounidense.

Se trata de lograr a través de la lengua que se aprende nuestro propio mundo posible. Ese mundo posible dado por las configuraciones de las imágenes que la cultura ha sellado como impronta y en la forma como la gente de nuestro contexto recrea una y otra vez esa impronta de aquella (Soto, 2017).

2.2.2.3. Teoría filosófica de sistemas centrada en la interculturalidad

En la teoría de sistemas existen varios enfoques, por ejemplo, la teoría general de sistemas en la tradición de Ludwig von Bertalanffy (1993), la teoría sociológica de sistemas en la tradición de Parsons (1968), Luhmann, (1998) y Willke (2014), o la

teoría de sistemas enfocada a las personas en la tradición de Gregory Bateson (1979) y Eckard König (2006).

Se decide tomar el enfoque de la teoría de sistemas enfocada en las personas como punto de referencia, dado que éste retoma de la teoría de la acción a las personas como elementos actuantes y, con esto, como partes decisivas en el análisis de cada sistema. Un enfoque sistémico de esta índole favorece al individuo en el trabajo intercultural como sujeto actuante dentro de un contexto cultural y social.

La teoría de sistemas de Gregory Bateson (1979) parte de la idea de que los problemas no resultan de un factor único, sino que derivan de la interrelación de diferentes factores dentro del mismo. También Bateson inicia su teoría con las definiciones correspondientes a la teoría general de sistemas y la describe como una interrelación entre elementos, entorno y estructuras circulares. Por ejemplo, hay reglas específicas culturales que tienen una validez para una cultura en su totalidad y que, por ejemplo, tiene que aprender alguien que se cambia de un contexto europeo a un contexto latinoamericano.

El entorno social de un sistema son otros sistemas sociales que le limitan más o menos. Así, por ejemplo, la familia del compañero de un estudiante extranjero representa un sistema social que puede invitar al estudiante a su casa o puede causarle problemas por la relación con el extraño. De esta manera, cada sistema está influenciado por su desarrollo transcurrido y su historia.

Finalmente, el comportamiento de un sistema social no se puede explicar de una manera causal basándose en el esquema de causa-efecto, sino que el resultado comprende las interacciones de diferentes factores: de los individuos, sus interpretaciones subjetivas, de las reglas sociales, de los círculos de reglas, del entorno material y social, así como de su desarrollo transcurrido y su historia. El comportamiento de un sistema social está determinado por las interpretaciones subjetivas de las personas que actúan, así como por las características que formuló

Luhmann (1998) en su teoría sociológica de sistemas. Dicha teoría habla de la dinámica inherente en la comunicación de sistemas sociales, es decir, de las reglas sociales, de los círculos de reglas y de las limitaciones de un sistema con base en el entorno.

Estos diferentes factores no están aislados, sino que se encuentran en una relación recíproca. El entorno de un sistema, por ejemplo, adquiere un significado para el sistema social por el hecho de la interpretación. Por otro lado, las interpretaciones subjetivas llevan a que las personas cambien su entorno, la comunicación o las reglas existentes. Los cambios en los sistemas sociales resultan del pensamiento de las personas acerca de su situación y con base en estas interpretaciones surgen cambios en el sistema.

Como fue explicado anteriormente, la teoría de sistemas enfocada en las personas parte de la idea de que los individuos son sujetos actuando en el contexto de un determinado sistema. En el encuentro intercultural esto se traduce en la importancia de la cultura que se refleja en las actuaciones de los individuos. Con base en las características de un sistema social se puede analizar un encuentro intercultural de la siguiente forma, según lo señala Rehaag (2007: 50)

1. Las personas:

¿Entre qué grupos de personas (sistemas) se define la interculturalidad?

- Entre personas de una misma nación.

- Entre personas de diferentes naciones.

2. Las interpretaciones subjetivas:

¿Qué se define como lo extraño?

¿Cuáles son las diferenciaciones básicas de cada cultura?

3. Las reglas sociales:

¿Qué reglas resultan de las interpretaciones subjetivas (círculo de reglas)?

¿Cómo se expresan las dimensiones de dominación entre las culturas?

4. Estructuras circulares de interacción:

¿Cuáles son las estructuras circulares de interacción en los pensamientos que se basan en la cultura?

¿Qué estructuras circulares de interacción se presentan en el encuentro de diferentes culturas?

5. La complejidad:

¿Cómo se enuncia la complejidad en las diferentes culturas?

¿Cuál es la manera particular en las diferentes culturas de aumentar o disminuir la complejidad?

6. El entorno:

¿Qué significado tiene el entorno para la cultura? (occidental/oriental).

¿Quién es el que llega a una cultura desconocida? (ventaja de casa)

7. El desarrollo:

¿Cómo se desarrollaron las diferentes culturas?

¿Cómo se desarrolló la interculturalidad en los diferentes contextos (historia previa)?

Estos elementos, referidos al análisis de una experiencia intercultural, ayudan en la aplicación del pensamiento sistémico a situaciones concretas. Tomando en cuenta las diversas preguntas acerca del sistema social que se presenta en el encuentro de personas de diferentes culturas, éstas auxilian en el proceso de hacerse consciente de los elementos que adquieren importancia y, al mismo tiempo, permiten vislumbrar posibilidades de cómo intervenir en el encuentro intercultural. En dicho encuentro, de respeto mutuo entre las culturas en contacto, es indispensable conocer las relaciones existentes entre la alteridad y otredad que surgen en ese contacto.

2.2.2.4. Alteridad y otredad en la filosofía de la interculturalidad

La alteridad, como expresa Krotz (1994), que surge del contacto cultural y se refiere y remite constantemente a él, hace posible captar el fenómeno de lo humano de un modo especial. Para comprender aquella noción es necesario aclarar que la alteridad u otredad no es concebida como sinónimo de una simple y sencilla

diferenciación, sino que hace alusión a un tipo particular de diferencia relacionada con la experiencia de lo extraño y ajeno a partir del encuentro con desconocidas singularidades de otro grupo humano-lengua, costumbres, fiestas, ceremonias, etc. (Krotz, 1994). En este sentido, la alteridad siempre se refiere -en relación con la pertenencia grupal propia- a Otros, quienes son considerados miembros de una cultura, herederos de una tradición, representantes de una colectividad y con una forma de vida diferente.

Álvarez (2010) sostiene que la interculturalidad se manifiesta como un eje transversal que traspasa fronteras; un encuentro intercultural que implica no solamente la convivencia de culturas diferentes y la interacción sino también el reconocimiento y el respeto de la diversidad del “otro” y la profundización de su “yo”, es decir, “yo” con y desde el otro. A pesar de que son muchos los autores que han querido delimitar este concepto, desde el punto de vista etnográfico, Atienza (1997: 101) hace alusión a la conciencia y asevera que “La conciencia de interculturalidad, la alteridad, supone aceptarse como ser cultural e históricamente construido, cuya identidad es susceptible de evolución permanente...”

Por su parte, Iglesias (2003: 24) afirma que la interculturalidad debe consistir “en ir más allá de la comprensión periférica y superficial. Por eso favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto... ha de ser una práctica habitual en el aula de lenguas extranjeras”. La interculturalidad, en definitiva, describe una relación entre culturas, es una actitud ante la vida, es un posicionamiento que intenta alejarse de los centrismos y dirigir sus “tentáculos” hacia fuera, es apertura, es diálogo y también es creatividad (Corbett, 2003).

Para Corbett, el enfoque intercultural prioriza la reflexión comparativa sobre el uso de los códigos verbales y no verbales entre la cultura del aprendiz y la de la comunidad lingüística a la que pertenece la lengua extranjera. La interculturalidad apuesta, por un lado, por el diálogo ya que considera a éste como un elemento intrínseco al ser humano (sentimos, percibimos siempre con respecto a algo o a alguien) y, por otro

lado, por la pluralidad cultural, esto es, aceptar y comprender el modo de ser y de pensar de la otra cultura sin imponer ni dominar en ningunas circunstancias (Álvarez, 2010).

De los cuatro planteamientos filosóficos abordados, se pueden extraer sus principales aportes para efectos de esta investigación. Estos aportes se presentan de manera resumida en el Cuadro 5 a continuación.

Cuadro 5
Principales aportes de la filosofía a la competencia comunicativa intercultural

Teoría consultada	Conceptos	Explicación
Filosofía de la liberación	Polifonía cultural	Diálogo en el cual las dos culturas tengan voz
Perspectiva filosófica del enfoque intercultural	Respeto a la identidad y reconocimiento	Aceptar la diferencia como paso indispensable para la interacción desde la igualdad, y la única vía para hacer de la divergencia un vínculo entre grupos culturales y sociedad
Teoría filosófica de sistemas centrada en la interculturalidad	Interacción: relación entre elementos-entorno-estructuras circulares	Estos diferentes factores no están aislados sino que se encuentran en una relación recíproca
Alteridad y otredad en la filosofía de la interculturalidad	Respeto de la diversidad del "otro" y la profundización de su "yo", es decir, "yo" con y desde el otro.	En la conciencia de interculturalidad, la alteridad, supone aceptarse como ser cultural e históricamente construido, cuya identidad es susceptible de evolución permanente

Fuente: Elaboración propia

A modo de concluir esta sección filosófica es preciso recalcar que la toma de conciencia de la existencia del otro y su aceptación se torna accesible en un contexto institucional que se caracteriza por la heterogeneidad de lenguas, costumbres y tradiciones, los cuales no se corresponden, en alguna medida, con la impronta de los orígenes. Los conocimientos culturales que los alumnos puedan apropiarse en la clase facilitarán su adaptación al entorno hacia el cual proyectan la rentabilización de sus saberes, puesto que para comunicarse en la lengua extranjera necesitarán el soporte del saber cultural, así lo afirma Betancourt *et al.* (2015).

2.2.3. Didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

De la descripción y análisis de los apartados precedentes se evidencia que asumir una perspectiva intercultural en la enseñanza de las lenguas implica reorientar por completo el trabajo del aula. No se trata solamente de la adquisición de la competencia lingüística del aprendiz sino que la meta principal es “convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes o mediadores interculturales capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad” (Paricio, 2014: 4).

En consecuencia y a objeto de abordar este tema, es imperativo destacar ciertos aspectos curriculares que deben ser considerados para el desarrollo de la competencia intercultural en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras. En primer lugar, hay que tomar en cuenta los objetivos que se persigue en este tipo de enseñanza y a partir de allí determinar los roles del profesor y el alumno, las actividades didácticas así como también las estrategias que se necesitan para el alcance de los objetivos propuestos. Tales aspectos se discuten seguidamente a la luz de la opinión de expertos en el área.

2.2.3.1. Objetivos de un curso para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

De los apartados precedentes se infiere que los objetivos de un curso de enseñanza de lenguas extranjeras han de tener como meta desarrollar en el estudiante las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural (Byram, 1995). Esta última requiere de actitudes, conocimientos y habilidades, bajo el entendido de que mientras la competencia comunicativa se refiere a la habilidad que tiene el hablante de interpretar mensajes y de negociar su significado con otros hablantes (Hymes, 1996); la competencia comunicativa intercultural se refiere a la habilidad que tiene el hablante de interactuar con personas de otras culturas reconociendo las diferencias entre las dos culturas, tal como lo plantea Byram (1995).

Estas actitudes, a las cuales se refiere Byram, incluyen curiosidad y capacidad de abrirse a ver otras culturas y leerlas sin juzgarlas. Lo que se requiere es conocer los grupos sociales y sus prácticas, el proceso general de sus interacciones individuales y sociales y las habilidades que tienen que ver con interpretar, relacionar, descubrir e interactuar. Además de poseer una conciencia cultural, es la habilidad para participar en un estilo de vida diferente.

Por su parte, Wessling (1999) señala cuatro objetivos fundamentales en el aprendizaje intercultural, que además van en progresión:

1. Comprender cuáles son los factores que condicionan mi percepción de la realidad.
2. Adquirir estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, situaciones.
3. Aprender a comparar (no de una manera superficial sino "densa")
Estos tres objetivos son imprescindibles para orientarse en otra cultura.
4. Desarrollar la competencia comunicativa en situaciones interculturales.

Correspondiéndose con estos enfoques, se encuentran también los planteamientos de Vilá (2005), previamente mencionados, quien afirma que la comunicación intercultural tiene una característica y es que se trata de la interacción entre personas de diversas culturas. Cada cultura tiene unos valores que hace que la aproximación a la comunicación en sí misma sea diferente en algunos aspectos, comunicarse no es lo mismo desde todas las perspectivas culturales. La comunicación no es solo lo que se dice sino también valores, creencias, entre otros. Se puede considerar que el interlocutor parte de un modelo comunicativo desde una realidad y un sistema de valores muy diferente al nuestro (Suárez, 2015).

2.2.3.2. Rol del profesoren la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural

Del objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras, bajo una perspectiva intercultural, se destacan las implicaciones para la práctica cotidiana del profesorado

quienes se verán enfrentados a nuevas tareas. Entre estas tareas estarían: a) incrementar su propia conciencia cultural y su competencia intercultural; b) cambiar o adaptar sus métodos para promover las anteriores capacidades en el alumnado; y c) tener presente su cambio de identidad profesional, de docente de lenguas a docente de comunicación intercultural (Sercu, 2001).

En este sentido, Sercu (2001: 255-256) ofrece una relación detallada de las cualidades que debe desarrollar el profesorado de lenguas para llevar a cabo una enseñanza intercultural las cuales desglosa en actitudes, conocimientos y destrezas y que se resumen a continuación.

• **En el plano de las actitudes que debe promover en el alumnado:**

1. Considerar cómo lo ven otras personas y tener curiosidad por conocer más sobre sí mismo y sobre los otros;
2. Estar dispuesto a experimentar y negociar para alcanzar un entendimiento;
3. Estar dispuesto a compartir significados, experiencias y afectos con personas de otros países y con el propio alumnado;
4. Estar dispuesto a participar activamente en la búsqueda de las aportaciones de los idiomas al entendimiento internacional; y
5. Adoptar la función y el papel de intérprete social e intercultural, y no de embajador de la cultura extranjera.

▪ **En el terreno de los conocimientos, se le exige:**

1. Tener conocimientos y estudiar más sobre la historia cultural de los países y comunidades que utilizan la lengua estudiada;
2. Tener conocimientos y estudiar más sobre su propio país y sobre el modo en que los otros lo perciben;
3. Disponer de un conocimiento activo que pueda convertir en accesible la situación de aprendizaje; y
4. Conocer cómo funciona la lengua en la comunicación y cómo puede utilizarse de manera eficaz para la comprensión.

- **En el plano de las destrezas/estrategias:**

1. Destrezas de comunicación adecuadas para la negociación;
2. Destrezas para procesar información en todo tipo de medios (audiovisuales, orales, escritos) y en las interacciones cara a cara; y
3. Crear entornos de aprendizaje basados en la negociación y en la experiencia.

Al respecto, Bonet (1998) añaden que en la enseñanza de lenguas extranjeras la mayor importancia la tiene el profesor quien debe considerar como objetivo la preparación del estudiante en un triple aspecto: capacitarle lingüísticamente para que pueda desenvolverse con una cierta corrección y fluidez, facilitarle las herramientas para que pueda aplicar dicha capacitación a su área de especialización y proporcionarle una base cultural para que la comunicación sea real y eficaz.

2.2.3.3. Rol del alumno en la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural

De acuerdo con Byram, Gribkova y Starkey (2002), los componentes de la competencia intercultural a desarrollar por un hablante/ mediador intercultural serían los siguientes:

- Los puntos de vista y perspectivas interculturales (“saber ser”): apertura, capacidad para revisar la propia desconfianza frente a otras culturas y la fe en la de uno mismo. Se trata de una voluntad de relativizar los propios valores, creencias y comportamientos, aceptando que no son los únicos posibles, y de aprender a considerarlos desde la perspectiva de una persona exterior, de alguien que tiene un conjunto de valores, creencias y comportamientos distintos.
- El conocimiento (“saberes”): conocimiento de los distintos grupos sociales, de sus productos y de sus prácticas, tanto en el propio país como en el del interlocutor; conocimiento de las interacciones generales entre sociedades e individuos.
- Las capacidades de comparación, de interpretación y de establecer relaciones (“saber comprender”): capacidad general para interpretar un documento o un acontecimiento vinculado a otra cultura, para explicarlo y ponerlo en relación con documentos o acontecimientos vinculados a la propia cultura.

- Las capacidades de descubrimiento y de interacción (“saber aprender/ hacer”): capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y unas prácticas culturales dadas, así como para manejar conocimientos, puntos de vista y capacidades sometiéndose a las normas de la comunicación y de la interacción en tiempo real.
- La visión crítica en el plano cultural (“saber comprometerse”): capacidad para evaluar, de manera crítica, los puntos de vista, prácticas y productos del propio país y de las otras naciones y culturas.

Una vez descartado el modelo del hablante nativo por sus insuficiencias en el terreno cultural, la dimensión intercultural cifra su meta principal en convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes o mediadores interculturales capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad. “El ‘hablante intercultural’ es una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional” (Byram y Fleming, 2001: 16).

En el enfoque intercultural, el buen estudiante no es el que imita al nativo sino el alumno que es consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo los otros las perciben, y que conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa. De allí que una enseñanza de las lenguas respetuosa con la dimensión intercultural deba contemplar, junto con el tradicional objetivo de adquirir la competencia lingüística necesaria para utilizar la lengua en cualquier comunicación oral o escrita según los códigos establecidos, un segundo objetivo más novedoso, desarrollar la competencia intercultural en la persona que aprende (Byram, 1997).

2.2.3.4. Actividades didácticas para la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural

Las actividades didácticas desarrolladas en el contexto sujeto a estudio (DIM-LUZ) para la enseñanza de esta competencia comunicativa intercultural no distan mucho de las falencias observadas por García (2004) en su investigación relacionada con las claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español como segunda lengua. Entre las coincidencias encontradas en ambos escenarios están:

- Actividades con un enfoque superficial y a veces desfasado de la cultura, lo cual impide dar una visión coherente de ésta y hace que se presenten algunos aspectos culturales como si fueran verdades y visiones únicas.
- Ejemplos que resultan caracterizaciones estereotípicas y generalizadoras de la cultura, con muestras de sociocentrismo y etnocentrismo ilegible para el alumno que no está familiarizado con esas realidades, y que pueden resultarle irritantes o humillantes.
- Actividades que ofrecen en sus claves respuestas definitivas, cuando, en la realidad, las herencias de aprendizaje y experiencias del mundo de los alumnos permiten un innumerable abanico de posibilidades, que no necesariamente se corresponden con aquellas que el diseñador del material da como respuestas únicas.
- Inclusiones marginales de la cultura, en añadidos o al final de la unidad didáctica.
- Se recurre a veces a la cultura para explicar la diferencia y justificar la exclusión, o presentar "al otro" aislándolo, en lugar de integrándolo.
- Actividades y dinámicas que no ofrecen al alumno los suficientes elementos para disponer de conocimientos esenciales sobre el tema y poder opinar sobre él.
- Propuestas didácticas que evitan presentar aspectos problemáticos, cuando también gracias a estos se dan claves esenciales para analizar, y reflexionar sobre visiones y creencias estereotipadas.

Estas actividades en vez de capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural, tales como el contraste de los valores culturales propios y de la cultura que está aprendiendo, de autodescubrimiento y de comparación, corren el riesgo de caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones, de formulación de hipótesis, de fomento de la empatía y el diálogo, de reflexión y análisis. En su defecto, García propone una serie de sugerencias, con las cuales se está de acuerdo, para que el alumno se involucre en el conocimiento propio y de los otros, para que sea capaz de indagar los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que rastree aquellas referencias culturales que forman parte de su mundo cultural.

Entre las sugerencias que hace García (2004) para la producción de materiales didácticos que incentiven actividades interculturales, se encuentran las siguientes:

- Incluir actividades que posibiliten el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecos en el aprendizaje de idiomas, que atiendan a factores afectivos, cognitivos y situacionales y que fomenten la competencia intercultural para desarrollar con ello la convivencia y las habilidades culturales.
- Enfatizar lo normal y lo cotidiano de las culturas, no solo lo exclusivo, con objeto de promover la participación activa de los alumnos en la reflexión y el entendimiento de éstas.
- Ofrecer la cultura integrada en el curso, y no de un modo aislado, con una progresión de los aspectos culturales que permita dinámicas interculturales a lo largo del proceso de adquisición de la lengua.
- Dar perspectivas alternativas para que el alumno reflexione sobre éstas, las compare y pueda estar preparado para comportarse adecuadamente en contactos culturales.
- Incluir instrucciones como: ¿Qué opinas sobre...? Y antes ¿Qué sabes de...? que ofrezcan al alumno la posibilidad de disponer de los conocimientos esenciales sobre la cultura antes de dar la opinión sobre esta, que le permitan partir de lo conocido con objeto de potenciar su autoestima y fomenten la creación de actividades que funcionen como herramientas que faciliten el metalenguaje y las estrategias de aprendizaje.

- Fomentar que el alumno utilice material adicional de consulta en la reflexión de los aspectos culturales que se traten, y que de este modo indague, compare, analice y llegue a sus propias conclusiones.
- Desarrollar herramientas interculturales como el análisis, la interpretación, la comparación, el debate, la reutilización de conocimientos adquiridos con anterioridad, la formulación de hipótesis, la investigación, etc., y que a estas acompañen instrucciones tales como: analiza, interpreta, compara, interactúa, relaciona, explica, identifica, opina, etc.
- Tanto profesores como alumnos necesitan una planificación acorde con los objetivos. Es importante generar actividades factibles en el aula que indiquen el progreso por parte del alumno y que le sitúen en un contexto real, tanto efectivo como afectivo.
- El material didáctico ha de tener una secuencia progresiva y de revisión de contenidos acorde a las realidades de los alumnos.
- Plantear una metodología en la que se vincule a los alumnos con actividades que posibiliten la negociación respecto al qué y al cómo del aprendizaje, al mismo tiempo que se hace indispensable un enfoque intercultural, que proponga dinámicas que valoren las diferencias y subrayen las similitudes, que definan un análisis de necesidades en los niveles de supervivencia e integración y que despierten la conciencia de esos alumnos respecto al uso del registro apropiado en cada situación comunicativa, a la vez que les familiarizan con las variantes socioculturales.

Según García (2004) a través de estas dinámicas, alumnos y docentes adquieren una serie de habilidades que posibilitan un diálogo intercultural en el aula. En este mismo orden de ideas, Paricio (2014) afirma que, por ejemplo, para el desarrollo de la destreza lectora se requiere examinar hasta qué punto la imagen de la cultura extranjera que ofrecen los textos de lectura es representativa, completa, realista, está actualizada y da cuenta de su pluralidad interna.

Esta autora recomienda que en caso de que un texto presente una visión única y directiva de las cosas, una visión de la cultura extranjera cerrada y definitiva, el profesorado debe hacer ver a su alumnado que existen otras perspectivas e impulsarlo a analizar el libro (dibujos, fotografías y elementos escritos) de manera crítica. La simple adición de hechos culturales tomados de manera aislada es tan ineficaz para acercarse a una cultura como la memorización de palabras fuera de contexto para aprender una lengua.

De acuerdo con Salaberri (2007), la competencia intercultural también se puede desarrollar mediante otras actividades tales como:

- Juegos de rol en los que los participantes adoptan un papel diferente (usando tarjetas con indicaciones).
- Simulaciones en las que los participantes mantienen su identidad, pero se ubican en una situación concreta (escriben a una amiga en la red).
- Trabajo por proyectos (Tarjetas de navidad en español e inglés).
- Choque cultural: el alumnado tiene que enfrentarse a un incidente cultural (un alumno no come cerdo en el comedor del colegio).
- Cápsulas culturales (actividades y materiales en torno a un tema: secuencias de vídeo, canciones, fotos, recortes de revistas y periódicos, un collage, tarjetas, entrevistas, etc.).
- Aprendizaje en *tandem*: (a través de mensajes de correo electrónico, etc.).
- Juegos, cuentos propios de otras culturas, etc.

Otro de los puntos que se deben considerar en el diseño de actividades dentro de un enfoque para el desarrollo de la competencia comunicativa cultural es el componente afectivo, en el cual la participación del estudiante juega un papel importante. El conocimiento o familiaridad con el esquema afectivo (Bachman y Palmer, 1996) del estudiante puede ser una herramienta, utilizada por quien diseña este tipo de actividades, para lograr mayor interactividad, haciendo que el usuario pueda por ejemplo, expresarse oralmente o por escrito sobre temas polémicos acerca de la

cultura de su país y de la lengua meta. Esto hace posible generar comodidad y seguridad en el estudiante por medio del tema propuesto, gracias a su participación en el diseño de estas actividades.

Finalmente y más adaptado a la época cibernética que nos embarga, se cuenta con el uso de la tecnología para la enseñanza de lenguas extranjeras, ya mencionada por Salaberri (2007). A través de ella se pueden implementar una gran variedad de actividades que, sin duda alguna, facilitarían el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. A pesar de que su implementación en las aulas de idiomas no es novedosa (por el uso de grabadoras, laboratorios de idiomas, entre otros), su utilidad para la didáctica de las lenguas en la actualidad resulta de gran relevancia por las ventajas que ofrece para el intercambio cultural que demanda la adquisición de la competencia comunicativa intercultural.

La Internet nos brinda oportunidades para comunicarnos con personas de diferentes lugares del mundo, por esta razón aparece el término TELL (*Technology Enhanced Language Learning*) respondiendo a las posibilidades que ofrece. Dentro de las herramientas que facilitan esta interacción comunicativa, encontramos los chats los cuales brindan la posibilidad de que el estudiante se conecte con diferentes lugares del mundo en tiempo real.

Guerrero (2012) en su investigación sobre el uso de *skype* como herramienta de comunicación sincrónica entre estudiantes universitarios y hablantes nativos, afirma que a los estudiantes se les vio más interés a la hora de conversar con hablantes nativos para intercambiar todo tipo de información haciendo uso del idioma que están aprendiendo en lugar de hacer ejercicios de gramática y escribir composiciones en el laboratorio de idiomas. La Comunicación Mediada por Computador (CMC) ha sido reconocida por incrementar la motivación del estudiante, favorecer la cooperación y la colaboración entre ellos y convertirse en él para conectar a los estudiantes (Warschauer, 1997).

Para Warschauer la CMC ha sido también reconocida como el puente entre las habilidades de producción oral y escrita como una herramienta que combina expresiones idiomáticas, la interacción, la reflexión, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo. Además, es interactivo y promueve el diálogo sobre todo entre los estudiantes que son tímidos, quienes encuentran en el CMC una manera más fácil de participar y expresarse libremente.

2.2.3.5. Estrategias didácticas para la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural

Antes de abordar este apartado es preciso definir lo que se entiende por estrategia didáctica. Para Ortiz (2004) la expresión estrategia didáctica presupone enfocar el cómo enseña el docente y cómo aprende el alumno, a través de un proceso donde los últimos aprenden a pensar y a participar activa, reflexiva y creadoramente.

En tal sentido, las estrategias didácticas no se limitan a los métodos y las formas con los que se enseña sino que, además, incluyen acciones que tienen en cuenta el repertorio de procedimientos, técnicas y habilidades que tienen los estudiantes para aprender; lo cual, como expresa el mencionado autor, es una concepción más consecuente con las tendencias actuales de la didáctica. La diferencia entre estrategias de enseñanza y de aprendizaje puede distinguirse si se tiene en cuenta que, en el caso de las primeras el énfasis está en la planificación, el diseño, la secuenciación, la elaboración y la realización del contenido; mientras que las estrategias de aprendizaje se refieren a las acciones de los alumnos que se dan durante el aprendizaje e influyen en la motivación, la asimilación, la interpretación, la retención y la transferencia de la información (Colunga y García, 2005).

Desde la perspectiva de las estrategias para la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural, caso que compete a esta investigación, estas estrategias además de estar enfocadas en el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa del aprendiz, también deben incluir un conjunto de habilidades cognitivas y afectivas que se unen para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto

social y cultural, que fomente un grado de comunicación que sea lo suficiente eficaz (competencia intercultural).

En este sentido, se consideran los aportes hechos por Ramírez y Ramírez (2014) y Denis y Mata (2002) en cuanto a las cinco fases que soportan las estrategias didácticas que sirven para desarrollar y fortalecer la competencia comunicativa intercultural. Estas cinco fases deben adaptarse a los contextos de enseñanza donde se piensen aplicar, dependiendo obviamente de las necesidades e intereses de la comunidad educativa en particular. La explicación de estas cinco fases se presenta en el Cuadro 6, a continuación.

Cuadro 6
Fases de implementación de estrategias didácticas para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural

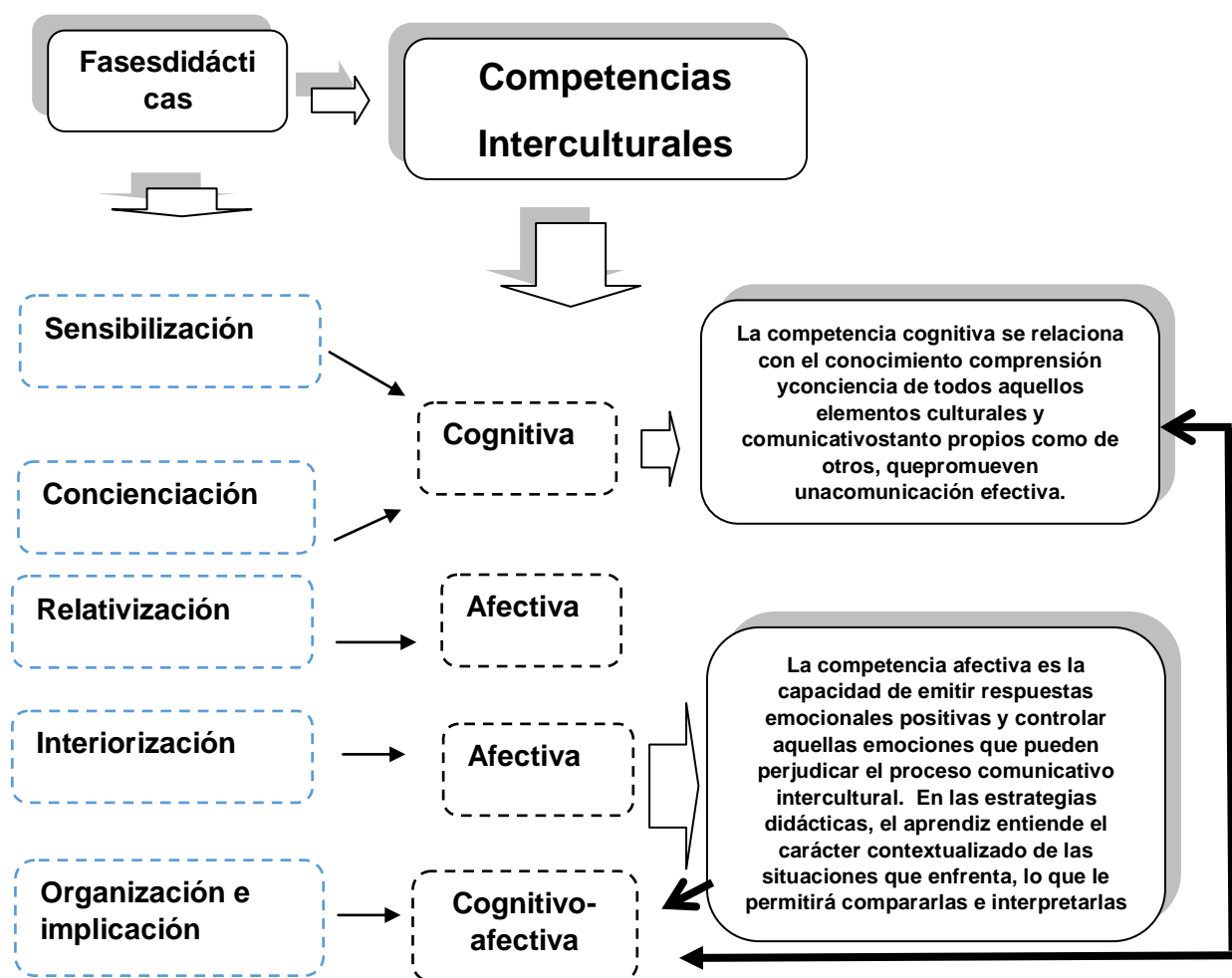
Fases	Descripción del papel del aprendiz
Sensibilización	Toma de conciencia de su etnocentrismo y de la mirada exótica de los demás, si la hay.
Concienciación	Descubre que su cultura no es universal.
Relativización	Entiende el carácter contextualizado de las situaciones que enfrenta, lo que le permitirá compararlas e interpretarlas de manera positiva
Organización e implicación	Conceptualiza acerca de las situaciones interculturales distinguiendo principios organizadores, comparando, buscando recurrencias, y relacionando los fenómenos e informaciones.
Interiorización	Construye su propio sistema de referencias que le permite situarse en relación con las otras culturas; se evidencia entera voluntad de implicación y profundización de sus rasgos característicos y distintivos

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en las etapas descritas en el Cuadro 6, se incluye el papel del alumno en el proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural, quedando como responsabilidad del docente de LE crear las condiciones necesarias para que el estudiante alcance estos objetivos. Sin embargo, para orientar el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la interculturalidad Denis y Mata (2002) describen la

progresión del trabajo con el que desarrollan sus estrategias en dos sentidos: una progresión a partir de tareas para abordar los aspectos de la vida práctica y una progresión establecida sobre taxonomías de los campos cognitivo, afectivo (y otros análogos que no son excluyentes) en los cuales las actividades están articuladas y las aptitudes que se espera desarrollar están previamente definidas. Dicha progresión y la correspondencia de los campos cognitivos y afectivos se muestra en la a Figura 4 a continuación

Figura 4
Fases didácticas y su correspondencia con las competencias cognitivas/afectivas/ análogas



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, en el desarrollo de estas estrategias, Ramírez y Ramírez (2014), como representantes de la cultura de su país imprimieron sus propios puntos de vista en su propuesta, haciendo evidente la heterogeneidad y relatividad de los eventos culturales, las reacciones y comportamientos. Por lo cual se hace énfasis en que para la implementación de este proceso estratégico, el conocimiento del contexto y las necesidades de los estudiantes resultan de primordial importancia. Con base en esta importancia, Dennis y Matas (2002: 45) afirman:

La cultura... es un elemento vivo. Depende del contexto, de lo que haga con ella el individuo. Es un conjunto de perspectivas distintas que no se puede enseñar de manera estática. Enseñar la cultura, significa presentarla de manera variada, múltiple, contextualizada.

En consecuencia y de acuerdo con las características personales de cada participante, y la forma como van accediendo al aprendizaje de las manifestaciones culturales en el contexto específico se propicia el establecimiento de principios organizativos que permiten apreciar el grado de reconocimiento y asimilación que han adquirido los aprendices dentro de un ambiente de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Estos principios organizativos se convertirán entonces en las estrategias didácticas que habrá de considerar el docente de LE para el desarrollo de dicha competencia.

A manera de concluir este apartado, dedicado a la didáctica de la competencia comunicativa intercultural, el Cuadro 7 a continuación reporta los aspectos más relevantes discutidos en esta sección.

Cuadro 7
Aspectos relevantes sobre la didáctica de la competencia comunicativa intercultural

Aspectos	Descripción
Objetivos del curso (Wessling, 1999)	Comprender cuáles son los factores que condicionan mi percepción de la realidad. Adquirir estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, situaciones.

	<p>Aprender a comparar (no de una manera superficial sino "densa") Estos tres objetivos son imprescindibles para orientarse en otra cultura.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa en situaciones interculturales.</p>
Rol del profesor (Bonet,1998)	Preparar al estudiante en un triple aspecto: capacitarle lingüísticamente para que pueda desenvolverse con una cierta corrección y fluidez, facilitarle las herramientas para que pueda aplicar dicha capacitación a su área de especialización y proporcionarle una base cultural para que la comunicación sea real y eficaz
Rol del alumno (Byram,1997)	Estar consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo los otros las perciben, y que conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa
Actividades García (2004)	Basadas en el contraste de los valores culturales propios y de la cultura que está aprendiendo, de autodescubrimiento y de comparación.
Estrategias (Denis y Matas, 2002)	Deben cumplir con las siguientes fases: Sensibilización, Concienciación, Relativización, Organización- implicación e Interiorización

Fuente: Elaboración propia

2.3. Sistema de variables

Del entramado teórico previamente discutido y analizado se derivó una única variable relacionada con los temas centrales de esta investigación, constituida por la competencia comunicativa intercultural. Dicha variable es definida seguidamente desde un punto de vista conceptual y operacional.

2.3.1. Definición conceptual

La definición conceptual de una variable se refiere a cómo debe ser interpretada a lo largo de la investigación (Chávez, 2007). Según Tamayo y Tamayo (2003) la definición conceptual es necesaria para unir el estudio a la teoría. En consecuencia y bajo la mirada de los autores citados en este marco teórico se define la competencia comunicativa intercultural como aquella que se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural la

cual consiste en la habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia.

2.3.2. Definición operacional

En lo que respecta a la definición operacional de una variable, Tamayo y Tamayo (2003) explican que estas definiciones son esenciales para poder llevar a cabo cualquier investigación, ya que los datos deben ser recogidos en términos de hechos observables. Según los autores, esta definición representa el desglosamiento de la variable en aspectos cada vez más sencillos que permitan la máxima aproximación para poder medirla. Se agrupan bajo las denominaciones de dimensiones, indicadores y de ser necesarios subindicadores.

Con base en estos argumentos, la variable: competencia comunicativa intercultural se define como el nivel de conocimientos que tengan los docentes, seleccionados como muestra de la investigación, sobre la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural. Estos conocimientos se medirán a través de un cuestionario y una entrevista semiestructurada que abordan las dimensiones e indicadores relacionados con la variable del estudio.

Las dimensiones son: a) Supuestos epistemológicos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras; b) Principios filosóficos relacionados con la implementación del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras; y c) Didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. El Cuadro 8 a continuación detalla esta definición operacional.

Cuadro 8: Operacionalización de la variable

Objetivo General: Proponer estrategias didácticas orientadas a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en estudiantes que aprenden lenguas extranjeras

Variable	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Item (s) del Instrumento recolección de datos
Competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Supuestos epistemológicos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilación temprana • Lateralización cerebral • Factor edad • Input significativo • Conciencia fonológica • Interacción en entornos socioculturales 	1 al 6
		Teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras	<ul style="list-style-type: none"> • Conductista • Cognitiva • Constructivista • Cultural 	7 al 10
	Principios filosóficos relacionados con la implementación del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Competencia comunicativa intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Apepciones • Componentes 	11 al 16 17 al 19
		Filosofía intercultural de la liberación	<ul style="list-style-type: none"> • Polifonía cultural • Respeto a la identidad y reconocimiento 	20 21
		Perspectiva filosófica del enfoque socio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción intercultural • Relación entre elementos de la cultura 	22
Didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.	Teoría filosófica de sistemas centrada en la interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno-estructuras circulares • Sujeto actuante 	23	
	Alteridad y otredad en la filosofía de la interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Características de alteridad • Características de otredad 	24	
	Objetivos del curso	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender los factores que condicionan mi percepción de la realidad. • Adquirir estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, situaciones. • Aprender a comparar • Desarrollar la competencia comunicativa en situaciones interculturales. 	25 al 28	
	Rol del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar al estudiante lingüísticamente para que pueda desenvolverse con una cierta corrección y fluidez • Facilitar las herramientas para que pueda aplicar dicha capacitación a su área de especialización • Proporcionar una base cultural para que la comunicación sea real y eficaz 	29 al 30	
Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural	Rol del alumno	Estar consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo los otros las perciben, y que conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa	31 al 34	
	Actividades didácticas	Basadas en el contraste de los valores culturales propios y de la cultura que está aprendiendo, de autodescubrimiento y de comparación.	35 al 38	
	Estrategias didácticas	Deben cumplir con las siguientes fases: Sensibilización, Concienciación, Relativización, Organización-implicación e Interiorización	39 al 45	
		Se establecerán una vez analizados los resultados arrojados por el instrumento de recolección de datos		

CAPÍTULO 3:

MARCO METODOLÓGICO

En este tercer capítulo se procede a describir los principales procedimientos que se implementaron para el alcance de los objetivos y metas propuestas. Dentro de esta descripción se encuentra el paradigma epistemológico adoptado, el tipo de investigación y diseño, así como también el método y las técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de los datos. Seguidamente se detallan estos aspectos.

3.1. Paradigmas epistemológicos y métodos de investigación

Los paradigmas epistemológicos adoptados para esta investigación se corresponden con el interpretativo, socio-crítico y emergente. El primero, denominado también cualitativo, naturalista o humanista es definido por Albert (2006) como aquel que se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. En este sentido, el presente estudio se enfoca en el análisis interpretativo de la teoría para la búsqueda e inclusión de estrategias didácticas interculturales en los programas de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto a partir del contraste de la teoría analizada con los supuestos epistemológicos y filosóficos que poseen los docentes encargados de implementar las estrategias mencionadas.

De estas ideas se desprende, entonces, la propuesta de estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural que tenderá a favorecer y generar nuevas alternativas para reinterpretar la evolución de las culturas desde las dinámicas diferenciales de otras que, según Soto (2017), forman parte indisoluble de un cosmos de vida cada vez más colectivo y globalizado.

Con respecto al paradigma socio-crítico, cuyos pilares básicos sobre los que se asienta “consisten en recuperar elementos del pensamiento social como valores, juicios e intereses para integrarlos en una nueva concepción de ciencia social, desde un punto de vista crítico” (Albert, 2006: 29), este paradigma se adapta a los objetivos de este estudio. Dicha adaptación se manifiesta a través del análisis de la competencia comunicativa intercultural la cual puede interpretarse como la capacidad que tienen los individuos para relacionarse a través del lenguaje, tomando en cuenta esos valores,

juicios e intereses que forman parte de la cultura y del conocimiento de mundo de los aprendices de lenguas extranjeras y que tienen la oportunidad de compartir mediante el encuentro intercultural.

Lo anterior implica hacer interpretación, decodificación, es decir, comprensión de las culturas comprometidas con sus tradiciones y su incidencia en la potenciación de los roles sociales que deben cumplir los individuos en esos procesos de interculturalidad (Gadotti, 2003). De acuerdo con Gadotti, una concepción filosófica de la interculturalidad supone también un enfoque político-pedagógico que puede entenderse mediante la comprensión de sentido con el que las culturas interactúan para generar entre éstas la recreación de sus valores.

Por otro lado, y con respecto a los enfoques que se asumen para el desarrollo de este trabajo, Padrón (2012) considera que el mundo contiene aspectos cuantitativos mezclados con aspectos cualitativos, e igualmente plantea que definitivamente nada que forme parte del mismo puede ser tratado tomando en cuenta solo uno de estos dos aspectos. Este autor afirma que la producción de conocimientos no puede ser abordada considerando solo cantidades, excluyendo las cualidades y viceversa, que la única diferencia está en el lenguaje y que los hechos pueden interpretarse de forma verbal y/o numérica. En todo caso, para Padrón lo que prevalece en la interpretación de los datos, sea de forma lógico-matemática o verbal, es la razón.

Por consiguiente, en esta investigación se asume una combinación de posturas epistemológicas, lo cual conlleva a que se adopte un estilo de pensamiento integrador (sintagma holístico) que permite establecer puentes entre los diferentes paradigmas de investigación científica (cualitativo-cuantitativo) para dar cuenta de lo complejo que resulta el análisis del procesamiento del lenguaje. De allí que, en este estudio, esta tendencia se pone de manifiesto a través del enfoque cuantitativo, reflejado en el conteo de los datos obtenidos mediante la observación directa a través del cuestionario, mientras que el cualitativo se aplica en la interpretación de los datos arrojados por la entrevista semi-estructurada.

Lo anterior supone también la adopción del paradigma emergente, amparado en los principios de complementariedad, que buscan abarcar todos y cada uno de los factores que intervienen en el objeto de estudio (Padrón, 2012). Se reflejan datos cuantificables que corresponden a la tendencia positivista y no cuantificables que se inclinan hacia la tendencia postpositivista (Chávez, 2007), combinando ambos enfoques de investigación, el cuantitativo y el cualitativo. El primero, como se mencionó anteriormente, a través del conteo de números que proporcionarán los cuestionarios suministrados a la muestra y que se convertirán en datos objetivamente verificables. El segundo, a través de la descripción verbal de los procesos o mecanismos utilizados por los informantes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural.

Los resultados producidos por la conjugación de ambos enfoques servirán para generar la propuesta de estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Esto como una contribución a la formación de docentes y estudiantes que forman parte del DIM-LUZ bajo una perspectiva impregnada de valores interculturales.

Además, de los paradigmas de investigación antes descritos, esta investigación se corresponde con las características de la etnometodología. Siguiendo las definiciones de Albert (2006: 213) esta metodología se centra en “el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas”. De acuerdo con la autora, la etnometodología hace énfasis en el análisis cualitativo y detallado de las pautas de interacción social, en la manera en que la gente crea y construye sus formas de vida, el orden y las reglas sociales.

Esta descripción aborda y abarca las intenciones de este estudio ya que en el contexto de investigación una premisa para el análisis de la competencia comunicativa intercultural parte de la exploración y determinación de los supuestos epistemológicos y filosóficos con los que cuenta los docentes del DIM-LUZ para llevar a cabo su praxis cotidiana e interactuar con sus estudiantes, tratando de conocer las formas de vida, el orden y las reglas sociales propias de su cultura y de las otras que está aprendiendo.

3.2. Tipo de investigación

Del enfoque metodológico antes descrito se deriva el tipo de investigación adoptado en este trabajo, el cual se caracteriza por ser documental, descriptivo y aplicado. Es documental ya que según Sabino (2002) este tipo de investigación se basa en una exhaustiva revisión bibliográfica, que contrasta teorías propuestas por diferentes autores, relacionadas con los temas en estudio. A través de dicha revisión documental se reveló cuáles estudios se han realizado sobre el problema de investigación y qué se está haciendo en la actualidad, en otras palabras, como lo refieren Hernández *et al.* (2011), provee información sobre el estado del conocimiento de la temática planteada.

Al respecto, Vieytes (2004) afirma que los estudios documentales sirven para relacionar los diferentes constructos teóricos emanados de diferentes fuentes secundarias. En este sentido, en este trabajo se procede a relacionar dichos constructos, referidos específicamente a los supuestos epistemológicos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras; los principios filosóficos relacionados con la implementación del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como también la didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en este tipo de enseñanza.

Con respecto al segundo tipo de investigación, según Hernández *et al.* (2011) los estudios descriptivos pretenden recoger información de manera independiente o conjunta sobre conceptos o variables a las que están referidos, es decir, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas sino caracterizarlas. Igualmente, estos autores sostienen que los estudios descriptivos son útiles para mostrar de manera precisa las dimensiones de un fenómeno, suceso, contexto o situación, a fin de definir o visualizar qué conceptos, variables o componentes serán medidos y sobre qué o quienes se recolectarán los datos. De igual forma, Chávez (2007) sostiene que este tipo de estudio se encarga de caracterizar un fenómeno en particular a lo cual Tamayo y Tamayo (1998: 114) agregan que “el objetivo de la investigación descriptiva es

especificar las propiedades más importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”.

Tal es el caso de este trabajo científico, que pretendió describir las características más importantes relacionadas con la competencia comunicativa intercultural como la única variable de estudio (sus dimensiones e indicadores) con el fin de especificar cómo es concebida por los sujetos seleccionados como muestra de la investigación. Los principales aspectos descriptivos se derivarán de la medición de dicha variable.

Por último, la aplicabilidad de este trabajo se fundamenta en los planteamientos hechos por Chávez (2007), quien la caracteriza como aquella que busca la utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación; mientras que, para Padrón (2012) las investigaciones aplicadas están orientadas a resolver problemas de la vida cotidiana o a controlar situaciones prácticas.

Tales afirmaciones se ven reflejadas en la presente investigación debido a que, a través de la propuesta de estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural que será generada, como producto de los resultados arrojados por la muestra de esta investigación, se busca resolver los problemas detallados en el capítulo I de esta tesis doctoral.

3.3. Diseño de la investigación

En primer lugar, cabe destacar que según Vieytes (2004) el resultado final de una investigación depende de manera crucial del diseño del proyecto. Esta autora considera que en ese momento el investigador debe tomar las decisiones metodológicas que van a dirigir su estudio, a fin de dar respuesta a las preguntas de investigación. Según este planteamiento, el diseño constituye entonces, el plan general del investigador para obtener respuestas a sus interrogantes, objetivos o comprobar la hipótesis de investigación. Además, debe dar cuenta de las estrategias básicas que el investigador adopta para generar información exacta e interpretable.

Así pues que del tipo de investigación surge el diseño de este trabajo o estudio científico, el cual es considerado: bibliográfico, no experimental, transeccional y de campo, por las razones que se exponen a continuación. En cuanto al primer aspecto, tal y como lo plantea Chávez (2007), la revisión bibliográfica es la parte medular del anteproyecto del estudio, cuya respuesta se encontrará en la discusión de los resultados, es decir, en esta etapa, el investigador podrá corroborar si los postulados o enfoques teóricos presentados, coinciden o no con los hallazgos obtenidos a partir de su trabajo.

Por otro lado, la investigación no experimental es considerada por Hernández *et al.* (2011) como aquella que se realiza sin manipular deliberadamente las variables, es decir, de lo que se trata es de observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para luego analizarlos. Estos autores afirman que en los estudios no experimentales se observan situaciones ya existentes, es decir, no provocadas intencionalmente por el investigador. Tal es el caso de este estudio, en el cual la variable, así como también sus dimensiones e indicadores, son analizados de modo natural, tal y como se ve reflejada a través de los datos arrojados por la muestra.

Los autores antes mencionados dividen las investigaciones no experimentales en transeccionales y longitudinales. Para dar cuenta de las que se manifiestan en el diseño de la presente investigación, se toman en cuenta las primeras, ya que tienen como finalidad describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento determinado. Para explorar lo que ocurre en el proceso de enseñanza de la competencia comunicativa intercultural, se utilizan los instrumentos necesarios para tal fin, en un solo momento, de manera que la información obtenida refleje la autenticidad necesaria, para su análisis y posterior descripción de inferencias.

Por último, cabe destacar, que la presente investigación se realiza en contacto directo con la realidad en estudio, razón por la cual es considerada de campo. Al respecto Sabino (2002) afirma, que en este diseño los datos necesarios se recogen en forma directa y empírica, del trabajo concreto del investigador y su equipo, en este caso, con los docentes de lenguas extranjeras que laboran en las instalaciones del DIM-LUZ.

Dada las diferentes características adoptadas para el desarrollo de esta investigación, el Cuadro 9 a continuación resume los principales aspectos metodológicos descritos, a la luz de los autores citados.

Cuadro 9
Características metodológicas adoptadas para la investigación

APLICACION AL ESTUDIO	
PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO: (1) Interpretativo , (2) Socio-Critico y (3) Emergente (Albert, 2006)	(1) se enfoca en el análisis interpretativo de la teoría para la búsqueda e inclusión de estrategias didácticas interculturales (2) toma en cuenta los valores, juicios e intereses que forman parte de la cultura y del conocimiento de mundo de los aprendices de lenguas extranjeras (3) combinación de enfoques cuali-cuantitativos
ENFOQUE/MÉTODO: (1) Cuali- cuantitativo (Padrón, 2012) (2) Postpositivista (Chávez, 2007) (3) Etnometodológico (Albert, 2006)	(1) conteo de los datos obtenidos mediante la observación directa a través de un cuestionario y de su interpretación a través de su razonamiento verbal. (2) combinación de enfoques cuali-cuantitativos (3) énfasis en el análisis cualitativo y detallado de las pautas de interacción social
TIPO DE INVESTIGACIÓN: (1) Documental (Sabino, 2002; Hernández et al. 2011, y Vieytes 2004), (2) Descriptiva (Hernández et al. 2011 y Chávez, 2007) (3) Aplicada (Chávez, 2007)	(1) se relacionan los constructos teórico-documentales sobre los supuestos epistemológicos, los principios filosóficos y la didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras (2) describir las características más importantes relacionadas con la competencia comunicativa intercultural como la única variable de estudio (sus dimensiones e indicadores) (3) la propuesta desarrollada se aplicará en el contexto de estudio sujeto a investigación
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: (1) Bibliográfico (Chávez, 2007) (2) No experimental (Hernández et al. 2011) (3) Transeccional y (4) de campo (Hernández et al. 2011)	(1) corrobora si los postulados teóricos presentados, coinciden o no con los hallazgos obtenidos. (2) no se manipula la variable sujeta a estudio (3) Se recogen los datos en un solo momento (4) Se realiza en el campo dónde se suscita el problema.

Fuente: Elaboración propia

3.4. Población y muestra

La población de un estudio, según Chávez (2007), es el universo de la investigación sobre el cual se pretende generalizar los resultados mientras que, la muestra es un subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de ésta. En este sentido, la población de esta investigación está constituida por todos los docentes que conforman la planta profesoral del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ (DIM-LUZ), por ser éste el contexto seleccionado para llevar a cabo este trabajo.

De acuerdo con Sabino (2002) las poblaciones se caracterizan atendiendo al número y su función. Según el número, pueden ser finitas si son menores a cien mil (100.000) unidades e infinitas si sobrepasan esta cantidad. En cuanto a su función, las poblaciones son catalogadas como accesibles si se puede extraer una muestra representativa de ellas e inaccesibles si ocurre todo lo contrario.

Para efectos de esta investigación se tomarán todos los docentes activos del DIM-LUZ, los cuales de acuerdo con la información suministrada por la Secretaria Docente de la Facultad en cuestión alcanzan a quince (15). Se cuenta entonces con una población finita y accesible. Sin embargo, según lo indica esta misma Secretaria, de estos quince docentes, cinco (5) de ellos se encuentran de permiso (año sabático, beca sueldo y permiso remunerado y no remunerado), quedando una población de solo diez (10) profesores, los cuales serán considerados como muestra. El Cuadro 10, describe esta selección.

Cuadro 10
Población y muestra de la investigación

	Población: Docentes de planta del DIM-LUZ	Docentes de permiso (Año sabático-beca sueldo-otros)	Muestra: Docentes activos
Total	15	5	10

Fuente: Elaboración propia
Información aportada por la Secretaria Docente del DIM-LUZ.

Como puede observarse en el Cuadro 10, la muestra de esta investigación está conformada por 10 docentes, lo cual la caracteriza como no probabilística y de sujetos tipo. Es no probabilística porque la elección de los elementos no dependió de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra (Hernández *et al.*, 2011).

Las características primordiales que definen a estos sujetos, como sujetos-tipo, se debe a que los mismos cumplen con ciertos requisitos indispensables sobre la variable en estudio, es decir, estos docentes tienen conocimientos y experiencia sobre los términos, tópicos y temas que se exploran a través de los instrumentos diseñados para

la recolección de datos. De tal manera que con esta experiencia les será fácil responder a las preguntas dispuestas en los instrumentos de medición.

Desde el punto de vista cuantitativo y bajo la óptica de Hernández *et al.* (2011), lo importante es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. Con una muestra de diez (10) individuos (de los quince (15) que conforman el universo o población) el objetivo que persigue esta investigación se hace factible en cuanto a la riqueza y profundidad que pueda otorgársele al tratamiento de los datos que puedan arrojar.

Este procedimiento coincide con lo formulado en el diseño de investigación, se trata de observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, en un momento determinado, para luego analizarlos (no experimental) en contacto directo con la realidad en estudio (de campo).

Ese momento y ese contexto se corresponden con las actividades formales de los académicos. Además de los criterios mencionados, al catalogar la muestra como sujetos-tipo, existen también criterios circunstanciales relacionados con el acceso a estos sujetos cuya voluntad, así como su disponibilidad se encuentra asegurada, porque son compañeros de trabajo de la investigadora.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos, según Hurtado (2010), comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a sus preguntas de investigación. También afirma que éstas pueden ser de revisión documental, observación, encuestas y técnicas socio métricas. En la presente investigación las técnicas empleadas fueron la encuesta y la entrevista semiestructurada, las cuales se describen a continuación.

3.5.1. La encuesta

Con respecto a la encuesta, ésta es definida por Hurtado (2010) como aquella que es utilizada cuando la información solicitada por el investigador es conocida por

otras personas o cuando lo que se investiga forma parte de la experiencia y vivencias de las personas. Esta técnica, bajo la modalidad de cuestionario, fue uno de los instrumentos de recolección de información empleados en esta investigación. De acuerdo con lo establecido por la autora, el cuestionario “es un conjunto de preguntas relacionadas con el evento de estudio y su principal característica es que las preguntas pueden ser dicotómicas, de selección, abiertas o tipo escala” Hurtado (2010: 27).

Para efectos de este estudio, el cuestionario contó con 45 preguntas, se recurrió a la escala y se incluyó una sola pregunta de tipo abierto. Con el fin de medir los conocimientos de la muestra con respecto a las dimensiones del estudio, se seleccionó la escala Likert con cinco alternativas de respuestas cuyos valores se muestran en el Cuadro 11 a continuación.

Cuadro 11
Valores asignados a la escala de medición

Alternativas de respuestas	Valor
Totalmente de acuerdo	4
De acuerdo	3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2
En desacuerdo	1
Totalmente en desacuerdo	0

Dicho cuestionario fue diseñado partiendo de los objetivos específicos, las dimensiones e indicadores propuestos en el cuadro de operacionalización de la variable presentado en el Capítulo II de esta tesis doctoral. El mismo fue sometido a las pruebas de validez y confiabilidad con las que debe contar todo instrumento de investigación científica.

3.5.1.1. Validez de la encuesta

La validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide lo que la variable pretende medir y del cual podrán obtenerse tres tipos de evidencias, a saber: evidencia relacionada con el contenido, evidencia relacionada con el criterio y evidencia relacionada con el constructo (Hernández *et al.*, 2011). Para efectos de esta

investigación sólo se validó la encuesta tomando en cuenta dos de estas evidencias, la de contenido y la de constructo, ya que la tercera implica medir los mismos ítems varias veces tanto en el presente (validez concurrente) como en el futuro (validez predictiva).

a) Evidencia relacionada con el contenido: este tipo de evidencia exige incluir en el instrumento de recolección de datos todos los ítems del dominio contenidos en la variable en estudio (Hernández *et al.*, 2011). Según Fox (en Pérez-Serrano, 2004: 151), “el investigador tiene que razonar los motivos que lo llevaron a realizar dicha categorización”. Siguiendo ambas premisas, se incorporaron en el instrumento de medición no sólo los aspectos relacionados con la competencia comunicativa intercultural y su didáctica sino también aquellos vinculados con los supuestos epistemológicos y filosóficos con los que debe contar el docente de lenguas extranjeras para su desarrollo durante su praxis educativa.

b) Evidencia relacionada con el constructo: esta evidencia es considerada por Hernández *et al.* (2011) como la más importante, sobre todo desde una perspectiva científica y se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con la teoría. Según estos autores no es posible llevar a cabo la validación de constructo a menos que exista un marco teórico que soporte a la variable. Cuanto más elaborado y comprobado se encuentre el marco teórico que apoya la variable, la validación de constructo puede arrojar mayor luz sobre la validez del instrumento de medición. Tomando en cuenta los análisis teóricos realizados sobre este particular presentados en el marco teórico de esta investigación y que le sirven de fundamento, puede afirmarse que existe suficiente evidencia de constructo que corrobore la variable del estudio representada por la competencia comunicativa intercultural. En el Cuadro 12, se reflejan algunos de los fundamentos teóricos que evidencian este tipo de validez.

Cuadro 12
Validez de constructo de la variable: competencia comunicativa intercultural

Autor (año)	Definición de la competencia comunicativa intercultural
Byram (1995: 25)	Un hablante intercultural es alguien que puede aplicar su competencia lingüística y su conocimiento sociolingüístico de la relación entre lengua y el contexto en el que se usa para (1) manejarse en la interacción entre límites culturales, (2) para anticipar los malentendidos causados por las diferencias en los valores, significados y creencias y (3) para hacer frente tanto a las demandas afectivas como cognitivas a la hora de implicarse con la alteridad.

Byram y Risager (1999: 58)	La dimensión cultural se refiere a dos aspectos primordiales: 1) aquel aspecto de la competencia comunicativa que pone a la persona que aprende en contacto con el mundo cultural de un grupo particular de hablantes nativos y 2) la capacidad de reflexionar, de analizar la propia cultura desde una perspectiva externa y de comprender su relación con otras culturas con el fin de facilitar la comunicación.
Rodrigo (1999)	Se refiere a la competencia intercultural desde la eficacia y la define como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces.
Vilá (2002)	Define la competencia comunicativa intercultural como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz.
Fantini (2000)	Afirma que la competencia comunicativa intercultural se caracteriza por la habilidad para mantener relaciones, la habilidad para comunicarse efectiva y apropiadamente con pérdidas y distorsiones mínimas y la habilidad para lograr conformidad y distorsiones mínimas.
Guilherme (2000: 297)	Es la "habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia".
Byram, Gribkova y Starkey (2002)	La adquisición de la competencia intercultural es un proceso que nunca se acaba ni puede ser totalmente perfecto por varias razones: en primer lugar, es imposible saber con anticipación cuál va a ser el conjunto de conocimientos necesarios en una interacción con personas pertenecientes a otras culturas; en segundo lugar, las identidades y valores sociales de una persona van cambiando a lo largo de toda la vida a medida que ésta se adhiere a distintos grupos sociales.
Sercu (2005)	La competencia comunicativa intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural.
Byram (1997) y Lund (2008)	La competencia intercultural consta de cinco saberes relacionados entre sí: el conocimiento (savoirs), las destrezas de interpretación y relación (savoir comprendre), las destrezas de descubrimiento e interacción (savoir apprendre/faire), las actitudes (savoir être) y la consciencia intercultural crítica (critical cultural awareness, savoir s'engager).

3.5.1.2. Confiabilidad de la encuesta como instrumento de recolección de datos

Desde la perspectiva cualitativa que caracteriza a esta investigación y con el fin de establecer los niveles de confiabilidad del instrumento diseñado, se recurrió a la triangulación. Esta última consiste en someter los procesos metodológicos utilizados en la investigación a juicio de diversas intersubjetividades para intentar hallar la objetividad (Pérez Serrano, 2004).

Atendiendo a lo antes expuesto, el tipo de triangulación utilizado para determinar la confiabilidad del instrumento diseñado consistió en someterlo a juicio de diferentes expertos en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, así como en el área de metodología de la investigación. Dichos expertos tuvieron la oportunidad de determinar si las preguntas formuladas en el cuestionario preliminar realmente se correspondían

con la variable, con las dimensiones y sus respectivos indicadores y, por otro lado, si todo ello, a su vez, se correspondía con los objetivos específicos que se propuso alcanzar la presente investigación.

Esta versión preliminar se encuentra como Anexo I de este trabajo. Las observaciones sugeridas por los expertos se incorporan como Anexo II mientras que, en el Anexo III se incluyen las cartas de validación de los expertos.

3.5.2. Entrevista semiestructurada

El segundo instrumento de recolección de datos utilizado en esta investigación fue la entrevista, la cual es definida por Canales (2006: 164) como "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto".

Para Martínez (1998), la entrevista en la investigación cualitativa tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado. Se busca que la información recabada sea lo más precisa posible, se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión, el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado y con frecuencia se complementa con otras técnicas de investigación.

Para el caso específico de esta investigación, se emplea la entrevista semiestructurada (denominada también como semiguída, no formalizada o etnográfica) y, justamente, como complemento del cuestionario descrito anteriormente. Este tipo de entrevista se "basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados" (Hernández *et al.*, 2011: 418).

En lo que respecta al diseño de la entrevista semiestructurada aplicada a la muestra, se siguieron los parámetros sugeridos por Cisterna (2005), quien recomienda

establecer categorías y subcategorías para la organización de la información recolectada. Para este autor, estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información y que pueden ser derivadas de los objetivos pautados en el proceso de investigación o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación.

Con base en lo planteado por Cisterna, se diseñó la entrevista semiestructurada, partiendo de los objetivos específicos de esta investigación de los cuales se extrajeron las categorías y las subcategorías mientras que las preguntas fueron adoptadas de la parrilla de análisis propuesta por Paricio (2004) y recogen la esencia de una enseñanza-aprendizaje de LE encauzada desde la interculturalidad. El Cuadro 13, a continuación, muestra el procedimiento utilizado para organizar y estructurar esta entrevista.

Cuadro 13
Organización de la entrevista semiestructurada administrada a la muestra

Objetivos de investigación	Categorías apriorísticas	Sub-categorías	Preguntas
Explorar los supuestos epistemológicos manejados por los docentes del DIM-LUZ sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) en la enseñanza de lenguas extranjeras	Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	<p>Rol de la cultura en los aprendizajes lingüísticos</p> <p>Presentación de la cultura como parte de la formación lingüística</p> <p>Representación de las culturas</p> <p>Factores de la competencia comunicativa intercultural</p>	<p>1. ¿Constituye la cultura un simple escenario que sirve de telón de fondo a los aprendizajes lingüísticos, o bien se integran como parte significativa de éstos?</p> <p>2. ¿Obedece la presentación de la cultura extranjera a una intencionalidad formativa?</p> <p>3. ¿Se ofrece una presentación de la cultura centrado en un único país, el más representativo de la lengua meta, o hay referencia a la pluralidad de países en los que se habla esa lengua extranjera?</p> <p>4. ¿Las actividades atienden a factores afectivos, cognitivos, situacionales?</p>

<p>Determinar los principios filosóficos que poseen los docentes del DIM-LUZ relacionados con la implementación del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras</p>	<p>Filosofía para la enseñanza de la LE bajo un enfoque sociocultural</p>	<p>Profundización en la cultura meta</p> <p>Profundización en la cultura de origen</p> <p>Referencia a aspectos socio-culturales</p>	<p>5. ¿Se invita al estudiante a profundizar en la cultura del país proponiéndole documentación complementaria (prensa, revistas, películas, ...)</p> <p>6. ¿Se incluyen referencias de la cultura de origen del alumno para contrastarla con la cultura meta?</p> <p>7. ¿El contenido de las actividades hace referencia a aspectos socio-culturales tales como: los hábitos de la vida cotidiana, la vida política, la religión, la cortesía, la familia, la escuela, los valores, ...?</p>
<p>Describir los recursos didácticos empleados por los docentes del DIM-LUZ para el desarrollo de la CCI en la enseñanza de LE</p>	<p>Recursos didácticos en la enseñanza de la LE bajo un enfoque sociocultural</p>	<p>Naturaleza de las actividades</p> <p>Tipo de materiales</p> <p>Rol del estudiante</p>	<p>8. ¿Se presentan situaciones y se abordan temáticas relacionadas con los intereses y aficiones de los jóvenes?</p> <p>9. ¿Se incluyen documentos auténticos?</p> <p>10. ¿Las actividades requieren la opinión del estudiante?</p>

Fuente: Elaboración propia

3.6. Metodología para el análisis y tratamiento de los datos

Tal y como se mencionó en los párrafos precedentes, fueron dos (2) los instrumentos utilizados para la recolección de datos en esta investigación, a saber, el cuestionario y la entrevista semiestructurada. A continuación, se describen los procedimientos llevados a cabo para procesar la información proveniente de cada uno de estos instrumentos.

3.6.1. Metodología usada para analizar los datos derivados del cuestionario

Para el análisis y el tratamiento de los resultados derivados del cuestionario desde una perspectiva cuantitativa se empleó una matriz de recolección de datos, en la cual fueron vaciados los resultados. Dicha matriz, elaborada con el Programa Excel, reportó la información suministrada por cada uno de los representantes de la muestra y

permitió observar tanto los resultados totales obtenidos por cada ítem como los resultados individuales obtenidos por cada sujeto encuestado.

Para ilustrar el comportamiento de la muestra por ítem, se recurrió al uso de gráficos derivados de la estadística descriptiva que facilitaron su interpretación. Asimismo, se hizo uso de los histogramas de frecuencias absolutas y relativas que permitieron mostrar el nivel de intensidad de cada ítem medido.

3.6.2. Metodología usada para los datos derivados de la entrevista

Para el análisis cualitativo, además de seguir los postulados expuestos por Padrón (2012), es decir, interpretar los datos de forma verbal, también se implementó la categorización emergente tanto para la última pregunta del cuestionario como para el análisis de los resultados provenientes de la entrevista semiestructurada. Esta categorización, según Hernández *et al.* (2011: 494), permite al investigador “agrupar piezas discursivas para crear conexiones entre categorías y temas investigados”.

En otras palabras, se parte de las respuestas emitidas por la muestra para agruparlas en términos de las características y de la frecuencia con que aparezcan. Luego de la transcripción de las entrevistas realizadas, se procedió a la extracción de los patrones discursivos recurrentes sin evitar la saturación, es decir, se incluyó toda información que se consideró relevante “a la inmersión total en los fenómenos para conocerlos profunda y exhaustivamente” (Padrón, 2012: 35). Esto con el fin de determinar si existían categorías emergentes o estamentos diferentes a los establecidos en el marco teórico de esta investigación.

Luego de esta determinación, se procedió a la triangulación interestamental de los datos, la cual, según Cisterna (2005), es la que permite establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados en función de los diversos tópicos interrogados, con lo que se enriquece el escenario intersubjetivo desde el que el investigador cualitativo construye los significados. Estas categorías emergentes o estamentos sirvieron para fortalecer la propuesta de estrategias

didácticas que se generó a partir de los resultados emitidos por la muestra seleccionada. Dichos resultados se analizan y discuten en la siguiente fase o capítulo de la investigación.

3.7. Proceso de investigación

El proceso seguido para llevar a cabo la presente investigación ameritó desarrollar las siguientes fases:

- En la primera fase, se identificó el problema de la investigación. Se decidió retomar el problema develado a través de los hallazgos obtenidos mediante los estudios realizados por la autora para la certificación del Diplomado de Estudios Avanzados (DEA).
- En segundo lugar, se procedió con la búsqueda de referencias bibliográficas más actualizadas sobre las cuales se basaría teóricamente el estudio, estructurándolo empírica y teóricamente.
- La tercera fase correspondió a la formulación de las interrogantes del estudio, los objetivos y justificación de la investigación. Debido a diferentes factores circunstanciales, los objetivos tuvieron que ser reformulados, lo cual demoró algunas de las etapas del estudio.
- Una vez aprobados los objetivos a seguir por los tutores asignados, se procedió a concretar la cuarta fase la cual consistió en la consolidación del marco teórico. Tras la revisión y organización de los aportes de varios autores, se diseñó el Cuadro de Operacionalización de la variable, sus dimensiones e indicadores.
- La quinta fase se fundamentó en la elaboración del marco metodológico. Se seleccionó la metodología idónea para abordar el problema planteado desde una doble perspectiva epistemológica.
- La sexta fase consistió en el diseño de los instrumentos de recolección de datos

y los parámetros que se deben considerar para la selección de la muestra. Se seleccionaron los expertos para someter a validación el cuestionario diseñado.

- Una vez validado, el cuestionario fue aplicado a la muestra seleccionada y los datos arrojados fueron discutidos y analizados tanto cualitativa como cuantitativamente.
- A objeto de reforzar los resultados obtenidos por el cuestionario y profundizar en los datos reportados, se procedió a la aplicación de la entrevista semiestructurada. Los resultados de estas fueron analizados desde la perspectiva cualitativa en términos de las categorías emergentes.
- En una penúltima fase, se procedió a generar la propuesta de estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, la cual se derivó del análisis y discusión de los resultados de ambos instrumentos y se fundamentó en los constructos teóricos discutidos en el Capítulo 2.
- Finalmente, se redactaron las conclusiones y recomendaciones generadas a lo largo de la investigación.

CAPÍTULO 4:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se analizan y discuten los resultados reportados por la muestra encuestada a través del cuestionario y de la entrevista semiestructurada aplicada. La presentación de estos resultados se corresponde con el orden en que fueron dispuestos los objetivos específicos con el fin de demostrar su alcance.

En consecuencia, la primera sección de este apartado detalla los hallazgos obtenidos sobre la exploración de los supuestos epistemológicos que poseen los docentes del DIM- LUZ acerca de la competencia comunicativa intercultural (Objetivo específico N°. 1) mientras que, en la segunda, se determinan los conocimientos filosóficos de estos docentes sobre esta misma competencia (Objetivo específico N°. 2). La descripción de los recursos didácticos empleados por los docentes del DIM-LUZ para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras (Objetivo específico N°. 3) constituye la tercera sección.

La cuarta sección se dedica a reportar los resultados obtenidos de la comparación de los supuestos epistemológicos y filosóficos de los docentes encuestados con aquellos descritos en el marco teórico de este trabajo (Objetivo específico N°. 4). La quinta y última sección de este capítulo la conforma el análisis y discusión de los resultados arrojados por la pregunta relacionada con las estrategias didácticas, para lo cual se solicitó a la muestra sus sugerencias en cuanto a estas estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Esto último forma parte del objetivo específico N°. 5 de esta tesis doctoral. Seguidamente se presentan, analizan y discuten estos resultados.

4.1. Resultados sobre la exploración de los supuestos epistemológicos

Para la indagación de estos supuestos se dispusieron cuatro (4) enunciados en el cuestionario, los cuales buscaron explorar qué tipo de concepción epistemológica manejaba la muestra acerca de: (1) la teoría de adquisición de LE; (2) los enfoques de enseñanza de LE; (3) la definición de la competencia comunicativa intercultural; y (4) los componentes de dicha competencia. Los resultados arrojados para cada uno de estos enunciados se presentan seguidamente.

4.1.1. Resultados sobre la teoría de adquisición de LE

Con el fin de conocer la teoría que asumen los docentes en cuanto a los parámetros que se deben considerar durante el proceso de adquisición de una LE y bajo una perspectiva intercultural, se le suministró una lista de seis (6) opciones que parten desde la perspectiva de Piaget (1961) sobre la asimilación temprana hasta llegar a la interacción en entornos socioculturales de Vygotsky (1989). Los resultados sobre los conocimientos epistemológicos de esta teoría se ilustran en el Cuadro 14 y la Figura 5 a continuación.

Cuadro 14
Resultados sobre la teoría de adquisición de LE

Opciones de respuesta	Escala					Frecuencias		
	TA	DA	NA ND	ED	TD	FA	FR	F. ACUM.
Asimilación temprana								
Lateralización cerebral								
Factor edad								
Input significativo	4					4	40%	4
Conciencia fonológica, morfosintáctica y gramatical		4				4	40%	8
Interacción en entornos socioculturales		2				2	20%	10
Totales						10	100%	

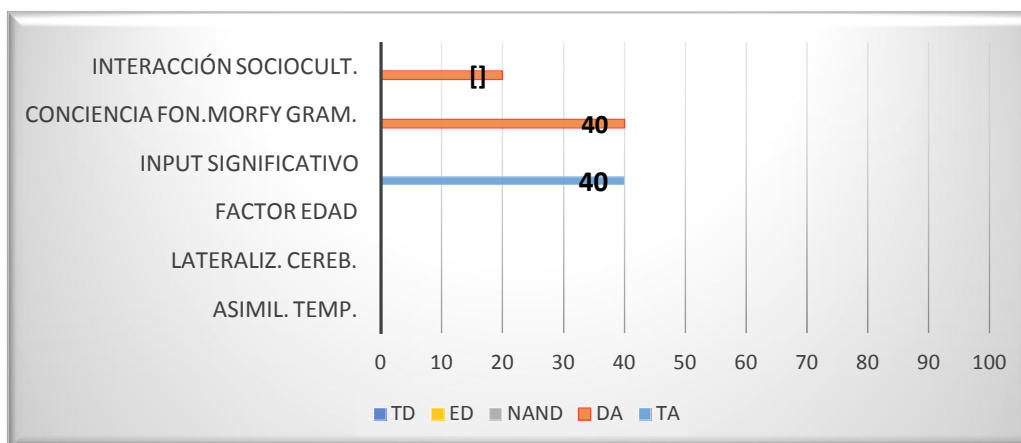


Figura 5
Resultados porcentuales sobre la teoría de adquisición de LE

Como puede observarse en el Cuadro 14 y la Figura 5, un 40% de la muestra está totalmente de acuerdo con que la teoría de adquisición de lenguas extranjeras debe centrarse en el *input* significativo; otro 40% está de acuerdo con que este centro de atención debe asignársele a la conciencia fonológica, morfológica y gramatical del

aprendiz mientras que, solo un 20% está de acuerdo con que dicha adquisición ocurre a través de la interacción sociocultural.

Con respecto al primer 40% de la muestra que se apuntó en el *input* significativo propuesto por Krashen (1985), no cabe duda de que estos docentes parten de la teoría que se enfoca en que la competencia lingüística sólo avanza cuando el lenguaje se adquiere subconscientemente, dependiendo en gran medida del estado de ánimo del alumno. Según Krashen, el aprendizaje se ve afectado si el alumno está bajo estrés o no quiere aprender el idioma.

Es evidente que estos docentes no se han percatado sobre las críticas que ha recibido esta opción dado lo inestable que resultan las hipótesis al no demostrar que exista un cierto grado de separación entre adquisición y aprendizaje. Aun cuando dichas hipótesis cuenten con cierta vigencia, la del filtro afectivo resulta trascendental dentro del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Es precisamente este filtro afectivo del aprendiz al que se debe sacar mayor provecho en las clases de lenguas extranjeras mediante la inclusión de actividades que involucren la cultura de la lengua origen conjugadas con la de la lengua meta. El hecho de estimular al aprendiz a indagar sobre la cultura de la lengua que está aprendiendo bajaría sus niveles de ansiedad y crearía las condiciones necesarias para la adquisición del *input* lingüístico que se le está suministrando, aumentando así la confianza en sí mismo. En este procedimiento el $(i + 1)$ quedaría conformado así: i =elementos lingüísticos de la cultura de origen mientras que el 1 = correspondería a los elementos lingüísticos de la cultura meta.

En relación con el segundo 40% inclinado hacia la teoría de adquisición a través de la conciencia fonológica, morfosintáctica y gramatical sugerida por Lindstrom (2001), Lenneberg (1975) y Bongaerts (1989) respectivamente, puede inferirse que estos docentes parten de la idea de que dicha adquisición se basa netamente en cuestiones fisiológicas, bien sea por razones fonológicas, de plasticidad cerebral referidas a la edad o por lateralización hemisférico-cerebral.

Sobre este comportamiento de la muestra, vale la pena acotar lo planteado por Rueda y Wilburn (2014) quienes admiten que en la adquisición de lenguas extranjeras intervienen procesos cognoscitivos, de asimilación, fisiológicos, motivacionales, emocionales, actitudinales, culturales y sociales, por mencionar sólo algunos, que están presentes de manera favorable o limitante durante este tipo de adquisición. Sin embargo, el hecho de tomar en cuenta solo los aspectos fisiológicos del aprendizaje implica centrarse en el quien, dejando de lado las otras dos dimensiones a las que hace alusión Navarro (2010).

Para este autor en los procesos de adquisición de una lengua extranjera se deben considerar tres dimensiones básicas: el quién, el dónde y el qué; es decir, el estudiante de la lengua, el contexto del aula donde se desarrolla el proceso de adquisición y las habilidades o conocimientos que se adquieren en ese contexto. Todo esto debe ocurrir en interrelación e interacción con el medio sociocultural, lo que Vygotsky (2010) denominó mediación cultural.

Por otro lado, el 20% restante de la muestra, aunque no está totalmente de acuerdo con la teoría implementada por Vygotsky (1989), consideró el entorno sociocultural como uno de los parámetros importantes para que ocurra la adquisición de una LE. Puede afirmarse, entonces, que este 20% está de acuerdo con que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, incluyendo la adquisición, también ocurren como resultado de las interacciones sociales.

Tal como lo sugiere Vygotsky (1989), cuando las dos lenguas (la primera o materna y la segunda) tienen valores afectivos, culturales y sociales, los aprendices construyen sus aprendizajes y desarrollan habilidades de comprensión en el diario vivir del aula donde interactúan e intercambian experiencias y juicios. La determinación del desarrollo cognitivo, según este autor, proviene de la relación entre el estudiante y su pensamiento. Así lo plantea la teoría vygotskiana en términos de la adquisición de la lengua extranjera.

Otro de los aspectos que llama la atención en esta primera parte de los resultados es la no señalización de las tres primeras opciones de respuestas referidas en el Cuadro 13 como: la asimilación temprana, lateralización cerebral y el factor de la edad. Esto puede deberse a que en el proceso de formación de la mayoría de estos docentes se ha hecho mayor énfasis en los postulados emitidos por Krashen (1985) desconociendo los cimientos de su teoría y las razones que motivaron a este autor a promulgarla.

Dicha formación ha partido de la premisa que sostiene que el sujeto del proceso de adquisición lingüístico posee un conocimiento previo de por lo menos una lengua, tal como lo asevera Krashen (1985) y con lo cual se está de acuerdo. Sin embargo, habría que estudiar los orígenes de tal aseveración para poder explicar a los futuros docentes que se están formando en el DIM--LUZ de dónde provienen esos mecanismos innatos de adquisición lingüística, su relación con el *input* significativo y de qué manera las circunstancias individuales y el contexto social influyen en el proceso adquisitivo. Todas estas respuestas se encuentran en las falencias detectadas por Krashen en los teóricos que le preceden, los cuales no fueron considerados por la muestra, quizás, por desconocimiento.

En aras de este desconocimiento, es pertinente citar las sugerencias que hace Alcón (2002) acerca de la enseñanza de la lengua. Según Alcón, la evolución histórica de los métodos de enseñanza implica que el conocimiento normativo de una lengua debe partir de la descripción global de la misma, aspecto que la enseñanza tradicional no toma en consideración.

4.1.2. Resultados sobre los enfoques de enseñanza de LE

Con el fin de explorar los supuestos epistemológicos que manejan los docentes del DIM-LUZ con respecto a los enfoques de enseñanza de LE utilizados en su praxis educativa, se dispusieron en el cuestionario las cuatro teorías pedagógicas que rigen estos enfoques y que han venido evolucionando a través del tiempo en este quehacer didáctico. Dichas teorías son: la conductista, la lingüístico-cognitiva, la constructivista y

la sociocultural. El Cuadro 15 y la Figura 6 destacan el comportamiento de la muestra sobre este segundo enunciado.

Cuadro 15
Resultados sobre los enfoques de enseñanza de LE

Opciones de respuesta	Escala					Frecuencias		
	TA	DA	NA ND	ED	TD	FA	FR	F. ACUM.
Conductista								
Lingüístico-cognitiva	3					3	30%	3
Constructivista	5					5	50%	8
Socio-Cultural		2				2	20%	10
Totales						10	100%	

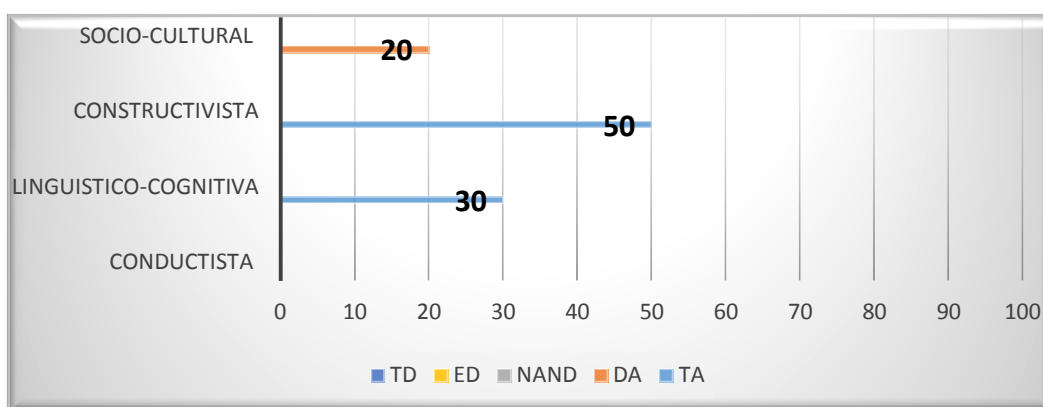


Figura 6
Resultados porcentuales sobre los enfoques de enseñanza de LE

Tal como se aprecia en las ilustraciones anteriores, un 30% de la muestra se ubicó a favor de los enfoques de enseñanza correspondientes a la teoría lingüístico-cognitiva; un 50% hacia la constructivista (ambos totalmente de acuerdo) y solo un 20% estuvo de acuerdo en adoptar los enfoques derivados de la teoría socio-cultural.

El primer grupo, ilustrado en la Figura 6, está totalmente de acuerdo con que el método de aprender una LE es a través de representaciones mentales y nueva información o entre representaciones mentales entre sí (propias de los enfoques cognitivo y comunicativo). Para este 30%, el aprendizaje tiene lugar bien cuando el sujeto trata de crear interpretaciones o significados sobre la base del análisis de una determinada situación o un conjunto de datos para descubrir o inferir las reglas o patrones subyacentes tal como lo plantean Hutchinson y Waters (1987) refiriéndose al enfoque o

código cognitivo, o bien desarrollando equilibradamente la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica de la comunicación (enfoque comunicativo).

Al parecer, estos docentes no se han dado cuenta de que para el aprendizaje de una LE bajo una perspectiva comunicativa intercultural, la resolución de problemas a través de inferencias de reglas lingüísticas (tomando en cuenta los procesos mentales que realiza el aprendiz) o enseñar al hablante a desarrollar solo la competencia comunicativa (para que actúe como un hablante nativo) no son los únicos parámetros que deben ser considerados dentro de un aula de LE. Se requiere también enlazar los conocimientos lingüísticos con los culturales tanto del país de origen del alumno como del país o países de donde proviene el idioma que está aprendiendo.

El segundo grupo de docentes de la muestra, correspondiente al 50%, estuvo totalmente de acuerdo en adoptar los enfoques derivados de la teoría constructivista para la enseñanza de LE. Esto significa que la mayoría de los profesores del DIM-LUZ se basan en las necesidades e intereses de los estudiantes para lograr que el lenguaje aprendido tenga un carácter significativo y este objetivo lo alcanzan implementando bien el enfoque natural propuesto por Krashen (1985) o el integral sugerido por Goodman (1989).

Ambos enfoques coinciden en asumir que el logro de aprendizajes significativos estaría sujeto, entonces, a la habilidad del aprendiz para vincular sus esquemas mentales previos referidos a la competencia lingüística en el idioma meta, así como a sus conocimientos generales acerca de los tópicos y temas tratados con el *input* que recibe. El problema que presenta la adopción de estos enfoques es que, por un lado, no queda claro el papel que desempeña el docente en este proceso constructivo del conocimiento al perder su jerarquía de eje central ya que para uno de sus defensores (Vygotsky, 2001) el docente se convierte en un mediador del aprendizaje. Por otro lado, se está de acuerdo con la posición piagetiana que destaca que el conocimiento no

puede ser visto como un proceso ordenado y progresivo que va a la par del desarrollo del aprendiz.

Además, de acuerdo con Betancourt *et al.* (2015), en el ámbito de la enseñanza de lenguas la interculturalidad se materializa en el enfoque intercultural que se inscribe en el paradigma cognitivo sociocultural y en el modelo humanista ya que postula que la interacción entre culturas debe estar basada en el respeto a la diversidad y el respeto mutuo, promueve el diálogo y la relación entre culturas e identifica dos términos: la interculturalidad interpersonal y la interculturalidad mediada.

Retomando los resultados arrojados en este ítem, se obtuvo que el resto de la muestra, es decir el 20%, estuvo de acuerdo con emplear los enfoques derivados de la teoría cultural o socio-cultural. Esto quiere decir que para estos docentes el método que se debe implementar para la enseñanza de LE requiere considerar parámetros como: la mediación, la regulación, la zona de desarrollo próximo, el pensamiento verbal y la actividad, tal como lo plantea Vygotsky (2001).

La posición de estos docentes, aunque no estén totalmente de acuerdo, indica que se han percatado de la importancia de su misión bajo el enfoque intercultural, el cual consiste en hacer captar al alumnado la relación entre la cultura propia y las otras culturas, de suscitar en ese alumnado una curiosidad por la alteridad y de hacerle tomar conciencia del modo en el que otros pueblos e individuos lo perciben a él y a su cultura, tal como lo afirman Byram y Risager (1999).

En términos generales, al observar que ninguno de los docentes se anotó en la opción del conductismo queda claro que la muestra se ha preocupado por dejar de lado aquellos enfoques asentados en la psicología objetiva antimentalista basada en la conducta observable. Sus posiciones se han centrado en épocas posteriores a los años sesenta, obviando los enfoques destinados a la enseñanza oral y al método audio lingual.

Dichos docentes han partido del advenimiento del cognoscitismo y la psicología cognitiva encargada, esta última, de analizar la conducta y el aprendizaje sobre la base de las representaciones, descartando metodologías de enseñanza que enfatizan el reconocimiento, discriminación, imitación, repetición y memorización. Sin embargo, no han tomado en cuenta la influencia que ha ejercido la psicología cultural en estos tiempos, dando sentido al aprendizaje en relación con la estructura social de la actividad y no tanto a la estructura mental de los individuos.

En este sentido, es perentorio reafirmar que el concepto fundamental de esta teoría es la mediación, la cual en palabras de Crook (1998: 102) se produce a través del uso de artefactos y nuevas tecnologías que se implementan para alcanzar la cognición. Tanto la mediación, la regulación, la zona de desarrollo próximo, el pensamiento verbal y la actividad son conceptos que resultan de especial relevancia para la implementación de la teoría socio-cultural planteada por Vygotsky (2001) ya que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los escenarios de enseñanza de lenguas extranjeras.

De manera más actualizada, también hay que considerar que a nivel mundial el enfoque intercultural se ve apoyado por los más recientes desarrollos en el campo de la didáctica de las lenguas que han abierto nuevas vías al apuntar hacia una enseñanza más integrada de lengua y cultura (Paricio, 2014).

4.1.3. Resultados sobre la definición de la competencia comunicativa intercultural

La indagación acerca de los conocimientos que posee la muestra sobre la definición de la competencia comunicativa intercultural se midió con el tercer enunciado del cuestionario para el cual se dispusieron seis (6) opciones de respuestas. Los resultados sobre estas opciones se muestran en el Cuadro 16 y la Figura 7 a continuación.

Cuadro 16
Resultados sobre la competencia comunicativa intercultural

Opciones de respuesta	Escala					Frecuencias		
	TA	D A	NA ND	ED	TD	FA	FR	F. ACUM
La habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces(Rodrigo, 1999).								
La que se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural (Sercu, 2005).								
El conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz (Vilá, 2002).		5				5	50%	5
La habilidad para mantener relaciones, la habilidad para comunicarse efectiva y apropiadamente con pérdidas y distorsiones mínimas y la habilidad para lograr conformidad y distorsiones mínimas (Guilherme, 2000).		4				4	40%	9
La que se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural la cual consiste en la "habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia (Sercu, 2005 y Guilherme, 2000).		1				1	10%	10
Totales						10	100%	

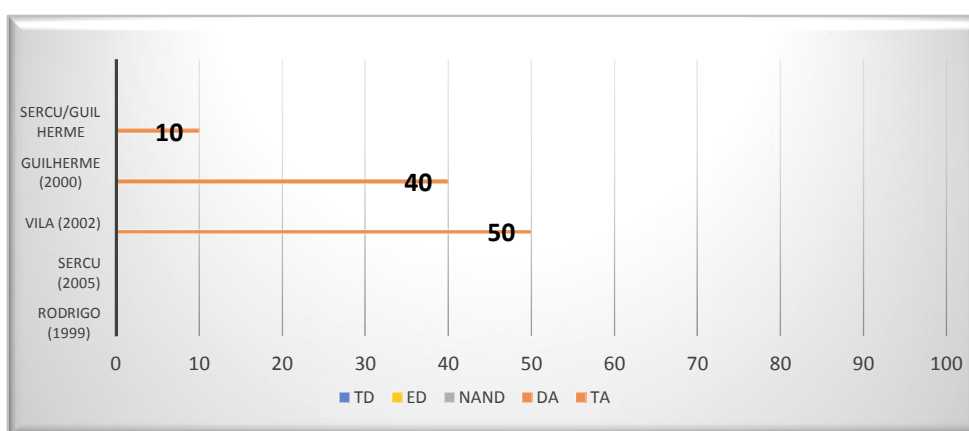


Figura 7
Resultados porcentuales sobre la definición de competencia comunicativa intercultural

Como puede observarse en los gráficos anteriores, la mitad de la muestra encuestada, es decir el 50%, concibe epistemológicamente la competencia comunicativa intercultural como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz, tal como lo refiere Vilá (2002).

Esta definición de Vilá hace más énfasis en la efectividad comunicativa que en el contexto sociocultural, lo cual indica que para los docentes encuestados es más relevante el desarrollo de la competencia comunicativa que el tipo de interacción que ocurre cuando el aprendiz entra en contacto con hablantes nativos pertenecientes a otras culturas. Dicho contacto involucra, además, reconocer las identidades y los valores de los distintos grupos sociales con quienes le tocará realizar esta interacción.

No cabe duda de que la muestra se inclina hacia el enfoque comunicativo que, de acuerdo con Isisag (2010), falla en no reconocer plenamente los lazos entre lengua y cultura y en estar consciente de que el aprendizaje de otra lengua requiere tener una consciencia de la propia cultura. A estas fallas también hay que agregar las pretensiones de este enfoque por formar a un hablante nativo, es decir, por el empeño que hace en que el alumnado adquiriera un dominio de la lengua similar al de aquel (Paricio, 2014).

El otro 40% está de acuerdo con el concepto de Guilherme (2000), otorgándole mayor prioridad a las habilidades para mantener relaciones, para comunicarse efectiva y apropiadamente con pérdidas y distorsiones mínimas y para lograr conformidad y desviaciones mínimas. Al igual que el porcentaje muestral anterior, este grupo de docentes opina que son el aspecto intercultural y las habilidades para relacionarse las que mejor definen la competencia comunicativa intercultural. No toman en cuenta que tanto el aspecto comunicativo como el intercultural deben estar en equilibrio. Así como lo refiere Guillen (2004), no debe existir ninguna línea divisoria entre la lengua y la cultura puesto que la lengua expresa cultura y por medio de ella la adquirimos.

Sin lugar a dudas, estas respuestas entran en contradicción con el resto de las competencias generales que, según Paricio (2014), son las que remiten de manera más específica a la dimensión intercultural y que se dividen, a su vez, en cuatro subcompetencias: conocimiento declarativo o saber, destrezas y habilidades (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y capacidad de aprender (saber aprender). Para la autora, dentro del conocimiento declarativo se encontrarían: (1) el conocimiento del mundo o cultura general, (2) el conocimiento sociocultural y (3) la consciencia intercultural.

Vale acotar que solo un 10% optó por la definición adoptada en esta investigación para la competencia comunicativa intercultural sobre la base de los aportes de Sercu (2005) y Guilherme (2000). Estos docentes la conciben como aquella que se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural, la cual consiste en la habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia.

A pesar de que este 10% está representado por (1) un solo profesor, es menester destacar que este docente incluye dentro de sus supuestos epistemológicos al hablante intercultural, el cual es definido por Martínez (2014) como aquel que tiene autonomía en su proceso de aprendizaje, pero esta autonomía no se refiere solo al aprendizaje lingüístico sino también al aprendizaje cultural. De allí que una de las principales características de este tipo de hablante es que conoce los motivos culturales por los que su interlocutor se comunica y actúa de una determinada forma y es capaz de explicarlos a otras personas.

Por otro lado, con respecto a las dos primeras opciones de respuestas propuestas por Rodrigo (1999) y Sercu (2005), queda la interrogante de por qué ninguno de los representantes de la muestra se apuntó en dichas opciones, entrando en contradicción con los resultados anteriores reportados por la muestra. Ejemplo de ello es que en dichos resultados, un 30% de la muestra se ubicó a favor de los aspectos propios del enfoque comunicativo por lo tanto era de esperarse que ese mismo 30% se inclinara

hacia la definición de Rodrigo (1999), la cual hace énfasis en ejecutar conductas comunicativas eficaces.

4.1.4. Resultados sobre los componentes de la competencia comunicativa intercultural

Para indagar sobre estos componentes de la competencia comunicativa intercultural se ofreció a la muestra tres opciones de respuestas que incluían a) la competencia cognitiva y comportamental, b) la cognitiva y afectiva, y c) la cognitiva, afectiva y comportamental. Los resultados arrojados por la muestra acerca de estas opciones se presentan en el Cuadro 17 y Figura 8 a continuación.

Cuadro 17
Resultados sobre los componentes de la competencia comunicativa intercultural

Opciones de respuesta	Escala					Frecuencias		
	TA	DA	NA ND	ED	TD	FA	FR	F. ACUM.
Competencia cognitiva y comportamental		3				3	30%	3
Competencia cognitiva y afectiva		5				5	50%	8
Competencia cognitiva, afectiva y comportamental	2					2	20%	10
Totales						10	100%	

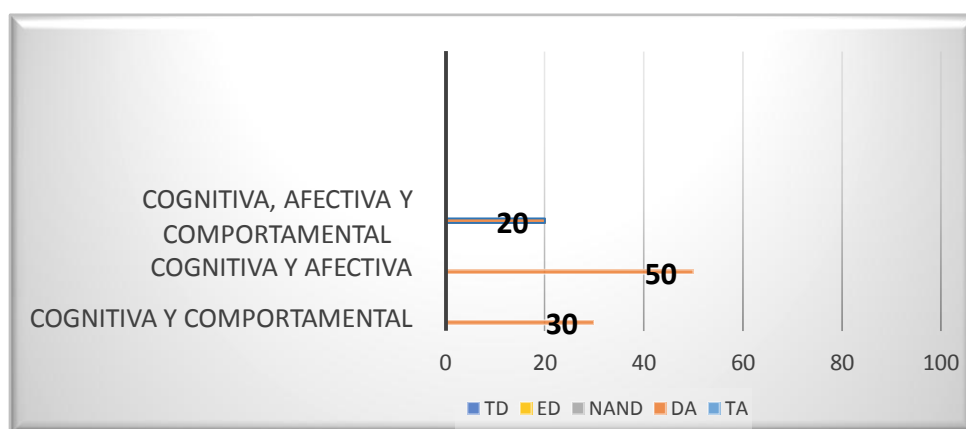


Figura 8
Resultados porcentuales sobre los componentes de la competencia comunicativa intercultural

Sobre estas opciones de respuestas, se obtuvo que un 30% de la muestra estuvo de acuerdo en que los componentes de la competencia comunicativa intercultural están conformados por la competencia cognitiva y comportamental, lo cual significa que estos docentes asumen que para desarrollar esta competencia hay que tomar en cuenta dos aspectos primordiales, destacados por Rodrigo (2000: 25). Por un lado, que se trata de un mecanismo para aumentar el nivel de complejidad cognitiva (competencia cognitiva) y por el otro, desplegar un conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma apropiada y efectiva (competencia comportamental).

Para esta porción de la muestra, el componente afectivo no parece ser relevante aun cuando éste se relacione con aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural incluyendo el control de la ansiedad, el desarrollo de la empatía, el fomento de la motivación a la comunicación intercultural y el desarrollo de actitudes de no juzgar a las personas o acontecimientos (Chen y Starosta, 1998). Resultados éstos que se contradicen con los reportados en la teoría de adquisición de lenguas, en los cuales el 40% estuvo de acuerdo con los postulados de Krashen(1985) que enfatizan los factores emocionales.

En estos mismos resultados también se observó que otro 50% se inclinó hacia la competencia cognitiva y afectiva otorgándole prioridad además del aspecto cognitivo, definido anteriormente por Rodrigo (2000), cierta importancia al aspecto afectivo. Este último denominado por Chen y Starosta (1998) como sensibilidad intercultural (*intercultural sensitivity*) y tal como se mencionó en el párrafo anterior, se relaciona con aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural.

Se deduce, entonces, que solo 2 docentes (20%) del DIM-LUZ estuvieron totalmente de acuerdo en que son estos tres componentes los que abarcan la competencia en cuestión. Esta pequeña parte de la muestra adopta la posición epistemológica sugerida por Vilá (2008) con la cual se está de acuerdo ya que estos componentes básicos

actúan de forma entrelazada y simultáneamente cuando una persona se enfrenta al contacto intercultural. De modo que a mayor número de competencias y a mayor grado de desarrollo de las mismas, mayor probabilidad de afrontar con éxito el encuentro y por tanto protagonizar el fenómeno de la auténtica comunicación intercultural.

Vale recalcar que no se desestiman otros elementos que, de forma más o menos implícita, intervienen en la eficacia de la comunicación intercultural, como, por ejemplo, aspectos personales y contextuales que favorecen una mayor eficacia en las relaciones interculturales, tal como lo sugiere Vila (2008).

4.1.5. Resultados sobre los supuestos epistemológicos derivados de la entrevista semiestructurada

Para profundizar la indagación sobre los conocimientos de la muestra acerca de estos supuestos epistemológicos, los cuales fungieron como la primera categoría apriorística dentro de la estructura de la entrevista semiestructurada, se formularon cuatro preguntas. Dichas preguntas fueron extraídas de las subcategorías y las mismas arrojaron como resultado las categorías emergentes que se presentan en el Cuadro 18 a continuación.

Cuadro 18
Categorías emergentes sobre los supuestos epistemológicos

Subcategorías	Preguntas	Categorías emergentes información suministrada por la muestra
Rol de la cultura en los aprendizajes lingüísticos	¿Constituye la cultura un simple escenario que sirve de telón de fondo a los aprendizajes lingüísticos o bien se integran como parte significativa de éstos?	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso para justificar la importancia de la lengua que se aprende • Aspecto motivador para la enseñanza de la lengua • Base para promover los conocimientos lingüísticos
Presentación de la cultura como parte de la formación lingüística	¿Obedece la presentación de la cultura extranjera a una intencionalidad formativa?	<ul style="list-style-type: none"> • Crea una relación de empatía hacia la lengua que se aprende • Mayor relevancia a la formación lingüística que a la cultural.
Representación de las culturas	¿Se ofrece una presentación de la cultura centrado en un único país, el más representativo de la lengua meta, o hay referencia a la pluralidad de países en los que se habla esa lengua extranjera?	<ul style="list-style-type: none"> • Se busca ilustrar ejemplos del país más representativo de la lengua meta.

Factores de la competencia comunicativa intercultural	¿Las actividades atienden a factores afectivos, cognitivos, situacionales?	Prevalece el factor cognitivo El factor situacional ocupa el segundo lugar
---	--	---

Fuente: Elaboración propia

Cabe recordar una vez más que las categorías emergentes mostradas en el Cuadro 18 representan los patrones coincidentes reportados por la muestra que fueron extraídos tras la transcripción y verificación de los datos provenientes de la entrevista semiestructurada aplicada. El análisis y discusión de los resultados arrojados por esta primera parte de la entrevista se ha dividido en cuatro partes atendiendo a las cuatro subcategorías derivadas de la primera categoría apriorística constituida por estos supuestos epistemológicos.

4.1.5.1. Rol de la cultura en los aprendizajes lingüísticos

Con respecto al rol de la cultura en los aprendizajes lingüísticos, las repuestas giraron en torno a que ésta representa un recurso para justificar la importancia de la lengua que se aprende. Otros opinaron que constituye un aspecto motivador para la enseñanza de la lengua mientras que para un tercer grupo sirve de base para promover los conocimientos lingüísticos. Estos resultados conducen a inferir que la cultura es utilizada solo como un telón de fondo y no es incorporada de manera significativa en los aprendizajes lingüísticos al utilizarla solo como justificación, motivación y promoción del aprendizaje de la lengua que se enseña.

Al triangular estos resultados con los obtenidos por el cuestionario, se observa que estas afirmaciones son coincidentes. En particular, si se comparan, por ejemplo, con el 10% que acertó sobre la definición e importancia que tiene el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se hace necesario, entonces, emprender las acciones pertinentes para que estos docentes conciban el verdadero rol que juega la cultura en este tipo de enseñanza.

Sobre este rol, Byram y Risager (1999) señalan que la potenciación de la dimensión cultural implica el establecimiento de nuevas relaciones entre profesorado y alumnado: al primero se le atribuye el papel de consejero, de guía y no de simple transmisor de conocimientos mientras que al segundo le corresponde el trabajo autónomo sobre el propio material. Es, precisamente, dentro de este papel de consejero que debe considerar que la cultura no es solo un telón de fondo, sino que sirve para promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos mediante la enseñanza-aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos de la nueva lengua-cultura (Paricio, 2005).

Debe considerar, además, que el enfoque intercultural prioriza la reflexión comparativa sobre el uso de los códigos verbales y no verbales entre la cultura del aprendiz y la de la comunidad lingüística a la que pertenece la lengua extranjera. La interculturalidad apuesta, por un lado, por el diálogo ya que considera a éste como un elemento intrínseco al ser humano (sentimos, percibimos siempre con respecto a algo o a alguien) y, por otro lado, por la pluralidad cultural, esto es, aceptar y comprender el modo de ser y de pensar de la otra cultura sin imponer ni dominar en ningunas circunstancias (Álvarez, 2010).

4.1.5.2. Presentación de la cultura como parte de la formación lingüística

Sobre esta subcategoría, la pregunta consistió en indagar si la presentación de la cultura extranjera obedece a una intencionalidad formativa. Las respuestas coincidieron en destacar que dicha presentación se realiza para crear una relación de empatía hacia la lengua que se aprende y que, más bien, habría que otorgarle mayor relevancia a la formación lingüística. Ambas respuestas develan que, definitivamente, el elemento cultural no es considerado de manera intencional como parte de la formación lingüística del aprendiz.

El hecho de considerar la cultura para crear empatía no es del todo negativo ya que de alguna manera se está tomando en cuenta uno de los componentes de la competencia

comunicativa cultural, como lo es el factor afectivo. Pero este solo componente no es suficiente ya que se le estaría mostrando al aprendiz únicamente la parte positiva de la cultura, conduciéndole a formarse no solo una visión incompleta de la realidad que se vive en los países donde se habla el idioma que se le enseña sino también un arquetipo sobre un modelo de sociedad perfecto.

Tal como lo señala Eurydice (2001), el objetivo de la enseñanza de la dimensión intercultural no es tanto la simple transmisión de informaciones sobre un país dado como la búsqueda del desarrollo de capacidades, perspectivas y puntos de vista, sino que remite más bien al mundo de los valores y de las actitudes en general. Así también lo aseveran Byram y Risager (1999) cuando establecen que es precisamente ese conocimiento cultural desarrollado también desde las aulas lo que implica una serie de realizaciones y adaptaciones que el individuo lleva a cabo con la lengua y en la sociedad mediante las estructuras sociales, los valores y las actitudes de las personas y las realidades enculturativas y transculturativas universales.

Con respecto a las repuestas que le otorgan mayor relevancia a la formación lingüística que a la cultural, éstas corroboran el apego que tienen los docentes al enfoque comunicativo. Dicho apego quedó revelado en los resultados reportados en el cuestionario, específicamente cuando el 50% de la muestra se inclinó a definir la competencia comunicativa intercultural como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz (Vilá, 2002).

Al concebir esta definición, se le está dando más importancia al grado de comunicación suficientemente eficaz que a las características que debe poseer un hablante intercultural. Estos resultados también confirman la situación problemática planteada en esta investigación y es que la concepción de cultura en la enseñanza de lenguas por parte de los docentes encuestados se quedó rezagada en la parte lingüística no

tomando en consideración los aspectos socioculturales que subyacen en este tipo de enseñanza.

La triangulación de estas respuestas con las arrojadas por el cuestionario conducen a encontrar aspectos coincidentes si se considera que solo un 20% de los docentes encuestados se inclina hacia los supuestos epistemológicos que implican el empleo enfoque socio-cultural para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, se apela a los planteamientos que hace Tuts (2007) con respecto al sistema lingüístico, el cual no puede aislarse del sistema cultural en el que se utiliza ya que no se aprende una lengua alejada del bagaje lingüístico adquirido porque son numerosas las propuestas que apuntan hacia la existencia de una competencia subyacente común para el plurilingüismo. Esto permite aprender mejor una lengua que puede ser transferida a otra u otras.

Estos resultados también evidencian que se está recurriendo al enfoque informativo (cultura como información) y no al formativo planteado por Areizaga (2001). En este último se persigue que la cultura contribuya a la formación de una competencia comunicativa intercultural. Por lo tanto, se está de acuerdo con la hipótesis de la autora: si asumimos que la cultura es una parte integral de la enseñanza de lenguas y si la clase de lenguas extranjeras persigue objetivos educativos que van más allá del mero aprendizaje lingüístico, los medios para la enseñanza y aprendizaje de la cultura deben adecuarse a dichos presupuestos.

4.1.5.3. Representación de las culturas

Para sondear la opinión de la muestra sobre esta representación, se le preguntó si la presentación de la cultura la centran en un único país o si hacen referencia a la pluralidad de los países que hablan la lengua meta. Las respuestas en este renglón coincidieron en la primera opción, es decir, los docentes se valen de la ilustración de ejemplos tomando en cuenta el país más representativo de la lengua meta, lo cual evidencia una vez más que se está recurriendo a la enseñanza de la cultura como información y no como formación tal como se refirió en el apartado anterior.

De estos resultados se infiere que la enseñanza de la cultura al igual que el desarrollo de la consciencia intercultural está ocupando un segundo lugar, lo cual pudiera estar generando la visión de patrones estereotipados sobre la cultura que se está aprendiendo mediante el abordaje de contenidos que abarcan solo los aspectos superficiales. Al respecto, hay que recordar lo expresado por Suárez (2015) y es que cada cultura tiene unos valores que hace que la aproximación a la comunicación en sí misma sea diferente en algunos aspectos; comunicarse no es lo mismo desde todas las perspectivas culturales.

Para el autor, la comunicación no es solo lo que se dice sino también valores, creencias, entre otros. Se puede considerar que el interlocutor parte de un modelo comunicativo desde una realidad y un sistema de valores muy diferente al nuestro. En este sentido, hay que acotar que la simple adición de hechos culturales tomados de manera aislada es tan ineficaz, para acercarse a una cultura, como la memorización de palabras fuera de contexto para aprender una lengua (Paricio, 2014).

Al triangular estas respuestas con los resultados reportados en el cuestionario, se puede observar que la coincidencia radica en otorgarle más importancia a la competencia comunicativa, la cual, como se expresó anteriormente, ocupa el primer lugar en vez de la competencia intercultural. Esto se pudo constatar mediante los resultados cuantitativos, específicamente cuando el 50% de la muestra concibió epistemológicamente la competencia comunicativa intercultural como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, apegándose así a la definición de Vilá (2002).

4.1.5.4. Factores de la competencia comunicativa intercultural

Para corroborar la tendencia de los informantes acerca de los factores que componen la competencia comunicativa intercultural, se optó por indagar si las actividades realizadas en sus aulas de LE atienden a los factores afectivos, cognitivos y

situacionales. Las respuestas emitidas por la muestra se inclinaron hacia otorgarle mayor prioridad al factor cognitivo, dejando en segundo lugar al situacional.

Como puede apreciarse, la muestra no consideró el factor afectivo, el cual, según Byram (1995), desempeña un papel importantísimo en todo proceso relacionado con la competencia intercultural en general ya que integra empatía, curiosidad, tolerancia y flexibilidad ante situaciones ambiguas. En el caso de la competencia comunicativa intercultural en particular, este componente está relacionado con conocer en el alumnado qué control tienen de la ansiedad, si se actúa con tolerancia ante las ambigüedades en la comunicación, si se tiene la capacidad de empatizar y si se utiliza en la comunicación intercultural o qué tipo de motivación hay hacia la comunicación con personas de diferente referente cultural.

La importancia de este componente, no tomado en cuenta por la muestra, estriba en que el docente puede indagar si el alumnado tiene la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales antes, durante y al finalizar el proceso comunicativo en situaciones multiculturales. De allí que Vila (2008) establezca tres sub-componentes básicos derivados del factor afectivo como lo son la ansiedad, la empatía y la motivación que nos remiten a una serie de capacidades a desarrollar para el mantenimiento de una comunicación intercultural eficaz.

Estos resultados coinciden parcialmente con los reportados por el cuestionario. En dicho instrumento se obtuvo que un 30% de la muestra no consideró este factor afectivo mientras que un 50% estuvo a favor de este componente pero uniéndolo, como ocurre en este caso, con el factor cognitivo. Al considerar el factor cognitivo como primordial, se infiere que la muestra relaciona la cognición con el saber aprender y el saber comprender, los cuales constituyen la dimensión de destrezas desde el marco conceptual. Por otro lado, el factor situacional está más relacionado con el saber hacer, el cual se refiere a la capacidad general de desenvolverse de un modo interculturalmente competente en situaciones de contacto intercultural (Sercu, 2005).

En todo caso, tal como se mencionó en el marco teórico de este trabajo, los tres factores que componen la competencia comunicativa intercultural no pueden actuar por

separado sino más bien deben conjugarse para lograr una comunicación intercultural eficaz. En fin, cualesquiera que sean los conocimientos que se necesiten para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, queda claro que no debe existir ninguna línea divisoria entre la lengua y la cultura puesto que la lengua expresa cultura y por medio de ella la adquirimos.

Así lo establece Guillen (2004) y es que, precisamente, a través de estos tres componentes (cognitivo, afectivo y comportamental) es que se puede alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. El objetivo es que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor (componente cognitivo) emitiendo respuestas emocionales positivas y controlando las negativas (componente afectivo) mediante habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta y al contexto (componente comportamental).

4.2. Resultados sobre la determinación de los conocimientos filosóficos

Para indagar sobre este segundo objetivo de la investigación se dispusieron en el cuestionario los conceptos más relevantes derivados de las teorías filosóficas que tienen que ver con la implementación de la competencia comunicativa intercultural previamente definidos y analizados en el marco teórico de este trabajo. Los resultados arrojados sobre estos supuestos filosóficos que deben ser considerados por los docentes de LE se presentan en el Cuadro 19 y la Figura 9, a continuación.

Cuadro 19
Resultados sobre los supuestos filosóficos

Opciones de respuesta	Escala					Frecuencias		
	TA	DA	NA ND	ED	TD	FA	FR	F. ACUM.
Polifonía cultural								
Respeto a la identidad y reconocimiento	3					3	30%	3
Interacción: relación entre elementos-entorno-estructuras circulares		5				5	50%	8
Respeto de la diversidad del "otro" y la profundización de su "yo", es decir, "yo" con y desde el "otro"								
Todos los anteriores		2				2	20%	10
Totales						10	100%	

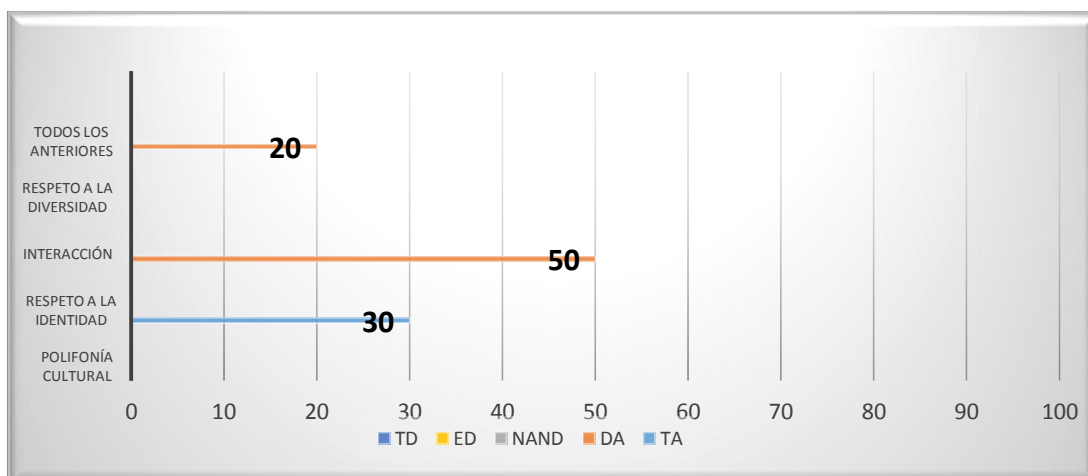


Figura 9
Resultados porcentuales sobre los supuestos filosóficos

Tal como lo revelan las ilustraciones anteriores, un 50% de la muestra opina que filosóficamente la competencia comunicativa intercultural debe estar basada en la teoría de sistemas, considerando la relación entre elementos-entorno-estructuras circulares. Esto significa que esta muestra de docentes percibe la importancia de la cultura como aquella que se ve reflejada en las actuaciones de los individuos con base en las características de un sistema social así como lo plantea Rehaag (2007).

En lo que respecta al 30% que se inclinó hacia la teoría que aborda la perspectiva filosófica del enfoque intercultural tomando en cuenta el respeto a la identidad y el reconocimiento del otro, puede afirmarse que el comportamiento de esta muestra se basa en los postulados sugeridos por Tuts (2007), es decir, creen que debe darse una participación activa de los protagonistas en la sociedad para la consecución de beneficios comunes desde unos conceptos de identidad y cultura dinámicos, variables, transformables y transformadores.

En relación con el 20% restante, que considera todos los supuestos filosóficos incluidos, se tiene que estos docentes se han percatado de que la toma de conciencia de la existencia del otro y su aceptación se torna accesible en un contexto institucional que se caracteriza por la heterogeneidad de lenguas, costumbres y tradiciones, los cuales no se corresponden, en alguna medida, con la impronta de los orígenes tal como lo destacan Betancourt *et al.* (2015).

Es necesario recalcar que la introducción de estas teorías filosóficas en este estudio obedece, principalmente, a que éstas ofrecen explicación a la manera de proceder del individuo cuando se pone en contacto con hablantes de otra cultura. Así, la filosofía de la liberación nos ayuda a entender que ninguna de las culturas ejerce poder sobre las otras evitando que se utilice la cultura para objetivos coloniales. La perspectiva filosófica intercultural nos permite comprender que el enfoque intercultural consiste en un proceso dinámico de transformación social en el que los individuos están llamados a ejercer un papel activo y solidario, conscientes de su interdependencia.

La teoría de sistemas nos aclara que en el encuentro intercultural la importancia de la cultura que se refleja en las actuaciones de los individuos se corresponde con el entorno de un sistema, por ejemplo, adquiere un significado para el sistema social por el hecho de la interpretación. Finalmente, la alteridad y la otredad nos dejan entender que dentro de ese encuentro intercultural no solamente se da paso a la convivencia de culturas diferentes y la interacción sino también el reconocimiento y el respeto de la diversidad del “otro” y la profundización de su “yo”, es decir, “yo” con y desde el “otro”.

Finalmente, vale la pena destacar que ninguno de los integrantes de la muestra se anotó en las opciones relacionadas con a) la polifonía cultural y b) el respeto de la diversidad del “otro” y la profundización de su “yo”, es decir, “yo” con y desde el “otro”. En relación con la primera, la muestra no consideró que lo que se pretende con el establecimiento de esta polifonía cultural es que se elimine la tendencia de imponer una sola cultura, sino que existe la necesidad de cambiar esa actitud y considerar a todas las culturas por igual y ninguna superior a otra (Flores Jiménez, 2015), en nuestro caso particular una dialogicidad en la cual todas las culturas tengan voz.

Con respecto a la segunda elección que no recibió anotación, esta opción pretende hacer alusión a la conciencia si se considera que “la conciencia de interculturalidad, la alteridad, supone aceptarse como ser cultural e históricamente construido, cuya identidad es susceptible de evolución permanente” tal como lo plantea Aienza (1997: 101). Esto significa que las nociones de alteridad y otredad que deben estar presentes

en todo proceso intercultural quizás no están muy claras para la muestra, lo cual puede atribuirse a la pertenencia de estas nociones a otra rama de la ciencia como lo es la etnografía.

4.2.1. Resultados derivados de la entrevista sobre los supuestos filosóficos

Al igual que en el apartado anterior, en éste también se trató de profundizar la indagación sobre los conocimientos de la muestra acerca de estos supuestos filosóficos. Dichos supuestos fungieron como la segunda categoría apriorística dentro de la estructura de la entrevista semiestructurada.

De igual manera y con base en las sugerencias hechas por Patricio (2005), se formularon tres preguntas extraídas de las subcategorías. Los resultados arrojados como categorías emergentes se presentan en el Cuadro 20 a continuación.

Cuadro 20
Categorías emergentes sobre los supuestos filosóficos

Subcategorías	Preguntas	Categorías emergentes información suministrada por la muestra
Profundizar en la cultura del país de la lengua meta	¿Se invita al estudiante a profundizar en la cultura del país proponiéndole documentación complementaria (prensa, revistas, películas, ...)?	<ul style="list-style-type: none"> • Se restringe la profundización de la cultura del país de la lengua meta a los manuales didácticos establecidos en el programa.
Cultura de origen del alumno para contrastarla con la cultura meta	¿Se incluyen referencias a la cultura de origen del alumno para contrastarla con la cultura meta?	<ul style="list-style-type: none"> • Se parte de que el alumno conoce y domina bien su cultura de origen.
Referencia a aspectos socio-culturales	¿El contenido de las actividades hace referencia a aspectos socio-culturales tales como: los hábitos de la vida cotidiana, la vida política, la religión, la cortesía, la familia, la escuela, los valores,...?	<ul style="list-style-type: none"> • Se parte de los aspectos socio-culturales establecidos en los manuales didácticos.

Tal como puede observarse en el Cuadro 20, la naturaleza de las tres preguntas formuladas a la muestra se basan en el trasfondo filosófico dado a la cultura de origen y a la meta en los escenarios de enseñanza de LE a pesar de que pareciera tratarse de aspectos más relacionados con los recursos didácticos. Sin embargo, se tomó la

decisión de incluirlas en este apartado para detectar la visión filosófica que poseen los docentes con respecto al elemento cultural. Seguidamente, observemos como es esta visión en la muestra encuestada.

4.2.1.1. Profundización en la cultura del país de la lengua meta

Con el fin de verificar esta subcategoría, se cuestionó si se invitaba al estudiante a profundizar en la cultura del país proponiéndole documentación complementaria. Las respuestas dadas a este cuestionamiento coincidieron en cuanto a la restricción del uso de materiales didácticos previamente establecidos en el programa.

Vale acotar que esta restricción obedece a múltiples factores entre los cuales la muestra reportó: falta de tiempo para la búsqueda de materiales, poco acceso a internet dado los problemas por los que atraviesa el país en cuanto al uso de la red y además apego al material previamente diseñado para tal fin. Evitar el uso de otros tipos de materiales que ayuden al estudiante a profundizar en la cultura de la lengua meta trae diversas consecuencias que desde el punto de vista de las teorías filosóficas estudiadas pueden:

- Impedir la construcción de esa relación intercultural de respeto inserta en la teoría de la liberación, en la cual es necesario evitar la discriminación y el imperialismo lingüístico y cultural (Zizek, 1998) que normalmente se encuentran plasmados en un manual previamente diseñado.
- Propiciar ese tipo de transculturación a la que hace alusión Canagarajah (2000) cuando establece que al prevalecer la cultura de dominación cultural en el currículo desarrollado por expertos internacionales, quienes a su vez han seleccionado la cultura que se adquiere o aprende por parte del niño o adolescente, subyace innegablemente una carga alienante sobre la mente del aprendiz. Según el autor, éste vive un proceso de transculturación, se borra en él todos los valores, costumbres y creencias de su propia cultura para dar paso a la cultura de dominación.

- Evita el bilingüismo descolonizador mediante el cual se aprovechan las condiciones que brinda la lengua extranjera como posibilidad al acceso de la ciencia y la técnica, además del manejo de la alta tecnología y las comunicaciones sin menoscabar los procesos culturales locales ni poner el estado al servicio de las potencias que han ejercido un dominio hegemónico en el mundo o tener como referentes al eurocentrismo y la dominación estadounidense.
- Soslaya el comportamiento de un sistema social, el cual está determinado por las interpretaciones subjetivas de las personas que actúan, así como por las características que formuló Luhmann (1998) en su teoría sociológica de sistemas que habla de la dinámica inherente en la comunicación de sistemas sociales, es decir, de las reglas sociales, de los círculos de reglas y de las limitaciones de un sistema con base en el entorno.

Estas y otras consecuencias mencionadas en las teorías filosóficas incluidas en este trabajo son generadas por el simple hecho de no incluir otros tipos de materiales que ayuden al aprendiz a tener su propia visión de la cultura que aprende. Estos resultados, al ser comparados con los arrojados por el cuestionario, se contradicen totalmente, sobre todo, si se toma en cuenta que el 50% de la muestra se inclinó hacia la teoría de sistemas propuesta por Rehaag (2007).

Según estos resultados, la muestra de docentes consideró la teoría filosófica de sistemas enfocada en las personas, la cual parte de la idea de que los individuos son sujetos actuando en el contexto de un determinado sistema. Sin embargo, tal sistema funciona con base en las interpretaciones subjetivas que llevan a que las personas cambien su entorno, la comunicación o las reglas existentes, lo cual no se propicia a través de manuales didácticos previamente diseñados.

Por el contrario, los cambios en los sistemas sociales resultan del pensamiento de las personas acerca de su situación. Con base en estas interpretaciones surgen cambios en el sistema, cuestión esta que no se promueve mediante los manuales mencionados.

4.2.1.2. Contraste de la cultura de origen con la cultura meta

Para indagar sobre esta sub-categoría, se preguntó a la muestra si incluía, dentro del proceso de enseñanza, referencias de la cultura de origen del alumno para contrastarla con la cultura meta. Las respuestas obtenidas coincidieron en aceptar que el alumno conoce y domina bien su cultura de origen.

Esta aceptación revela que en este tipo de enseñanza de la lengua extranjera no se está partiendo del conocimiento de mundo del aprendiz con respecto a su cultura de origen, tal como lo establece Paricio (2014). Vale recordar que estos conocimientos representan herramientas importantes que le permitirán al alumno establecer relaciones con otros hablantes de diferentes culturas en ese encuentro intercultural que se debe promover para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Dichas herramientas, ya sean derivadas de la experiencia, de la educación o de las distintas fuentes de información, incluyen lugares, instituciones y organizaciones, personas, acontecimientos, objetos e intervenciones en distintos ámbitos. De allí que sea de especial importancia para el alumnado tanto el conocimiento factual del país o países donde se habla el idioma objeto de aprendizaje como del suyo. Tal como lo refiere Paricio (2014), 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.

De igual manera, el hecho de no hacer énfasis en la cultura de origen pudiera afectar a la comunidad local en el aspecto individual y como grupo social quienes, de acuerdo con la teoría filosófica de liberación, están comprometidos a establecer un reto trascendental para diseñar los proyectos educativos institucionales en los cuales se tenga en cuenta la cultura propia para la adquisición de la lengua extranjera (Bilingüe, 2016).

Al triangular estos resultados con la postura de los informantes en el cuestionario se observan, una vez más, datos contradictorios. Esto al comparar el 30% de la muestra que se inclinó hacia la teoría que aborda la perspectiva filosófica del enfoque

intercultural. Si este 30% consideró una participación activa de los protagonistas en la sociedad para la consecución de beneficios comunes desde unos conceptos de identidad y cultura dinámicos, variables, transformables y transformadores, así como lo plantea Tuts (2007), tales beneficios tienden a lograrse tomando en cuenta la cultura de origen. De otro modo, los beneficios comunes no podrán conseguirse si estos docentes parten de que ya el alumno conoce y domina su cultura.

Además, si se toman en cuenta las afirmaciones de Corbett (2003), el alumno no tendría base para establecer comparaciones. Ya que para este autor el enfoque intercultural prioriza la reflexión comparativa sobre el uso de los códigos verbales y no verbales entre la cultura del aprendiz y la de la comunidad lingüística a la que pertenece la lengua extranjera.

4.2.1.3. Referencia a aspectos socio-culturales

Esta sub-categoría fue evaluada a partir de la pregunta relacionada con el contenido de las actividades, específicamente, si en éstas se hace referencia a aspectos socio-culturales tales como: los hábitos de la vida cotidiana, la vida política, la religión, la cortesía, la familia, la escuela, los valores, entre otros. Al respecto, las respuestas de la muestra coincidieron en establecer que se parte de los aspectos socio-culturales establecidos en los manuales didácticos.

El hecho de partir de manuales previamente establecidos para hacer referencias a aspectos interculturales, desde una perspectiva comunicativa intercultural, va en contra de los postulados de las teorías filosóficas estudiadas. En lo que respecta a la alteridad y la otredad, esta manera de proceder coarta ese ir más allá de la comprensión periférica y superficial de idiomas que menciona Iglesias (2003). También limita esa relación dinámica que, según Corbett (2003), debe existir entre culturas. Para este autor, la interculturalidad, en definitiva, describe una relación entre culturas, es una actitud ante la vida, es un posicionamiento que intenta alejarse de los centrismos y dirigir sus “tentáculos” hacia fuera, es apertura, es diálogo y también es creatividad.

Sin embargo, tal creatividad quedaría restringida si se enseña otra cultura con referencias culturales que pueden estar sesgadas a una manera de pensar que difiere de la realidad que circunda a los países de la lengua meta. Dichas referencias además de frenar la creatividad también pudieran afectar la pluralidad cultural, esto es, aceptar y comprender el modo de ser y de pensar de la otra cultura sin imponer ni dominar en ninguna circunstancia (Álvarez, 2010).

Se tiene, además, que esta actuación por parte del docente contraviene uno de los postulados sugeridos por García (2004) para el desarrollo de materiales didácticos bajo una perspectiva intercultural. Específicamente, el que recomienda fomentar la utilización de material adicional de consulta en la reflexión de los aspectos culturales que se traten para que, de este modo, el alumno indague, compare, analice y llegue a sus propias conclusiones.

4.3. Resultados sobre la descripción de los recursos didácticos

Dado que se trata de la didáctica que debe ser implementada en el aula de lenguas extranjeras para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, esta descripción fue indagada a través de cinco enunciados que incluyeron: los objetivos del curso, el rol del profesor, del estudiante, las actividades y las fases que deben seguirse para la implementación de la competencia comunicativa intercultural. Seguidamente se presentan los resultados arrojados por la muestra en lo que respecta a estos enunciados.

4.3.1. Resultados sobre los objetivos del curso

Bajo este enunciado se incluyeron cuatro opciones de respuestas que intentaban descubrir si los objetivos del curso deben perseguir que el estudiante: a) comprenda cuáles son los factores que condicionan su percepción de la realidad en una situación comunicativa; b) adquiera estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, situaciones interculturales, c) desarrolle la competencia

comunicativa en situaciones interculturales y d) todas las anteriores. El Cuadro 21 y la Figura 10 reportan lo expresado por la muestra.

Cuadro 21
Resultados sobre los objetivos del curso

Opciones de Respuesta	Escala					Frecuencias		
	TA	DA	NA ND	ED	TD	FA	FR	F. ACUM.
Comprenda cuáles son los factores que condicionan su percepción de la realidad en una situación comunicativa.		5				5	50%	5
Adquiera estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, situaciones interculturales.	4					4	40%	9
Desarrolle la competencia comunicativa en situaciones interculturales.								
Todas las anteriores	1					1	10%	10
Totales						10	100%	

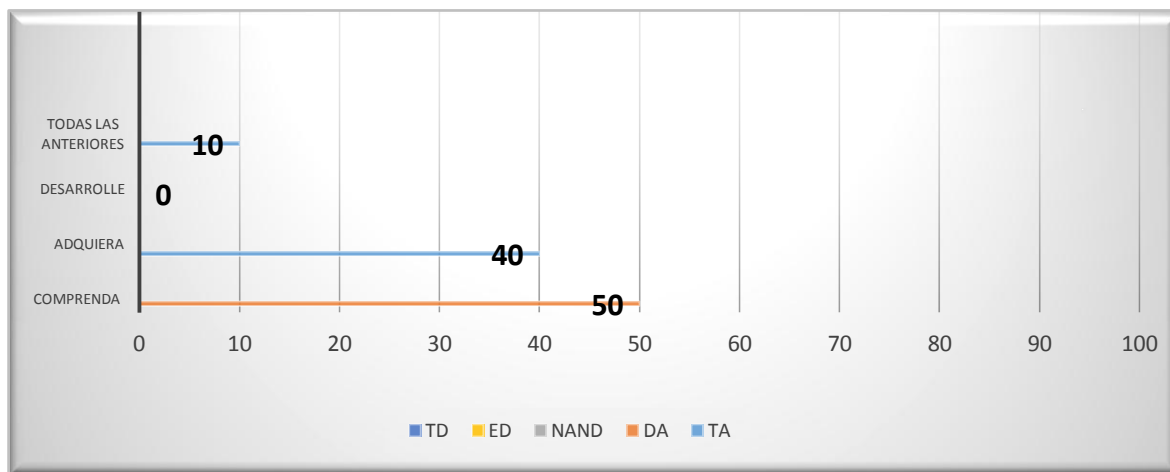


Figura 10
Resultados porcentuales sobre los objetivos del curso

De los resultados observados sobre estos cuatro ítems se obtuvo que solo un 10% está totalmente de acuerdo en que son todas las opciones las que deben tomarse en cuenta como objetivos de un curso que busque implementar la competencia comunicativa intercultural. El 50% de la muestra opinó que estos objetivos solo deben enfocarse en que el estudiante comprenda cuáles son los factores que condicionan su percepción de

la realidad en una situación comunicativa; mientras que el 40% se inclinó hacia que el estudiante debe adquirir estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, situaciones interculturales.

De acuerdo con el Cuadro 20 y la Figura 10, se observa que el 90% de los encuestados no consideró que bajo la perspectiva intercultural también es importante que el estudiante desarrolle la competencia comunicativa en situaciones interculturales. Esto entra en contradicción con la secuencia que plantea Wessling (1999) cuando señala que estos objetivos son fundamentales en el aprendizaje intercultural y que además deben tener un carácter progresivo.

De igual manera, se destaca el alejamiento de la muestra (en un 90%) a la verdadera meta que deben perseguir los cursos de lenguas extranjeras bajo una perspectiva intercultural que, tal como lo señala Byram (1995), consiste en desarrollar en el estudiante las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural. La enseñanza en estos cursos requiere desarrollar un conjunto de saberes, que según Byram incluyen:

- Los puntos de vista y perspectivas interculturales (“saber ser”): apertura, capacidad para revisar la propia desconfianza frente a otras culturas y la fe en la de uno mismo.
- El conocimiento (“saberes”): conocimiento de los distintos grupos sociales, de sus productos y de sus prácticas, tanto en el propio país como en el del interlocutor.
- Las capacidades de comparación, de interpretación y de establecer relaciones (“saber comprender”).
- Las capacidades de descubrimiento y de interacción (“saber aprender/hacer”).
- La visión crítica en el plano cultural (“saber comprometerse”) la cual significa capacidad para evaluar, de manera crítica, los puntos de vista, prácticas y productos del propio país y de las otras naciones y culturas.

4.3.2. Resultados sobre el rol del profesor

Para evaluar este resultado, se le preguntó a la muestra si el rol del profesor en un curso de lengua extranjera bajo una perspectiva intercultural consiste en: a) capacitar al estudiante lingüísticamente para que pueda desenvolverse con corrección y fluidez, como un hablante proficiente, o b) proporcionar al estudiante una base cultural para que la comunicación sea real y eficaz, como un hablante intercultural. El Cuadro 22 y la Figura 11 ilustran estos resultados.

Cuadro 22
Resultados sobre el rol del profesor

Opciones de respuesta	Escala					Frecuencias		
	TA	DA	NA ND	ED	TD	FA	FR	F. ACUM.
Capacitar al estudiante lingüísticamente para que pueda desenvolverse con corrección y fluidez, como un hablante proficiente	8					8	80%	
Proporcionar al estudiante una base cultural para que la comunicación sea real y eficaz, como un hablante intercultural	2					2	20%	10
Totales						10	100%	

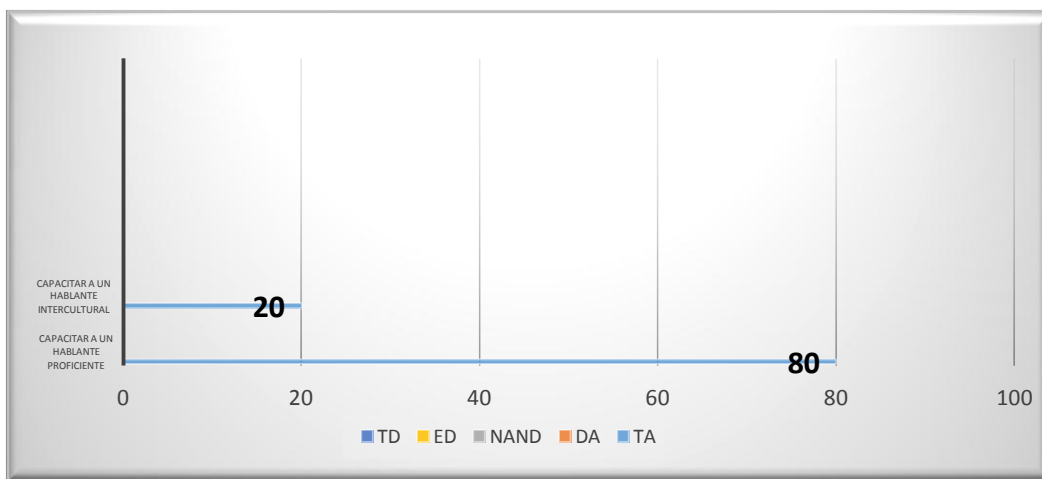


Figura 11
Resultados porcentuales sobre el rol del profesor

Los resultados sobre este rol del docente reflejan que solo un 20% de la muestra está totalmente de acuerdo en que el rol del profesor es capacitar al individuo con las destrezas suficientes para convertirlo en un hablante intercultural, mientras que el 80% está a favor de prepararlo de manera proficiente en el idioma. Tales resultados pueden analizarse desde dos puntos de vista.

El primero tiene que ver con las cualidades que debe poseer un docente de lenguas para llevar a cabo una enseñanza intercultural, desglosadas por Sercu (2001) en actitudes, conocimientos y destrezas, las cuales al parecer no son conocidas por este 80% de docentes. De igual forma, este desconocimiento también se extendió hacia el triple aspecto que plantean Bonet y Melción (1998), el cual se condensó como segunda alternativa de opciones bajo este enunciado. Para estos últimos autores, la mayor importancia en las practicas didácticas de la enseñanza de LE bajo una perspectiva intercultural la tiene el profesor.

En consecuencia, su labor debería replantearse tomando en cuenta las tareas sugeridas por Sercu (2001). Entre estas tareas estarían: a) incrementar su propia conciencia cultural y su competencia intercultural; b) cambiar o adaptar sus métodos para promover las anteriores capacidades en el alumnado; y c) tener presente su cambio de identidad profesional, de docente de lenguas a docente de comunicación intercultural.

El segundo punto de este análisis tiene que ver con la relevancia que aún le otorgan estos docentes a la formación lingüística del estudiante dejando de lado los aspectos interculturales. Así lo demostró el 80% de la muestra cuando reportó la capacitación de un hablante proficiente.

En este orden de ideas, también habría que hacer mayor énfasis en que el enfoque a adoptar a la hora de desarrollar la dimensión intercultural no se centra tanto en la transmisión de informaciones culturales sino más bien en capacidades analíticas. De allí que Byram *et al.* (2002) señalan la conveniencia de contemplar, dentro de la formación general del profesorado de idiomas, una formación específica en el análisis de los sistemas culturales.

4.3.3. Resultados sobre el rol del alumno

Para evaluar la opinión sobre el rol que debe cumplir el alumno en un aula de enseñanza de LE bajo una perspectiva intercultural se le presentaron a los docentes las siguientes alternativas: a) estar consciente de sus propias identidades y culturas, b) estar consciente de cómo los otros perciben sus propias identidades y culturas, c) estar consciente de que conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa, y d) todas las anteriores. El Cuadro 23 y la Figura 12 muestran estos resultados.

Cuadro 23
Resultados sobre el rol del alumno

Opciones de respuesta	Escala					Frecuencias		
	TA	DA	NA ND	ED	TD	FA	FR	F. ACUM.
Estar consciente de sus propias identidades y culturas								
Estar consciente de cómo los otros perciben sus propias identidades y culturas								
Estar consciente de que conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa		8				8	80%	8
Todas las anteriores	2					2	20%	10
Totales						10	100%	

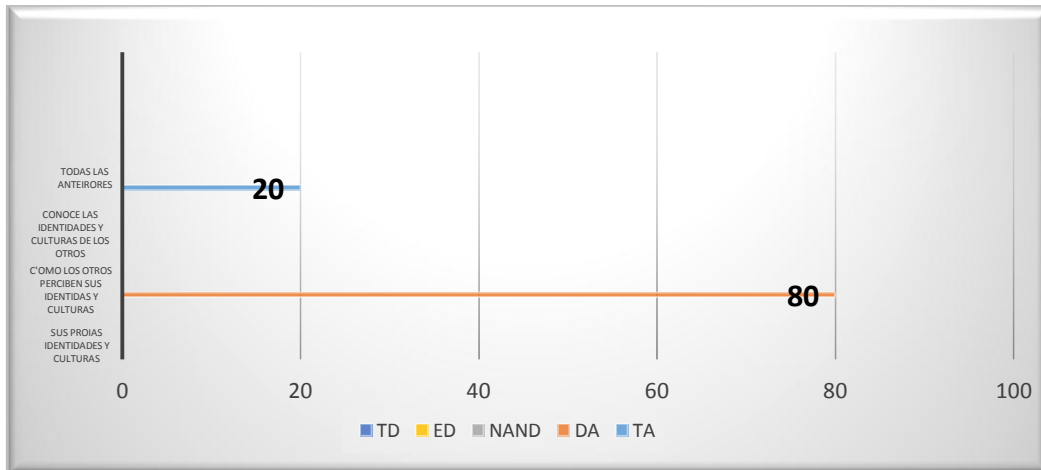


Figura 12
Resultados porcentuales sobre el rol del alumno

Tal como se refleja en las ilustraciones, los resultados reportados se inclinaron hacia un 80% que opinó estar de acuerdo en que el rol que debe cumplir el alumno es estar consciente de que conoce también las identidades y culturas de las personas con las

que interactúa, mientras que un 20% está totalmente de acuerdo que deben ser todas las opciones. De hecho, es lo que propone Byram (1997) para este tipo de curso.

Según este autor, una enseñanza de las lenguas respetuosa con la dimensión intercultural debe contemplar, junto con el tradicional objetivo de adquirir la competencia lingüística necesaria para utilizar la lengua en cualquier comunicación oral o escrita según los códigos establecidos, un segundo objetivo más novedoso: desarrollar la competencia intercultural en la persona que aprende. Queda en evidencia, entonces, que la muestra no está totalmente consciente del rol que debe cumplir el alumno en un curso de enseñanza de LE bajo una perspectiva intercultural.

A través de estos resultados se observa, además, que las dos primeras opciones relacionadas con que el alumno debe estar consciente de sus propias identidades y culturas y de cómo los otros las perciben, no fueron consideradas por la muestra. Al triangular esta información con la reportada por la entrevista, referida al papel que juega la cultura de origen, se nota una total coincidencia.

Dicha coincidencia se detecta cuando estos docentes suponen que la cultura de origen, la cual forma parte de su identidad, es dominada y bien conocida por los aprendices. Esta suposición debería ser corroborada ya que de no ser así se pudiera estar desarmando al alumno de unas de las herramientas que le permitirían establecer contactos con otros hablantes de diferentes lenguas y culturas a través de la comunicación participativa, en la cual el compartir rasgos de las culturas de origen sería el tópico común en ese encuentro intercultural.

4.3.4. Resultados sobre las actividades

La indagación de las actividades que deben llevarse a cabo en el aula de enseñanza de la competencia comunicativa intercultural fue evaluada ofreciéndole a la muestra las siguientes opciones: a) el contraste de los valores culturales propios y de la cultura que está aprendiendo, b) autodescubrimiento de la cultura que aprende, c) comparación entre su propia cultura y la cultura que aprende, y d) todas las anteriores.

Obsérvense los resultados obtenidos en este enunciado, en el Cuadro 24 y la Figura 13, a continuación.

Cuadro 24
Resultados sobre las actividades

Opciones de respuesta	Escala					Frecuencias		
	TA	DA	NA ND	ED	TD	FA	FR	F. ACUM.
El contraste de los valores culturales propios y de la cultura que está aprendiendo	3					3	30%	3
Autodescubrimiento de la cultura que aprende								
Comparación entre su propia cultura y la cultura que aprende.	5					5	50%	8
Todas las anteriores	2					2	20%	10
Totales						10	100%	

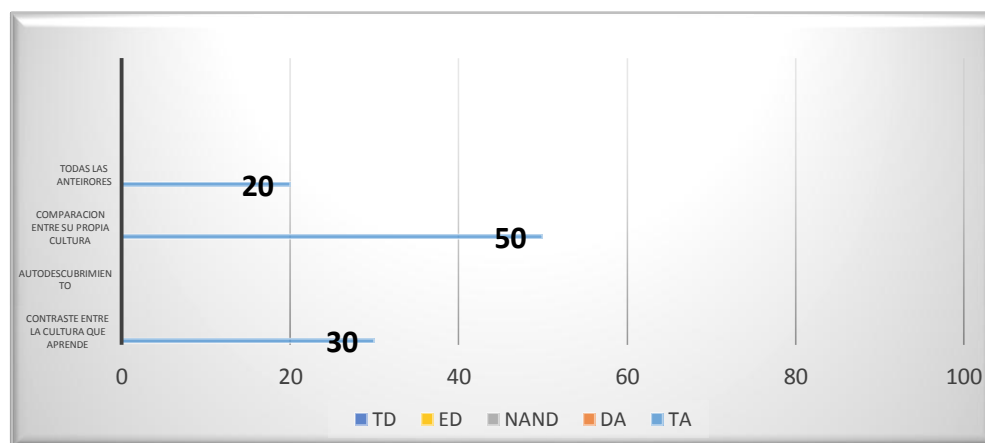


Figura 13
Resultados porcentuales sobre las actividades

Como puede observarse, los mayores resultados (50%) se posicionaron en la opción que sostiene que las actividades de aula deben basarse en la comparación entre su propia cultura y la cultura que aprende el estudiante. Le sigue a este porcentaje un 30% que opina que el centro de atención debe estar en el contraste de los valores culturales propios y de la cultura que está aprendiendo mientras que solo un 20% aseguró que todos los anteriores.

Estos resultados corroboran lo planteado en el problema de esta investigación y coinciden con las falencias encontradas en la investigación realizada por García (2004). Es decir, la mayoría de los encuestados recurre a veces a la cultura para

explicar la diferencia y justificar la exclusión o presentar "al otro" aislándolo en lugar de integrándolo. Se evidencia entonces que esta mayoría utiliza ejemplos que resultan caracterizaciones estereotípicas y generalizadoras de la cultura, con muestras de sociocentrismo y etnocentrismo ilegible para el alumno que no está familiarizado con esas realidades y que pueden resultarle irritantes o humillantes.

Además, el Cuadro 23 también revela que la muestra no consideró la opción del autodescubrimiento de la cultura que aprende, lo cual también es indicado por García (2004) como otra de las falencias comunes en los contextos de enseñanza de LE y coincide con las dificultades encontradas en el DIM-LUZ.

La importancia de considerar esta opción estriba en que a través de este autodescubrimiento de la cultura se ayuda al estudiante a indagar y sacar sus propias conclusiones de lo que está aprendiendo sobre otros países mediante la construcción significativa de conocimientos tal como lo plantean los principales enfoques derivados de las teorías de enseñanza-aprendizaje aquí estudiadas.

4.3.5. Resultados sobre las fases de implementación de estrategias didácticas

Para sondear la opinión de la muestra acerca de estas fases, se le ofrecieron seis opciones de respuestas, a saber, a) sensibilización, b) concienciación, c) relativización, d) organización, e) implicación e interiorización y f) todas las anteriores. Los resultados sobre estos ítems se presentan en el Cuadro 25 y la Figura 14.

Cuadro 25
Resultados sobre las fases de implementación de estrategias didácticas

Opciones de respuesta	Escala					Frecuencias		
	TA	DA	NA ND	ED	TD	FA	FR	F. ACUM.
Sensibilización		2				2	20%	2
Concienciación								
Relativización								
Organización	7					7	70	9
Implicación								
Todas las anteriores	1					1	10%	10
Totales						10	100%	

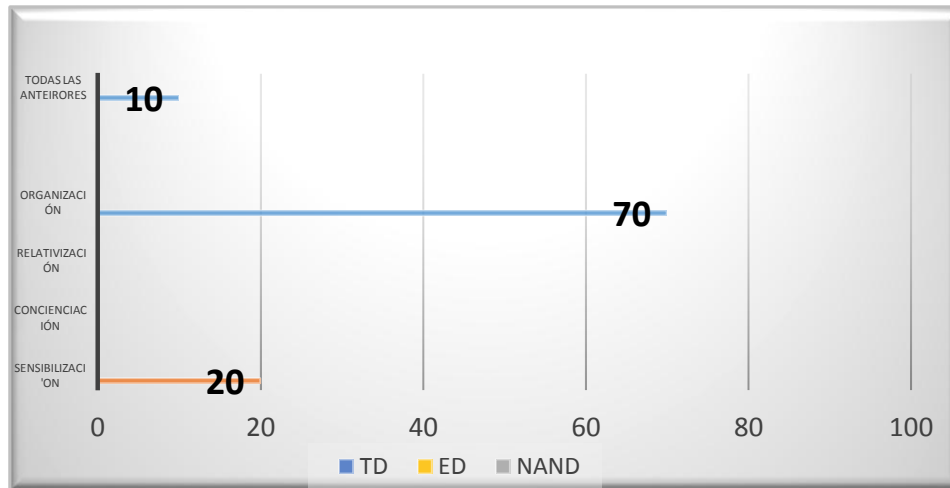


Figura 14
Resultados porcentuales sobre las fases de implementación de estrategias didácticas

Los resultados arrojados sobre estas fases apuntaron hacia un 70% que estuvo totalmente de acuerdo con la organización como única fase de implementación didáctica, un 20% cree que es la sensibilización mientras que solo un 10% piensa que deben ser todas las anteriores.

De estos resultados se infiere que este 70% de los docentes encuestados le ha otorgado mayor importancia a la fase en la cual el aprendiz tiene como función conceptualizar acerca de las situaciones interculturales distinguiendo principios organizadores, comparando, buscando recurrencias, y relacionando los fenómenos e informaciones, tal como lo plantean Ramírez y Ramírez (2014). El otro 20% que apuntó hacia la sensibilización se inclina a que es el aprendiz quien tiene a su cargo la toma de conciencia de su etnocentrismo y de la mirada exótica de los demás, si la hay.

Solo un 10% se apega a que son las cinco fases las que soportan las estrategias didácticas que sirven para desarrollar y fortalecer la competencia comunicativa intercultural. Además, también hay que considerar los aportes de Denis y Matas (2002) en cuanto a que estas fases son progresivas y que entran en correspondencia con los campos cognitivos y afectivos y otros análogos que no son excluyentes, lo cual fue tomado en cuenta solo por un docente (10%).

En lo que respecta a la progresividad mencionada, vale la pena destacar las fases no consideradas por la muestra que en este caso se relacionaron con la concienciación y relativización. La primera insta al alumno a descubrir que su cultura no es universal mientras que la segunda le ayuda a entender el carácter contextualizado de las situaciones que enfrenta, lo que le permitirá compararlas e interpretarlas de manera positiva.

Al no tomar en cuenta estas fases se perdería esa relación que establece la concordancia entre los componentes de la competencia comunicativa intercultural sugeridos y experimentados por Ramírez y Ramírez (2014) y Denis y Matas (2002). En este caso, su relación con el componente cognitivo (concienciación) y con el afectivo (relativización).

4.3.6. Resultados de la entrevista sobre los recursos didácticos

Para corroborar los resultados discutidos sobre los recursos didácticos, los cuales fungieron como la tercera categoría apriorística de la entrevista semi-estructurada, se incluyeron tres preguntas derivadas de las siguientes subcategorías: a) naturaleza de las actividades, b) tipo de materiales y c) rol del alumno. Los resultados arrojados como categorías emergentes se presentan en el Cuadro 26 a continuación.

Cuadro 26
Categorías emergentes sobre los recursos didácticos

Subcategorías	Preguntas	Categorías emergentes información suministrada por la muestra
Naturaleza de las actividades	¿Se presentan situaciones y se abordan temáticas relacionadas con los intereses y aficiones de los jóvenes?	Las actividades se ajustan a los objetivos del programa de enseñanza de lenguas extranjeras
Tipo de materiales	¿Se incluyen documentos auténticos?	Dificultad para la adquisición de materiales auténticos por la web Falta de tiempo para la búsqueda de materiales auténticos El manual utilizado cuenta con textos extraídos de uno de los países de la lengua meta

Rol del estudiante	¿Las actividades requieren la opinión del estudiante?	Se busca que el aprendizaje sea interactivo El estudiante ocupa un rol central.
---------------------------	---	--

Fuente: Elaboración propia

4.3.6.1. Resultados sobre la naturaleza de las actividades

Para indagar sobre la naturaleza de las actividades se preguntó a la muestra si se presentan situaciones y se abordan temáticas relacionadas con los intereses y aficiones de los jóvenes en sus aulas de LE. Las respuestas que surgieron como categorías emergentes coincidieron en admitir que las actividades programadas se ajustan a los objetivos del programa de enseñanza de lenguas extranjeras.

De esta respuesta se infiere que los contenidos de las clases se corresponden con la programación pautada en el pensum de estudio del DIM-LUZ, el cual data de más de diez años, de allí que es evidente que las actividades no se rigen por los intereses y aficiones de los estudiantes. Con esto se corrobora otra de las falencias detectadas por García (2004) con respecto a la propuesta de actividades que ofrecen en sus claves respuestas definitivas, cuando, en la realidad, las herencias de aprendizaje y experiencias del mundo de los alumnos permiten un innumerable abanico de posibilidades que no necesariamente se corresponden con aquellas que el diseñador del material da como respuestas únicas.

Si esto ocurre con las actividades cotidianas, lo mismo habrá de esperarse con la introducción de la cultura en las aulas de LE. En este sentido, la primera acción a tomar sería la modernización de la programación ajustada a los procesos de enseñanza de la actualidad en los cuales el binomio lengua- cultura sea el norte y las bases que sustenten a esa nueva programación.

Dicha propuesta de renovación curricular o programática surge a partir de la triangulación de los resultados reportados por el cuestionario en lo que concierne a ese 30% que opina que el centro de atención debe estar en el contraste de los valores culturales propios y de la cultura que está aprendiendo.

4.3.6.2. Resultados sobre el tipo de materiales

Para indagar sobre el tipo de materiales utilizados en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural se preguntó a la muestra si se incluían textos auténticos. Las repuestas a este cuestionamiento se agruparon en tres categorías emergentes, a saber, a) dificultad para la adquisición de materiales auténticos por la web; b) falta de tiempo para la búsqueda de este tipo de materiales y c) el manual utilizado cuenta con textos extraídos de uno de los países de la lengua meta.

Con respecto a las dos primeras, éstas coinciden con las respuestas emitidas por la muestra en el apartado 4.2.1.1., cuando se trató de indagar sobre la profundización en la cultura del país de la lengua meta. Lo que llama la atención es la tercera categoría emergente y que corrobora tanto los problemas citados por García (2004) como los que ocurren en el contexto de enseñanza sujeto a estudio.

El hecho de recurrir a ejemplificar la cultura de un solo país evita una visión coherente de ésta y hace que se presenten algunos aspectos culturales como si fueran verdades y visiones únicas, cuando también hay aspectos problemáticos. Gracias a estos aspectos, se dan claves esenciales para analizar y reflexionar sobre visiones y creencias estereotipadas.

4.3.6.3. Resultados sobre el rol del estudiante

La pregunta utilizada para indagar sobre este rol se formuló en función de si las actividades requerían la opinión del estudiante. Las respuestas que emergieron giraron en torno a un aprendizaje interactivo y el rol central del aprendiz.

En lo que respecta a la interactividad, la explicación dada por los informantes se refería a no desempeñar un rol pasivo en el proceso de aprendizaje mientras que, al responder por el rol central del aprendiz, la muestra lo relacionaba con el papel que desempeña dentro del enfoque comunicativo. Aun cuando mediante la entrevista se insistió en indagar sobre la participación del aprendiz en el diseño de las actividades

para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, la muestra se inclinaba a describir este rol del alumno sobre la base del enfoque comunicativo.

Este apego al enfoque comunicativo se corrobora al triangular los resultados con la definición que tienen los docentes acerca de la competencia comunicativa intercultural indagada a través del cuestionario. En dicho cuestionario se observó que el 40% de la muestra está de acuerdo con el concepto de Guilherme (2000) otorgándole mayor prioridad a este enfoque.

Según los resultados descritos, este grupo de docentes no toma en cuenta que tanto el aspecto comunicativo como el intercultural deben estar en equilibrio, así como lo refiere Guillen (2004). Queda en evidencia, entonces, que al no tomar en cuenta la participación del aprendiz para las actividades que deben desarrollarse en las clases de LE están perdiendo la oportunidad de incluir el esquema afectivo al que hace alusión Bachman y Palmer (1996).

Dicho esquema tiende activarse mediante esta participación, utilizándolo, tal como lo plantean los autores, para lograr mayor interactividad y haciendo que el usuario pueda, por ejemplo, expresarse oralmente o por escrito sobre temas polémicos acerca de la cultura de su país y de la lengua meta. Esto hace posible generar comodidad y seguridad en el estudiante por medio del tema propuesto gracias a su participación en el diseño de estas actividades.

4.4. Resultados sobre la comparación de los principios epistemológicos y filosóficos

El análisis y discusión de los resultados acerca de este objetivo se realiza tomando en cuenta el carácter cualitativo de esta investigación. Tal como se planteó en el apartado metodológico, este tipo de análisis involucra llevar a cabo una interpretación del conteo de los datos arrojados por el cuestionario a través de su razonamiento verbal. Esto, porque se trata del estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Albert, 2006).

Para llevar a cabo este análisis se comparan las acepciones derivadas de la teoría consultada con los supuestos epistemológicos y filosóficos reportados por los docentes seleccionados como muestra de esta investigación. Esta comparación basada en el razonamiento verbal toma en cuenta los dos extremos resultantes del cuestionario. Por un lado, al grupo de participantes que coincidió con lo establecido en las bases teóricas y por el otro, aquel que desvió su respuesta en lo que respecta a los supuestos mencionados.

Esta manera de proceder se corresponde con uno de los métodos derivados del enfoque cualitativo, específicamente con la inducción analítica, la cual según Albert (2006), se consigue mediante la construcción de diferentes vínculos clave que se comparan con las afirmaciones expuestas en la teoría. Para esta autora, una tarea básica del investigador cualitativo (cuando procede al análisis de datos) es generar afirmaciones basadas en datos empíricos de diversos alcances y de distintos niveles de inferencia, en gran medida a través de la inducción, conectando varios datos como manifestaciones semejantes o paralelas de un mismo fenómeno.

Bajo esta concepción, se comparan las afirmaciones expuestas en la teoría con los resultados empíricos generados por el cuestionario aplicado. Estos últimos están compuestos por las respuestas coincidentes y desviadas y se presentan como los vínculos clave, atendiendo a las sugerencias hechas por Albert (2006). El Cuadro 27 y la Figura 15 ilustran esta comparación.

Al comparar los resultados arrojados por la muestra, se pueden extraer dos tipos de inferencias que, en términos generales, apuntan hacia los extremos de las respuestas obtenidas. Como puede observarse en las ilustraciones presentadas, en el primer extremo se aprecia que solo un 20% de la muestra (que expresó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo) reconoce la importancia de desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los escenarios de enseñanza-aprendizaje de LE.

Cuadro 27
Comparación de los supuestos epistemológicos y filosóficos

<i>Afirmaciones</i>	<i>Vínculos claves</i>			
	Respuestas coincidentes		Respuestas desviadas	
	Fa	Fr	Fa	Fr
Supuestos epistemológicos acerca de:				
Teoría sobre la adquisición de LE	2	20%	8	80%
Enfoques de enseñanza de LE	2	20%	8	80%
Definición de la competencia comunicativa intercultural	1	10	9	90%
Componentes de la competencia comunicativa intercultural	2	20%	8	80%
Supuestos filosóficos acerca de:				
a) Filosofía intercultural de la liberación	2	20%	8	80%
b) Perspectiva filosófica del enfoque socio-cultural				
c) Teoría filosófica de sistemas centrada en la interculturalidad				
d) Alteridad y otredad en la filosofía de la interculturalidad				

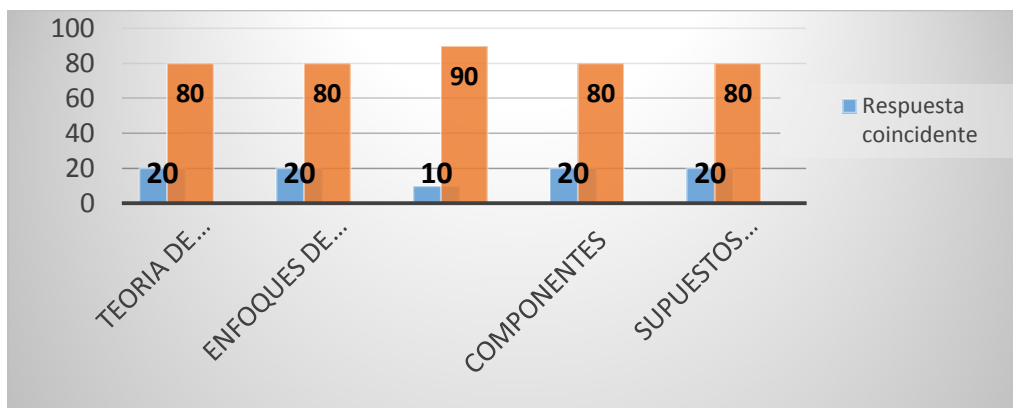


Figura 15
Resultados porcentuales sobre la comparación de los supuestos epistemológicos y filosóficos

Estos dos profesores que representan el 20% de la muestra encuestada están conscientes de la importancia que el componente cultural ha despertado dentro de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas, así como los cambios sustanciales que deben ser implementados en el quehacer didáctico. Entre ellos, tal como lo plantea Tuts (2007), se debe prever que el sistema lingüístico no puede aislarse del sistema cultural en el que se utiliza ni se aprende una lengua alejada del bagaje lingüístico adquirido y que son numerosas las propuestas que apuntan hacia la existencia de una

competencia subyacente común para el plurilingüismo, lo cual permite aprender mejor una lengua que puede ser transferida a otra u otras.

La segunda inferencia se ubica al otro extremo de los resultados y es que a los 8 docentes restantes les hace falta renovar sus conocimientos y concebir los cambios que ha experimentado la enseñanza de lenguas en estos tiempos. Dichos cambios, resumidos por Areizaga (2001), parten desde una visión formal de la cultura entendida como una mezcla de datos históricos, geográficos, políticos, con los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más pintoresco y folklórico de los países en cuestión y que había sido dominante hasta los años 80, hacia una visión no formal de la cultura, centrada en los aspectos socioculturales de los hablantes de la lengua meta más acorde con la forma de entender la lengua como herramienta de las relaciones sociales de una comunidad.

Además, la imposibilidad de separar los aspectos socioculturales de los meramente lingüísticos a la hora de aprender una lengua ha puesto en evidencia la necesidad de un tratamiento didáctico que los integrara desde los primeros niveles de enseñanza.

4.5. Resultados sobre el establecimiento de las estrategias didácticas

Al tomar en cuenta el estudio comparativo realizado, se observó que solo dos docentes con escasa diferencia coincidieron en los aspectos epistemológicos y filosóficos que deben tomarse en cuenta para la implementación de la competencia comunicativa cultural. Este hallazgo conduce a inferir que las estrategias propuestas por estos docentes entrarían en correspondencia con los principales postulados teóricos de los autores defensores de dicha implementación. Sin embargo, las respuestas ofrecidas por estos mismos docentes, las cuales se presentan en el Cuadro 28 a continuación, merecen ser discutidas en detalle.

Cuadro 28
Respuestas resultantes del estudio comparativo sobre las estrategias

Informante	Propuesta de estrategias
No. 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debate (sobre todo en niveles intermedio y/o avanzado donde los estudiantes tienen mayor léxico) para discutir aspectos de la vida cotidiana propios o ajenos. 2. Proyección de películas, programas de televisión o extractos de series francófonas con el objetivo de identificar y comparar aspectos de índole intercultural. 3. Lectura y discusión de novelas, libros o artículos de periódico o de revista francófonos.
No. 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversaciones de acuerdo a un entorno sociocultural 2. Discusiones acerca de diferencias culturales 3. Discursos de personas quienes hayan vivido el <i>cultura clash</i> y de cómo lo superaron

Como puede observarse, el informante No. 1 sugiere que el estudiante tenga un dominio intermedio del idioma que aprende (que obviamente, es francés) para poder discutir tópicos relacionados con la cultura, así como también que se le presente al estudiante aspectos culturales a través de medios tanto impresos como electrónicos. No cabe duda de que este docente no está consciente de que para la implementación de una estrategia que persiga el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural hace falta que el estudiante desde los inicios de su formación (y más aún como futuro docente de LE) entre en contacto no solo con los aspectos lingüísticos sino también con el contexto intercultural de la lengua meta.

Así lo proponen Dennis y Matas (2002) cuando afirman que la cultura es un elemento vivo. Depende del contexto, de lo que haga con ella el individuo. Es un conjunto de perspectivas distintas que no se puede enseñar de manera estática. Enseñar la cultura significa presentarla de manera variada, múltiple, contextualizada.

En relación con los recursos didácticos que propone este primer informante, se está de acuerdo con el empleo de los medios tanto audiovisuales como impresos para lograr los objetivos interculturales. Tal como lo plantea Salaberri (2007), a través de ellos se pueden implementar una gran variedad de actividades que, sin duda alguna, facilitarían el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a pesar de que su implementación en las aulas de idiomas no sea novedosa.

En lo que respecta al segundo informante, su propuesta es cónsona con los objetivos que se persiguen en un aula de enseñanza de idiomas que toma en cuenta los aspectos interculturales y coinciden con algunas de las sugerencias hechas por Salaberri (2007). No obstante, no se trata solo de imaginar conversaciones de acuerdo a un entorno sociocultural para crear discusiones acerca de las diferencias o de las experiencias vividas por otros tras el choque intercultural. Las estrategias deben también enfatizar lo normal y lo cotidiano de las culturas, no solo lo exclusivo, con objeto de promover la participación activa de los alumnos en la reflexión y el entendimiento de éstas, tal como lo aconseja García (2004).

Por otra parte, en atención a las estrategias mencionadas por el resto de los informantes en la última pregunta del cuestionario aplicado a la muestra, su discusión ameritó determinar las coincidencias y diferencias suministradas para conformar un corpus de sugerencias. Dicho corpus se presenta en el Cuadro 29 a continuación.

Cuadro 29
Corpus de estrategias mencionadas por la muestra

No.	Estrategias
1	Sensibilizar a las diferencias entre la cultura propia y las culturas de la lengua meta.
2	Implicar a los aprendientes en los hábitos existentes en esas culturas.
3	Organizar o estructurar los contenidos de manera que se gradúen y se reutilicen en nuevas situaciones y en nuevos contextos una vez practicados con acompañamiento del facilitador.
4	Presentar ejemplos donde se visualice la cultura de otros países.
5	Incluir actividades en las cuales el alumno pueda sentirse como en el otro país.
6	Uso de las redes sociales para interactuar con alumnos de otras partes del mundo.
7	Explicar las diferencias culturales a través de ejemplos.
8	Familiarizar al alumno con expresiones y dialectos propios de la cultura que aprende
9	Destacar las ventajas que ofrece el conocimiento de la cultura del “otro”.
10	Asignar tareas para que el alumno indague las costumbres de otros países.
11	Promover el respeto por las costumbres de otros países.
12	Incluir actividades donde el estudiante se vea motivado a conocer la cultura de otros países.

Como puede observarse en el Cuadro 29, de las 24 estrategias sugeridas por los 8 informantes restantes (3 por cada uno) las coincidencias pudieron agruparse en 12. Dichas sugerencias no distan mucho de la realidad didáctica descrita en el problema de investigación y tal como se discutió en el marco teórico de este trabajo, en vez de capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural tales como, el

contraste de los valores culturales propios y de la cultura que está aprendiendo, de autodescubrimiento y de comparación, corren el riesgo de caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones, de formulación de hipótesis, de fomento de la empatía y el diálogo, de reflexión y análisis.

Si se observa con detalle, las estrategias numeradas de la 4 a la 12 ofrecen una visión de la cultura que crea la ilusión al aprendiz de que la realidad descrita es atemporal y no va a variar con el tiempo porque no deja lugar para el cambio ni la diversidad. Según Omaggio (1986), esto se traduce en la acumulación de datos que deja a los estudiantes sin armas para enfrentarse a situaciones culturales que no han estudiado previamente: el conocimiento cognitivo no prepara para procesar nuevos fenómenos ni para vérselas diferentes en modelos de comportamiento.

En fin, a manera de concluir este capítulo se tiene que los resultados y planteamientos precedentes justifican el desarrollo de una propuesta contentiva de lineamientos epistemológicos y filosóficos así como de estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Dicha propuesta ha de servir para documentar a la mayoría de los informantes encuestados sobre los aspectos más relevantes que involucra la puesta en marcha de esta nueva visión de enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido y dado que esta propuesta representa el aporte más importante de esta tesis doctoral, se decidió dedicar el próximo capítulo para su desarrollo.

CAPÍTULO V:

***PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ORIENTADAS
A DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
INTERCULTURAL***

En este capítulo se presenta la propuesta de estrategias didácticas orientadas a desarrollar la competencia comunicativa intercultural dando así cumplimiento al objetivo general de esta tesis doctoral. Se fundamenta en los resultados obtenidos, tras la intervención pedagógica realizada en el contexto donde se requiere su implementación, así como también en las bases teórico-conceptuales abordadas en el Capítulo 2 de este trabajo.

El desarrollo de esta propuesta se justifica ya que pretende servir de documento de apoyo, material complementario o punto de partida para aquellos profesores interesados en llevar a la práctica del aula de LE el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Se considera que puede ser una herramienta de notable utilidad también en el marco de la formación del profesorado de L2.

En cuanto a su estructura, en primer lugar se presenta una sección dedicada a exponer los lineamientos epistemológicos relacionados con el concepto de competencia intercultural con base en los datos obtenidos a través de los instrumentos de recolección de datos utilizados y en la bibliografía consultada para el desarrollo del marco teórico de este trabajo.

Después, se hace lo propio con la filosofía que debe imperar en estos cursos de manera que estudiantes y profesores comprendan el proceso de enseñanza/aprendizaje tanto de la competencia intercultural como del resto de competencias que componen la competencia comunicativa intercultural. Este apartado epistemológico-filosófico culmina con la sistematización de estos lineamientos mediante la conjugación de las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural.

Finalmente, se sugieren las estrategias didácticas que habrá de tener en cuenta el docente de LE para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Dichas estrategias se derivan de objetivos generales y específicos que también se establecen para la puesta en marcha de esta propuesta estratégica.

5.1. Supuestos epistemológicos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Con base en las concepciones epistemológicas analizadas en la fundamentación teórica de este trabajo, cuyo recorrido se inició con los postulados que definen la adquisición de LE, las teorías de enseñanza y la competencia comunicativa hasta llegar a la competencia comunicativa intercultural, se reiteran los supuestos epistemológicos que deben dominar los docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Dentro de estos supuestos se destacan las teorías de adquisición de LE, las teorías de enseñanza y el concepto de competencia comunicativa intercultural.

5.1.1. Teoría socio-cultural de adquisición de LE bajo la perspectiva intercultural

La evolución histórica sobre cómo los estudiantes adquieren o crean un nuevo sistema lingüístico relata los diferentes puntos de vista sobre los cuales se han apoyado los autores, en distintas épocas, para dar explicación a este tipo de adquisición. Tal como se mencionó en el marco teórico, esta evolución ha pasado por incluir procesos cognoscitivos, de asimilación, fisiológicos, motivacionales, emocionales, actitudinales, culturales y sociales que están presentes de manera favorable o limitante durante la creación del sistema lingüístico.

Dicha evolución debe ser conocida por los docentes del área a modo de percatarse de cuáles han sido los motivos para descartar las teorías anteriores y conocer en profundidad las bases de las metodologías y enfoques que se derivaron de tales teorías. A lo largo de esta evolución teórica, el contexto se ha venido considerando como parte central para el proceso de adquisición y es que resulta indiscutible que, a partir del nacimiento del individuo, el entorno en el cual se desarrolla y crece le proporciona los elementos lingüísticos necesarios para la adquisición de su lengua u otra lengua extranjera. Así lo plantea Vygotsky (1989) cuando establece que la adquisición y perfeccionamiento de la lengua materna del niño le ayuda a aprender una lengua extranjera porque no interfiere en este proceso.

Con base a lo antes expuesto, se justifica, entonces, considerar la teoría de interacción en entornos socioculturales como la base para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. La propuesta de este supuesto teórico-epistemológico se debe a que esta teoría no solo toma en cuenta las teorías anteriores, sino que también destaca el entorno socio-cultural como base para el desarrollo de dicha competencia.

En este orden de ideas y con el fin de aclarar el verdadero sentido de la concepción epistemológica de esta teoría de adquisición, se retoma su definición del apartado teórico de esta tesis doctoral, específicamente, de la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky (1989). Dicha teoría se basa en que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo (que incluye la adquisición también) ocurren como resultado de las interacciones sociales. Sostiene que "mientras que la neurobiología humana es una condición necesaria para el pensamiento de orden superior, las formas más importantes de la actividad cognitiva humana se desarrollan a través de la interacción en entornos sociales y materiales" (Vygotsky, 1989: 13). Tales entornos culturales y lingüísticos incluyen la vida familiar, los grupos de pares de su lengua y de otras, la escolarización y otras actividades organizadas.

Este supuesto no solo involucra aspectos de la reflexión y uso comunicativo de la lengua sino también el aspecto humano que comprende su parte afectiva, emocional y socio-cultural. Dichas partes conforman los componentes de la competencia comunicativa intercultural.

5.1.2. Teoría y enfoque sobre la enseñanza de LE bajo la perspectiva intercultural

Tal como ha ocurrido con las teorías de adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras, las teorías educativas sobre la enseñanza en general y sobre las lenguas extranjeras en particular también han pasado por un proceso de evolución. A lo largo de la historia, estas teorías han tratado de dar cuenta de cómo ocurre el proceso de aprendizaje del individuo, así como también de cómo deben ser las prácticas educativas. Es así como se ha transitado desde los principales preceptos derivados de

la teoría conductista luego, a la cognitiva, después a la constructivista y finalmente a la cultural.

Cada una de ellas ha ofrecido aportes significativos a la enseñanza de LE que aún se consideran vigentes en algunos contextos educativos de idiomas extranjeros. Incluso se ha llegado a considerar un enfoque ecléctico tomando en cuenta los postulados que mejor se adapten a las condiciones del entorno y las necesidades e intereses de los estudiantes.

Sin embargo, para el caso que ocupa esta investigación, la teoría cultural o socio-cultural es la que comparte los objetivos que persigue el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Los supuestos epistemológicos sobre los cuales se basa esta teoría justifican su adopción ya que considera, por un lado, la cognición como una actividad humana mediada por las tecnologías, artefactos y ritos que han ido apareciendo en la historia de una cultura concreta (Crook, 1998) y, por el otro, la implementación de parámetros como la mediación, regulación, zona de desarrollo próximo, pensamiento verbal y la actividad (Vygotsky, 2001).

Ambos aspectos resultan congruentes y se adaptan a las necesidades del entorno cultural y tecnológico propio de las sociedades actuales. Además, porque prestan atención a los elementos mediadores para caracterizar los resultados del aprendizaje y a la interacción social para apoyar el esfuerzo necesario y alcanzar esos resultados.

Bajo esta teoría, el enfoque de enseñanza que permite llevar a la práctica los supuestos mencionados es el sociocultural, siguiendo las premisas del formativo. Desde la óptica del enfoque sociocultural, la misión esencial del docente es hacer captar al alumnado la relación entre la cultura propia y las otras culturas, de suscitar en ese alumnado una curiosidad por la alteridad y de hacerle tomar conciencia del modo en que otros pueblos e individuos lo perciben a él y a su cultura, convirtiéndose en mediador entre dos o más culturas.

En cuanto a las premisas que se deben considerar sobre el enfoque formativo, éstas coinciden con el sociocultural, pero hacen más énfasis en el rol de la cultura como parte de la formación y no como mera información. Entre estas premisas, defendidas por Areizaga (2001), Kramsch (1991; 2001) y Byram (1997), reiteramos que no se puede entender otra cultura sin tomar conciencia de la propia y de la relatividad de ambas; se hace necesaria la comprensión desde una visión tanto interna como externa de la cultura de origen y de las otras así como de sus relaciones; la visión de la cultura debe recoger la perspectiva histórica que dé cuenta del carácter dinámico de toda sociedad, así como presentar la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos.

Además, se debe considerar que las habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural son las propias de la educación general: pensamiento relacional y crítico, observación y reflexión sobre procesos de interacción y habilidades interpretativas; actitudes de curiosidad y disposición a comprender e implicarse en lugar de juzgar. Y es que la dimensión intercultural requiere el desarrollo de una tercera perspectiva lejos de las posturas etnocéntricas pero también de la aculturación mediante la asunción de identidades estereotipadas. La tercera perspectiva permite la construcción de una identidad intercultural, de una socialización terciaria. Finalmente, bajo este enfoque se potencia la capacidad de transferencia ya que aprender sobre una cultura meta en la clase de lenguas debe ser aprender sobre cualquier cultura, cómo funciona la propia y la de los demás.

5.1.3. Concepto de competencia comunicativa intercultural y sus componentes

Tal como se mencionó en el marco teórico de este trabajo, la competencia comunicativa intercultural ha atravesado por diferentes acepciones presentando ciertas diatribas entre el aprendizaje de la lengua y la cultura, las cuales han sido razonadas por las distintas definiciones otorgadas a esta competencia. Sin embargo, para efectos de este trabajo se asume como aquella que se construye sobre la base de la

competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural, la cual consiste en la habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia.

En función de la formación que se requiere para afrontar los retos que representa adoptar esta ampliación conceptual, se propone entonces una definición de competencia comunicativa que sea provisional, adaptable y perfectible, según cada contexto de aplicación. Epistemológicamente, se asume la competencia comunicativa como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que una persona adquiere, y puede desarrollar sin punto final, para interactuar con éxito como agente social que es con los demás miembros de su entorno social, así como con los de cualquier otro ámbito cultural con los que entre en contacto. De manera que sea capaz de enfrentar situaciones de interacción inéditas en su experiencia ya sea de tipo conflictivo o de simple y amable intercambio social.

Todo ello debe redundar positivamente en su desarrollo como comunicador, discente, agente social y persona y a su vez favorecer el desarrollo de su comunidad sociopolítica hacia condiciones de prosperidad equitativa general. Esta concepción, tomada de los aportes que ofrece Fajardo (2012) sobre este tópico, tiende a aclarar y actualizar los conocimientos que maneja la muestra encuestada en lo que respecta a la competencia comunicativa.

Además, es necesario reconsiderar que se trata de un hablante intercultural que sustituye el concepto del modelo de hablante nativo de la enseñanza de un idioma y que presenta características específicas como las que plantea García (2004). Entre estas características se encuentran las siguientes:

- Es alguien consciente de su propia identidad y cultura, de cómo otros las perciben y conoce las identidades y culturas de las personas con las que interactúa.
- Es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, así como de mediar culturalmente con neutralidad, de explicar la diferencia y, en última instancia, de aceptar esta diferencia y, a pesar de ella, ver el fondo común humano.

- Tiene conocimiento de una o más culturas y disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente de otros entornos.
- Es consciente de que se encuentra inmerso en un proceso que se desarrolla constantemente y que nunca finaliza.
- Posee una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales, así como una personalidad más rica y compleja.
- Está abierto a nuevas experiencias culturales.
- Sabe distanciarse de su punto de vista y reconoce que hay otras formas de ver las cosas.
- Es paciente y tolerante.
- Es consciente de cómo influye su propia cultura en su percepción y en su interpretación de la realidad, en su manera de pensar, sentir y actuar.
- Se pone en la piel de otros y por tanto reconoce e interpreta respuestas verbales y no verbales de otras personas según la cultura a la que pertenezcan.
- Posee estrategias verbales y no verbales para sobrellevar bloqueos.
- Se desenvuelve en situaciones comunicativas interculturales de forma adecuada al contexto y a los interlocutores. De esta forma, puede relacionarse con personas de la cultura de acogida y participar en conversaciones sobre temas culturales con una actitud de curiosidad y tolerancia.
- Interpreta los mensajes desde la perspectiva de la nueva cultura.
- Identifica los valores y prácticas comunes entre su propia cultura y la cultura meta y los valores y prácticas que pueden entrar en conflicto. Sabe cómo relacionar culturas y comparar su cultura con la cultura extranjera.
- Desempeña el papel de intermediario entre su cultura y otras culturas, identifica áreas de conflicto en las relaciones entre dos culturas, aborda eficazmente malentendidos culturales y situaciones conflictivas con una actitud de respeto.
- En su papel de mediador, explica a otras personas aspectos de la propia cultura o de la cultura extranjera, así como los posibles conflictos de costumbres y creencias y negocia la aceptación de aquellos que queden sin resolver.

- A la hora de interpretar culturas, muestra una nueva perspectiva diferente a la de la propia cultura y a la de la cultura meta, relativizando valores, significados y prácticas de su propia cultura y distanciándose de los puntos de vista propios.
- Sabe descubrir nuevos aspectos de la cultura extranjera usando diferentes recursos, técnicas y estrategias de contacto con personas, instituciones, etc.
- Muestra actitudes alejadas del etnocentrismo y de la intolerancia, como la curiosidad, la empatía, la disponibilidad y el interés por el descubrimiento de otras personas y culturas y la capacidad de estabilizar la propia identidad en los intercambios interculturales. Ésta es una de las características que mejor define al hablante intercultural.

Con esta definición y características en mente se puede generar la comprensión de la competencia comunicativa intercultural. Esto, tomando en cuenta que ese conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas de la competencia comunicativa se organiza en competencias generales (lingüísticas, discursivas, estratégicas, culturales) y acciones comunicativas específicas (producción, recepción, interacción y mediación).

En este punto, se debe considerar la relación entre la competencia estratégica (el saber aprender o zona de desarrollo próximo) y la competencia interaccional como motor de la competencia comunicativa. Esta relación trae como resultado la transformación de la competencia cultural en una competencia intercultural que condiciona, a su vez, el funcionamiento idóneo de la competencia mediadora de acuerdo con el funcionamiento complejo que caracteriza a la competencia comunicativa (Fajardo, 2012).

Visto de esta manera y desde la perspectiva de las estrategias para la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural, estas estrategias, además de estar enfocadas en el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa del aprendiz, también deben incluir un conjunto de habilidades cognitivas y afectivas que se unen para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural, que fomente un grado de comunicación que sea lo suficientemente eficaz (competencia intercultural).

En este orden de ideas, conviene recalcar los componentes de la competencia comunicativa intercultural que actúan de manera coherente y entrelazada para el desarrollo de ésta. Así, es importante mencionar que el componente o competencia cognitiva hace alusión al conocimiento y conciencia de los elementos comunicativos y culturales de la propia cultura y de otras.

El componente afectivo o sensibilidad cultural se refiere a la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas. Por último, el componente comportamental que tiene que ver con las habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta y al contexto. Los tres componentes, tal como lo afirma Vilá (2008), se conjugan cuando una persona se enfrenta al contacto intercultural y le permiten afrontar con éxito el encuentro y, por tanto, protagonizar el fenómeno de la auténtica comunicación intercultural.

Finalmente, dentro de esta concepción de la competencia comunicativa intercultural es necesario destacar las dos acepciones del concepto de cultura. En primer lugar, la cultura formal (también denominada “cultura con C” o “*highbrow culture*”) incluiría la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad; en segundo lugar, la cultura profunda (“cultura con c” o “*lowbrow culture*”) englobarían las costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad (Bueno, 1995).

Estas acepciones deben ser consideradas tanto para los docentes en formación como para los que se encuentran ejerciendo su profesión porque se trata de tomar en cuenta ambas definiciones durante el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

5.2. Supuestos filosóficos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Desde el punto de vista filosófico y tomando en consideración la compleja definición de la competencia comunicativa intercultural descrita en los párrafos precedentes, se puede apreciar que ésta se inserta en la parte más nuclear de la

persona. Su identidad psicológica individual, su modelo de mundo, sus actitudes, su carácter.

El conocimiento de las teorías relacionadas con: la filosofía de la liberación, la perspectiva filosófica del enfoque intercultural, la teoría de sistemas, así como la alteridad y otredad de la interculturalidad resultan imprescindibles para entender esta complejidad. Esto, ya que la competencia comunicativa intercultural constituye un conjunto específico de disposiciones y aptitudes necesarias para descubrir la otredad y gestionar adecuadamente una relación con ésta mediante:

- el conocimiento, la percepción y la comprensión de la diversidad cultural;
- la aceptación de la diferencia como la norma en lugar de una homogeneidad imaginaria;
- la conciencia de la relación entre el modelo de mundo propio y los otros modelos de mundo: contrastes y puntos en común;
- la toma de conciencia del modo en que una cultura puede desfigurarse en estereotipos desde miradas externas;
- la capacidad de relativizar los parámetros de la propia cultura: valores, creencias, prácticas, capacidad de aprendizaje constante y flexibilidad para el enriquecimiento del modelo de mundo;
- la capacidad de desarrollar actitudes de respeto, tolerancia, confianza, cooperación, y
- la capacidad de desarrollar habilidades de aprendizaje y mediación lingüística, en especial, para la negociación y conciliación.

El término intercultura, en lugar de pluricultura utilizado por el MCER permite denotar que el conocimiento de varias culturas se mezcla de tal forma que sustenta la identidad de la persona con base en los mínimos comunes, su modelo de mundo original o primario a partir de lo mínimo común con otros modelos de mundo. Todo ello genera un proceso de cambio.

El pensamiento puede desplazarse o hacer acopio de entre todos los significados culturales que ha aprendido no solo para comunicarse con éxito sino para configurar

constantemente una nueva identidad: adoptar unos significados, reciclar otros, marginar algunos más, entre otros. De manera que la mente arma su propia conjugación única, individual, de significados, un modelo de mundo intercultural como, de hecho, se concibe la cultura desde el punto de vista antropológico.

En fin, cada una de las teorías filosóficas incluidas en este apartado tiene una razón específica. Así, la teoría o filosofía de liberación nos aclara que en ese encuentro comunicativo intercultural ninguna de las culturas domina a la otra, tal como sucedía en la época colonial y hasta en la actualidad por el poderío económico de una de las culturas que forman parte de dicho encuentro. La perspectiva filosófica del enfoque intercultural supone una participación activa de los protagonistas en la sociedad para la consecución de beneficios comunes desde unos conceptos de identidad y cultura dinámicos, variables, transformables y transformadores (Tuts, 2007).

En lo que respecta a la teoría de sistemas, ésta representa un auxilio que conlleva a percibir al individuo no como un ente aislado en el proceso de hacerse consciente de los elementos que adquieren importancia, sino que le permite vislumbrar posibilidades de cómo intervenir en el encuentro intercultural. Por su parte, la alteridad y otredad de la interculturalidad ayuda a reconocer un tipo particular de diferencia relacionada con la experiencia de lo extraño y ajeno a partir del encuentro con desconocidas singularidades culturales de otro grupo humano.

En resumen, los supuestos filosóficos aludidos integran factores cognitivos, afectivo-emocionales, motivacionales, sociales, culturales, axiológicos y creativos dentro del proceso de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. En consecuencia, se justifica su inserción en esta propuesta de estrategias diseñadas para el cabal desarrollo de dicho proceso.

5.3. Sistematización de los supuestos epistemológico-filosóficos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Para comprender mejor el contenido de lo que se pretende alcanzar a través de esta propuesta destinada a promover la implementación de la competencia comunicativa intercultural en la didáctica de LE, vale acotar que todo lo anterior se

puede sistematizar en tres dimensiones de aprendizaje previamente discutidas en el marco teórico de este trabajo. Esta sistematización comprende tres dimensiones, a saber: conocimientos, actitudes y habilidades o destrezas.

Dichas dimensiones contienen indicadores específicos los cuales son relacionados de manera coherente por Aguado (2003). En otras palabras: el aprendizaje de unos conocimientos debe ir acompañado del aprendizaje de unas habilidades y unas aptitudes consecuentes.

Esta sistematización de los indicadores de la competencia intercultural resulta muy ventajosa al momento de diseñar las intervenciones didácticas y operativizar así la formación que se busca lograr en un programa educativo intercultural. El Cuadro 30 a continuación ilustra dicha sistematización.

Cuadro 30
Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural
desde un punto de vista epistemológico y filosófico

Dimensiones	Epistemología y Filosofía
1. <i>Conocimientos</i> <i>Componente</i> <i>cognitivo</i>	1.1 Conocimientos sobre la propia cultura: historia, creencias (religiosas, morales...), valores, características (vestido, comida, territorio...), productos culturales (artesanía, mitología...), procesos generales de interacción social
	1.2 Conocimientos sobre otras culturas de contacto: ídem todo lo anterior
	1.3 Comprensión de la diversidad cultural
	1.4 Toma de conciencia del modo en que una cultura puede desfigurarse en estereotipos desde miradas externas y cómo influyen en la relación con dicha cultura, es decir, cómo se elaboran y mantienen los estereotipos y cómo nos influyen para actuar
	1.5 Conciencia del condicionamiento cultural de todo comportamiento
	1.6 Comprensión del significado y consecuencias en la conducta de: sexismo, racismo, xenofobia, prejuicios y todo tipo de discriminación por la diferencia
2. <i>Actitudes</i> <i>Componente</i> <i>afectivo</i>	2.1 Curiosidad, interés positivo y apertura hacia el “otro”, es decir, capacidad de aprendizaje constante y flexibilidad para el enriquecimiento del modelo de mundo
	2.2 Aceptación de la diferencia como la norma en lugar de una homogeneidad imaginaria
	2.3 Aceptar una relación horizontal con la diferencia cultural, manifestando confianza en el valor de su propia cultura
	2.4 Capacidad de reconocer contrastes y puntos en común con otras culturas, es decir, aceptar la validez de otras maneras de pensar
	2.5 Capacidad de relativizar los parámetros de la propia cultura, es decir, ser autocríticos y así incrementar la comprensión de la propia cultura

	2.6 Capacidad de ponerse en los zapatos del otro
	2.7 Demostrar respeto y tolerancia
	2.8 Disponibilidad a la cooperación, negociación y conciliación
	2.9 Rechazo a manifestaciones de racismo, sexismo, xenofobia, prejuicios y discriminaciones, en general
<p style="text-align: center;">3. <i>Habilidades y Destrezas</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Componente comportamental</i></p>	3.1 Aprendizaje, habilidad de buscar y adquirir nuevos conocimientos acerca de otras culturas de contacto. Saber cómo preguntar a personas de otras culturas sobre sus costumbres
	3.2 Interpretación y comprensión de los nuevos conocimientos sobre otras culturas.
	3.3 Mediación lingüística: escuchar, negociar, dialogar, resolución de conflictos
	3.4 Analizar y reconocer pautas comunicativas y conductas que conllevan manifestaciones de racismo, sexismo, xenofobia, prejuicios y discriminaciones en general
	3.5 Comparación de formas culturales diferentes o entre la cultura propia y otras
	3.6 Comprensión de las diferencias, del origen de los malentendidos
	3.7 Interacción: habilidad de utilizar todos estos conocimientos en situación reales de interacción comunicativa
	3.8 Confianza y tranquilidad para abordar temas conflictivos

Fuente: Adaptado de Fajardo (2012)

Como puede observarse en el Cuadro 30, los conocimientos, los cuales se corresponden con el componente cognitivo, así como las habilidades y destrezas (componente comportamental) requieren de una epistemología acorde con la complejidad del proceso de implementación de la competencia comunicativa intercultural. En lo que respecta a las actitudes (componente afectivo), la filosofía, como ciencia, nos permite abordar estos indicadores a través del estudio y análisis de las teorías discutidas en el marco teórico de este trabajo.

A manera de concluir estos supuestos, se enfatiza una vez más que para el desarrollo de la competencia comunicativa-intercultural, se debe mantener como norte un objetivo extralingüístico clave: que las personas como agentes sociales puedan participar activamente desde su campo de acción individual en la construcción de una sociedad respetuosa de la diversidad. Esto amerita, según lo plantea Fajardo (2012), fortalecer los canales de cooperación y la confianza, la igualdad de derechos y oportunidades, el interés positivo por el otro, la voluntad de aprendizaje y traducción recíproca, de compartir y transformar, de conjugar los modos de sentir para que se produzca de la

manera menos conflictiva posible, con seguridad y optimismo, una transculturación positiva hacia un proyecto intercultural y plurilingüe.

5.4. Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Antes de proceder a la presentación de estas estrategias y con el fin de mantener el orden dispuesto en el cuestionario y la entrevista aplicada a la muestra, a continuación se detallan los objetivos del curso, el rol del profesor y del alumno. En cuanto a las actividades, éstas se indican luego de las estrategias.

5.4.1. Objetivos del curso para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Los objetivos de un curso de lenguas extranjeras que persiga el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural han de tener como meta desarrollar en el estudiante las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural (Byram, 1995). En este sentido, se reitera que la competencia intercultural requiere de actitudes, conocimientos y habilidades que le permiten al estudiante interactuar con personas de otras culturas reconociendo las diferencias entre las dos culturas, tal como lo plantea Byram (1995). Por otro lado, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad que tiene el hablante de interpretar mensajes y de negociar su significado con otros hablantes (Hymes 1996). Vale recordar que este último concepto se amplía para incorporar la competencia comunicativa intercultural.

Con base en esta integración y siguiendo los objetivos incluidos en la encuesta aplicada a la muestra, fundamentados en la propuesta de Wessling (1999), se tiene que la meta mencionada al inicio de este apartado puede ser lograda por el estudiante cuando: a) comprenda cuáles son los factores que condicionan su percepción de la realidad en una situación comunicativa; b) adquiera estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, situaciones interculturales y c) desarrolle la competencia comunicativa en situaciones interculturales. Estos objetivos se relacionan, a su vez, con los componentes que conforman la competencia

comunicativa intercultural y se pueden sistematizar en tres dimensiones de aprendizaje: conocimientos, actitudes y habilidades o destrezas, como efectivamente lo propone Aguado (2003), con el importante aporte de desglosar los indicadores específicos de cada dimensión y relacionarlos coherentemente. Esta relación se presenta en la Figura 16 a continuación.

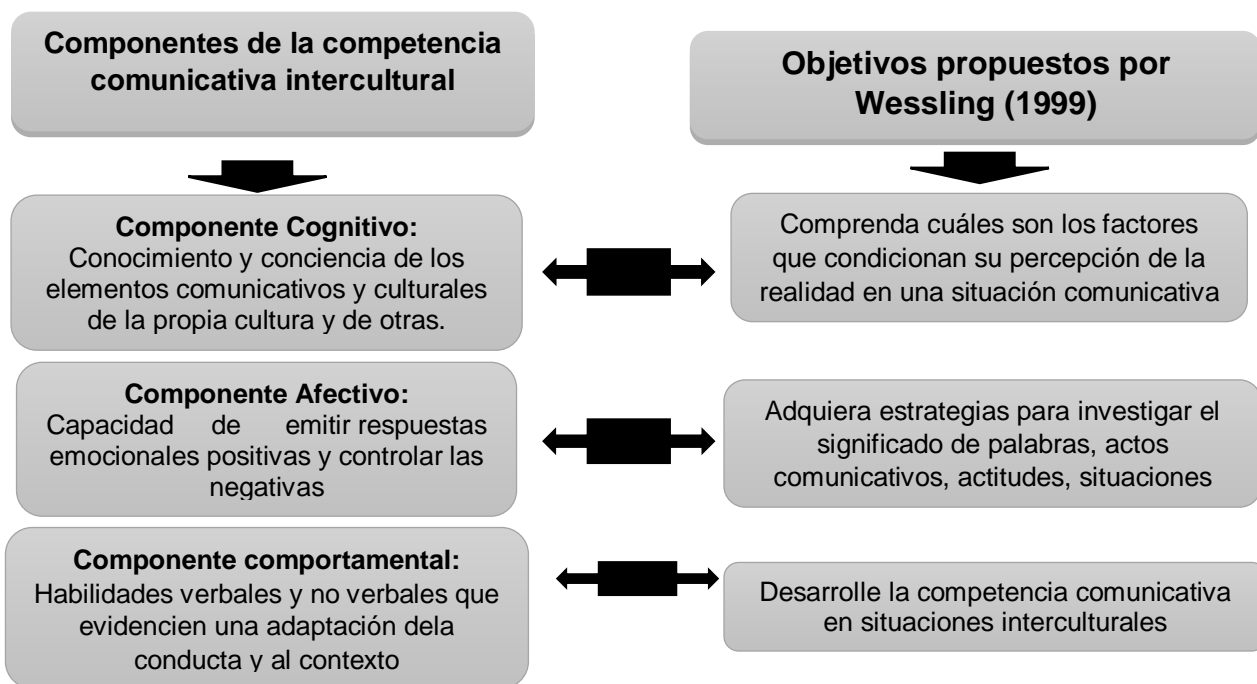


Figura 16
Relación entre los componentes de la competencia comunicativa intercultural y los objetivos propuestos por Wessling (1999)

Atendiendo a esta relación, los objetivos que se proponen para este curso están destinados justamente al desarrollo de cada uno de los componentes que conforman la competencia comunicativa intercultural.

5.4.2. Rol del profesor en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

El rol primordial del profesor consiste en proporcionar al estudiante una base cultural para que la comunicación sea real y eficaz, como un hablante intercultural. Tal como lo manifiestan Bonet y Melción (1998), en la enseñanza de lenguas extranjeras la mayor importancia la tiene el profesor quien debe considerar como objetivo la

preparación del estudiante en un triple aspecto: capacitarle lingüísticamente para que pueda desenvolverse con una cierta corrección y fluidez, facilitarle las herramientas para que pueda aplicar dicha capacitación a su área de especialización y proporcionarle una base cultural para que la comunicación sea real y eficaz.

Lo anterior implica que, dentro de su práctica cotidiana, el docente se vea enfrentado a nuevas tareas. Entre estas tareas estarían: a) incrementar su propia conciencia cultural y su competencia intercultural, b) cambiar o adaptar sus métodos para promover las anteriores capacidades en el alumnado y c) tener presente su cambio de identidad profesional, de docente de lenguas a docente de comunicación intercultural (Sercu, 2001).

Este rol también involucra poseer un conjunto de actitudes, conocimientos y destrezas que le permita promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Ya que no se trata solamente de la adquisición de la competencia lingüística del aprendiz sino que la meta principal es “convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes o mediadores interculturales capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad” (Paricio, 2014: 4).

Es importante señalar que para alcanzar los anteriores objetivos se requiere utilizar una gama de recursos didácticos lo más variada posible: textos originales, grabaciones de audio y video, fotografías, gráficos, dibujos, folletos turísticos, canciones, películas, periódicos, revistas, etc. Hoy en día, Internet proporciona una fuente inagotable de materiales por lo que consideramos esencial la incorporación de las nuevas tecnologías. En esta tarea de búsqueda de información debe implicarse al propio alumnado.

En otro orden de tareas, el profesorado debe ser un profesional crítico y reflexivo, capaz de promover la tolerancia y el respeto hacia el “otro”. Su papel no es el de mero transmisor de conocimientos de la cultura extranjera. Él mismo debe convertirse en un

“aprendiz intercultural” capaz de promover el trabajo autónomo del alumnado y de adquirir las mismas destrezas y actitudes que pretende desarrollar en este último.

5.4.3. Rol del alumno en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Además del rol que lo caracteriza como hablante intercultural (descrito bajo el sub-título de la competencia comunicativa intercultural), el alumno tendrá que estar consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo los otros perciben sus propias identidades y culturas y de que conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa. Además, como mediador intercultural tendrá que desarrollar un conjunto de saberes que involucran las siguientes capacidades:

- Capacidad para revisar la propia desconfianza frente a otras culturas y la fe en la de uno mismo
- Capacidad para conocer los distintos grupos sociales, sus productos y sus prácticas, tanto en el propio país como en el del interlocutor
- Capacidad general para interpretar un documento o un acontecimiento vinculado a otra cultura, para explicarlo y ponerlo en relación con documentos o acontecimientos vinculados a la propia cultura
- Capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y unas prácticas culturales dadas, así como para manejar conocimientos, puntos de vista y capacidades sometiéndose a las normas de la comunicación y de la interacción en tiempo real
- Capacidad para evaluar, de manera crítica, los puntos de vista, prácticas y productos del propio país y de las otras naciones y culturas.

5.4. 4. Estrategias didácticas

Para la propuesta de estas estrategias se consideran las concepciones de Byram (1997) sobre los componentes cognitivo, afectivo y comportamental y algunos de los objetivos generales y específicos propuestos por Vilá (2005) que se han

adaptado al contexto de estudio. Esto con el fin de justificar y fundamentar el origen de cada una de las estrategias propuestas.

5.4.1. Estrategias para el componente cognitivo

Tal como se mencionó en el marco teórico de este trabajo, la competencia cognitiva nos ayuda a tener conciencia de la propia cultura y, por supuesto, de aquellas con las cuales nos relacionamos. Esto, con el fin de conocer y reconocer en ellas los diferentes aspectos que las hacen distintas, pero también en los que coinciden, tanto para respetar las diferencias como para avanzar conjuntamente. En otras palabras, nos ayuda a tratar las contradicciones y conflictos de forma creativa y pacífica.

El componente cognitivo es básico para relacionarnos en un contexto intercultural porque nos sirve para la comprensión de muchas de las particularidades que tienen las culturas. Estas particularidades son pertinentes a la hora de comunicarnos para conocer sus formas de actuar e interactuar, clarificar algunas imágenes que nos hemos o nos han creado, minimizando o desapareciendo prejuicios y, por supuesto, buscando puntos de coincidencia y encuentro que nos sirvan para fortalecer la competencia comunicativa intercultural.

Los planteamientos anteriores justifican las razones por las cuales se han incluido en esta propuesta los objetivos específicos que pretenden dar a conocer como las diferencias culturales pueden afectar la comunicación intercultural verbal y no verbal, algunos estilos comunicativos, así como crear nuevas categorías de análisis para que a través de las redes sociales pueda lograrse una mayor interacción mediante el desarrollo del componente cognitivo que conforma la competencia comunicativa intercultural. Estos objetivos con sus respectivas estrategias se presentan y detallan en el Cuadro 31, a continuación.

Cuadro 31
Estrategias para el componente cognitivo

Componente Cognitivo
Objetivo General: Desarrollar la competencia comunicativa intercultural cognitiva
Objetivo Específico: Conocer cómo las diferencias culturales pueden afectar la comunicación intercultural verbal.

Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar algunas traducciones literales del español a la LE sobre expresiones que no tienen equivalencia idiomática. • Analizar la falta de correspondencia en la traducción de onomatopeyas en diversos idiomas. • Responder a algunas preguntas de reflexión sobre la protección de lenguas minoritarias y el enriquecimiento cultural que supone el multilingüismo.
<p>Objetivo Específico:</p> <p>1.1. Conocer la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación intercultural.</p>
Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la intención comunicativa de los mensajes gestuales, corporales, posturas y expresiones faciales utilizados en diferentes ámbitos culturales como señales ostensivas, de actitud o expresivas. • Responder a algunas preguntas de reflexión sobre la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación intercultural.
<p>Objetivo Específico:</p> <p>1.2. Conocer algunos estilos comunicativos verbales y su incidencia en la comunicación intercultural</p>
Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actividades de lectura y escritura de textos en las cuales se puedan distinguir los diferentes estilos comunicativos verbales y su incidencia en la comunicación intercultural. • Desarrollar actividades de comprensión auditiva que permitan responder a las siguientes interrogantes: ¿cómo la cultura puede influir en el gusto? ¿existen tendencias individualistas y colectivistas en la comunicación intercultural?
<p>Objetivo Específico:</p> <p>1.3. Conocer cómo las diferencias culturales pueden afectar la comunicación intercultural no verbal</p>
Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Promover la investigación de las diferencias culturales relacionadas con el significado y utilización de la mirada, el silencio, el uso del espacio físico, la escucha y dar su propia opinión. • Analizar en qué medida el significado y utilización de la mirada, el silencio, el uso del espacio físico, la escucha y dar su propia opinión pueden afectar a las relaciones interculturales. • Fomentar la discusión y reflexión sobre cómo las diferencias culturales pueden afectar la comunicación intercultural verbal.

Objetivo Específico:

1.4. Crear nuevas categorías de análisis para interpretar la realidad.

Estrategias

- Promover el uso de las redes sociales para establecer relaciones interculturales con alumnos de otros países.
- Indagar acerca de las costumbres, valores y diversidades culturales mediante las redes sociales.
- Desarrollar diarios de observación intercultural para distinguir rasgos de la identidad cultural propia (auto-observación) y de la cultura meta.
- Fomentar discusiones sobre la convivencia con gente que posee escala de valores culturales distintas.

Con estas estrategias se pretende despertar en el aprendiz el deseo y el interés de conocer a la otra persona, sus razonamientos y sus experiencias, motivándolo a indagar sobre otros países u otras realidades. Esta representa una inquietud que tiene que ser potenciada en la educación intercultural.

La curiosidad hacia el otro va a tener como resultado un deseo de conocer su propia realidad (bien sea la personal, grupal, cultural, etc.). De tal forma que con esta habilidad, la curiosidad social, generamos dos resultados o estrategias diferentes: la primera, el conocimiento de la otra persona y su cultura; y la segunda el reconocimiento de la propia cultura.

5.4.2. Estrategias para el componente afectivo

Estas estrategias se relacionan con aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural. De allí que Chen y Starosta (1998) denominen a este componente de la competencia comunicativa intercultural como sensibilidad intercultural.

A través de las estrategias que se proponen se pretende abordar las capacidades o competencias del estudiantado en lo que respecta: al control de la ansiedad mediante cierta tolerancia a las ambigüedades, al desarrollo de la capacidad de empatía, al

interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, a la predisposición adecuada para aprender de los demás, la reflexión intercultural como constatación de la pluralidad y relatividad de la verdad que cada cultura ha de superar, al deseo de reconstruir la propia identidad entendiéndola como un elemento cambiante contextual y en evolución a partir del contacto intercultural, a estar motivado/a hacia la comunicación intercultural. Las estrategias que pueden servir para cumplir con estos objetivos son presentadas en el Cuadro 32, a continuación.

Cuadro 32
Estrategias para el componente afectivo

Componente Afectivo
Objetivo General: Desarrollar la competencia comunicativa intercultural afectiva.
Objetivo Específico: 2.1. Controlar emociones y actitudes negativas que pueden afectar la comunicación intercultural.
Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • *Dramatizar casos donde se manifiestan algunas emociones que perjudican de forma negativa a la comunicación intercultural. • Presentar casos de ambigüedades interculturales que permitan demostrar hasta qué punto el estudiante controla sus niveles de ansiedad y tolerancia. • Presentar videos que permitan evidenciar algunas actitudes discriminatorias racistas, xenófobas y estereotipos.
Objetivo Específico: 2.2. Identificar elementos afectivos que favorecen la comunicación intercultural
Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • *Dramatizar casos donde el alumnado debe preparar una segunda parte de la obra, estableciendo cómo superar algunas emociones que perjudican de forma negativa a la comunicación intercultural. • Fomentar la promoción de empatía ante los casos de intolerancia intercultural, mediante la presentación de temas que despierten el interés y la motivación en conocer y aprender de otras realidades • Desarrollar actividades de lectura de textos en las cuales se pueda reflexionar acerca de las siguientes interrogantes: ¿cómo puedo reconocer la jerarquía de valores en otras culturas?, ¿De qué manera se puede reconstruir la propia identidad entendiéndola como un elemento de cambio contextual y en evolución a partir del contacto intercultural?

- Promover la adquisición de estructuras universales (como elementos que favorecen la comunicación intercultural) de juicio moral a través del conflicto cognitivo culturales.

Como habrá podido observarse, con estas estrategias, se pretende convertir a los alumnos en protagonistas de un proceso de relación y construcción cultural, abordando el sentir o experimentar, pensar o reflexionar y actuar o comprometerse. El hecho de permitir a los estudiantes vivir estas experiencias conducirá a que posteriormente puedan reflexionar sobre ellas y generar a partir de las mismas compromisos, ajustes y cambios.

5.4.3. Estrategias para el componente comportamental

Las estrategias para desarrollar este componente de la competencia comunicativa intercultural están orientadas hacia las habilidades sociales necesarias en las relaciones con otras personas, así como las habilidades para tratar los conflictos que se pueden generar en una interacción intercultural. Se trata de que el estudiante reaccione apropiadamente ante cualquier situación comunicativa intercultural mediante el lenguaje verbal y no verbal. El Cuadro 33 muestra este tipo de estrategias.

Cuadro 33
Estrategias para el componente comportamental

Componente comportamental	
Objetivo General:	Desarrollar la competencia comunicativa intercultural comportamental.
Objetivo Específico:	3.1. Desarrollar habilidades verbales útiles para la comunicación intercultural.
Estrategias	
	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el uso del chat intercultural en el cual se utilice un discurso auténtico, se evite la repetición de ideas relevantes, se pueda parafrasear para clarificar un concepto o utilizar equivalencias con construcciones más simples. • Fomentar el contacto virtual para establecer relaciones de amistad con hablantes de otras lenguas.
Objetivo Específico:	3.2. Desarrollar habilidades no verbales útiles para la comunicación intercultural.

Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Dramatizar gestos, actitudes y otras expresiones corporales para saludar, ofrecer información, disculpas, agradecimientos, solicitar ayuda y otras funciones comunicativas utilizadas en su lengua materna. • Establecer diferencias entre el lenguaje no verbal utilizado en su cultura y en la cultura del idioma que está aprendiendo. • Promover la discusión acerca de la influencia que ejerce la gestualidad, la mirada, la postura, el respeto del espacio personal y otras expresiones corporales en la comunicación intercultural.
<p>Objetivo Específico: 3.3. Fomentar la adaptación del comportamiento verbal y/o no verbal, según las circunstancias</p>
Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Presentar diferentes estilos comportamentales para que los estudiantes detecten la importancia de adaptación de estos estilos en función del contexto comunicativo cultural. • Ejemplificar conflictos que se originan por el choque cultural y cómo solucionarlos mediante la adaptación del comportamiento. • Promover la reflexión sobre la valoración de los aspectos no verbales en la comunicación intercultural, la no universalidad de los gestos y la flexibilidad en el comportamiento intercultural.

Las estrategias propuestas para este componente, al igual que para los anteriores, son del tipo contextual por tratarse de habilidades que buscan establecer relaciones sociales eficaces para poder interactuar con personas de diferentes culturas de acuerdo con el contexto comunicativo. En este sentido, se está de acuerdo con Vilá (2005) cuando afirma que la eficacia para interactuar y relacionarse con otras personas está más vinculada con el contexto dado que con el comportamiento en sí mismo. Esto significa que las personas, la cultura, el momento y el entorno constituyen un contexto al cual se debe adaptar la interacción. En cualquier caso y en cualquier situación existen unas habilidades mínimas que han de adaptarse en su forma al contexto concreto.

Para la autora, la habilidad social fundamental en una relación intercultural es la comunicativa. Bajo el entendido de que es aquella comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como

para que ello pueda causar alguna barrera importante que altere la eficacia comunicativa y, por tanto, afecte a las relaciones interpersonales entre los interlocutores.

Como ha podido observarse, el desarrollo de las estrategias comportamentales resulta la más difícil de implementar, sin embargo, en esta investigación se plantea la posibilidad de mezclarlas de manera organizada y coherente con las cognitivas y afectivas. Esta secuenciación y organización coherente debe partir de lo cognitivo hacia lo afectivo y luego a lo comportamental, es decir, desde los objetivos más concretos o sencillos a los más abstractos o complejos. Todo ello dependerá de los conocimientos previos del alumnado.

Para detectar estos conocimientos, se sugiere llevar a cabo un estudio diagnóstico destinado a indagar los elementos que subyacen en los tres componentes de la competencia comunicativa intercultural. Así, por ejemplo, para el componente cognitivo es necesario saber:

- si el estudiante tiene conciencia de las propias características culturales y de sus propios procesos comunicativos,
- si el estudiante tiene conciencia y conocimiento de las características de las otras culturas y de sus procesos comunicativos respectivos,
- cómo maneja el estudiante la incertidumbre en la comunicación con sus compañeras y compañeros con diferente referente cultural.

En lo que respecta al componente afectivo, el diagnóstico tendrá como fin averiguar:

- si el alumnado tiene la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales antes, durante y al finalizar el proceso comunicativo en situaciones multiculturales,
- cómo maneja el estudiante la ansiedad, la empatía y la motivación (de las cuales depende el mantenimiento de una comunicación intercultural eficaz),
- si se actúa con tolerancia ante las ambigüedades en la comunicación, si se tiene la capacidad de empatizar y si se utiliza en la comunicación intercultural,

- qué tipo de motivación hay hacia la comunicación con personas de diferente referente cultural.

Para el diagnóstico del componente comportamental, habrá que indagar en qué medida el estudiante es capaz de:

- negociar significados culturales entre los interactuantes,
- relativizar la propia cultura para fomentar la comprensión de valores alternativos,
- eliminar estereotipos negativos de cada cultura,
- establecer una negociación intercultural desde una posición de igualdad de poder.

Una vez diagnosticadas las necesidades del alumnado respecto las tres dimensiones propuestas que configuran la competencia comunicativa intercultural, se podrán establecer las actividades didácticas adecuadas para implementar las estrategias propuestas para cada componente. Tal como se mencionó en el marco teórico de este trabajo, estas actividades deben centrarse en el contraste de los valores culturales propios y de la cultura que está aprendiendo, el autodescubrimiento de la cultura que aprende y la comparación entre su propia cultura y la cultura que aprende. Dichas actividades deben perseguir uno o varios de los siguientes objetivos mencionados por García (2004):

- Incluir tareas que posibiliten el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecos en el aprendizaje de idiomas y que atiendan a factores afectivos, cognitivos y situacionales.
- Enfatizar lo normal y lo cotidiano de las culturas, no solo lo exclusivo, para así promover la participación activa de los alumnos en la reflexión y el entendimiento de estas.
- Ofrecer la cultura de manera integrada con los contenidos lingüísticos y no de manera aislada, de manera que favorezca dinámicas interculturales a lo largo del proceso de adquisición de la lengua.

- Dar perspectivas alternativas para que el alumnado reflexione sobre estas, las compare y pueda estar preparado para comportarse adecuadamente en contactos culturales.
- Incluir instrucciones como *¿Qué sabes de...?*, *¿Qué opinas sobre...?*, que le permitan partir de lo conocido con objeto de potenciar su autoestima y fomentar el metalenguaje y las estrategias de aprendizaje.
- Fomentar que el alumnado utilice material adicional de consulta sobre aspectos culturales que se trate, para que, de este modo, indaguen, comparen, analicen y lleguen a sus propias conclusiones.
- Desarrollar herramientas interculturales como el análisis, la interpretación, la comparación, el debate, la reutilización de conocimientos adquiridos con anterioridad, la formulación de hipótesis, la investigación, etc. Estas actividades deben ir introducidas de instrucciones del tipo: *analiza, interpreta, compara, interactúa, relaciona, explica, identifica, opina, etc.*
- Plantear una metodología en la que los alumnos tengan que negociar con respecto al qué y al cómo del aprendizaje y que defina un análisis de necesidades en los niveles de supervivencia e integración al tiempo que hace consciente al alumnado del lenguaje apropiado y de las variantes socioculturales.

Vale acotar que las fases para la implementación de las estrategias didácticas propuestas deben basarse en la sensibilización, concienciación, relativización, organización e interiorización o implicación. Tales fases, de acuerdo con la definición presentada en el Cuadro 4 de esta tesis doctoral, se corresponden con los componentes cognitivos y afectivos, pudiendo mezclarse con los comportamentales.

Con esta última acotación culmina la presentación de esta propuesta de estrategias didácticas, la cual resulta coherente con los objetivos que persigue el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural porque se ajusta a las necesidades detectadas en el contexto seleccionado para esta investigación. Además, involucra no solo sumergir al estudiante y al docente en otras culturas diferentes a la de su lengua

materna, sino que también implica conjugar la conciencia intercultural, las actitudes y valores interculturales.

Es preciso mencionar que el conocimiento de las culturas, así como las habilidades y tratamiento de conflictos generados por las circunstancias que producen las relaciones humanas en el contacto entre culturas facilitarán la intervención pedagógica para la puesta en marcha de esta propuesta. Esta y otras recomendaciones pedagógicas que se derivan de los resultados obtenidos se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 6:

CONCLUSIONES

En este último capítulo se presentan las conclusiones generadas a lo largo del proceso de investigación como consecuencia de los resultados obtenidos y las deducciones teóricas derivadas de la exhaustiva revisión bibliográfica a través de los cinco capítulos que anteceden a éste. Con la intención de proporcionar coherencia y facilitar su comprensión, se consideró conveniente dividir estas conclusiones en tres apartados que reportan, en primer lugar, aquellas procedentes de los objetivos planteados, luego las referidas a las recomendaciones pedagógicas y, finalmente, las vinculadas con las limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación. Seguidamente se detallan cada uno de estos apartados.

6.1. Conclusiones sobre las respuestas a objetivos planteados

Tal como se mencionó en el párrafo anterior, las conclusiones que a continuación se presentan se basan en los resultados obtenidos a lo largo del proceso de investigación. Estas conclusiones, además de responder a las preguntas iniciales, tienden a ofrecer una reflexión sobre cada uno de los objetivos específicos que se propuso abordar a través de esta tesis doctoral, de allí que se hayan dispuesto en este mismo orden de presentación.

6.1.1. Sobre la exploración de los supuestos epistemológicos

Con respecto a esta exploración sobre los supuestos epistemológicos que poseían los docentes en cuanto a la teoría de adquisición de LE bajo una perspectiva intercultural, el enfoque para su enseñanza, el concepto de la competencia comunicativa intercultural y sus componentes, se concluye lo siguiente:

- No cabe duda de que existe una concepción errada por parte de la mayoría de los informantes de la muestra acerca de la teoría de adquisición de LE bajo una perspectiva intercultural. Esto se demostró a través de un 40% que se inclinó hacia la teoría del *input* significativo de Krashen (1985) y otro 40% que hizo lo propio hacia las teorías propuestas por Lindstrom (2001), Lenneberg (1975) y Bongaerts (1989), que consideran la conciencia fonológica, morfosintáctica y

gramatical respectivamente. Vale acotar que en este tipo de adquisición intervienen procesos cognoscitivos, de asimilación, fisiológicos, motivacionales, emocionales, actitudinales, culturales y sociales, por mencionar sólo algunos, tal como se señaló en el apartado teórico de este trabajo. Sin embargo, si lo que se quiere es desarrollar la competencia comunicativa intercultural se debe partir por considerar el entorno sociocultural como uno de los factores que condicionan la adquisición de LE.

- En relación con los supuestos epistemológicos que poseen los docentes acerca de los enfoques de enseñanza, se pudo observar que la mayoría (50%) siguen apegados a aquellos derivados de la teoría constructivista, no aprovechando las ventajas que ofrece el enfoque intercultural, el cual se inscribe en el paradigma cognitivo sociocultural y en el modelo humanista que postula que la interacción entre culturas debe estar basada en el respeto a la diversidad y el respeto mutuo. Por lo tanto, es necesario documentar a los docentes para que se percaten de que, además de todas las bondades que ofrece el constructivismo, la cultura juega un papel importante en ese rol interactivo que demanda la enseñanza de LE bajo una perspectiva intercultural, considerando parámetros como: la mediación, la regulación, la zona de desarrollo próximo, el pensamiento verbal y la actividad.
- Dentro de los supuestos epistemológicos centrales que deben ser dominados por los docentes de LE se encuentra el concepto de enseñanza de la competencia comunicativa intercultural, la cual, como pudo observarse a través de los resultados arrojados, no está muy clara para de los informantes encuestados. Mientras algunos (50%) consideran que es la efectividad comunicativa la más importante, otros (40%) opinan que es el aspecto intercultural y las habilidades para relacionarse las que mejor definen la competencia comunicativa intercultural. No toman en cuenta que tanto el aspecto comunicativo como el intercultural deben estar en equilibrio puesto que permiten a los estudiantes no solo reflexionar desde sí mismos y desde su

propia identidad sino también tener una visión positiva de la diferencia como algo enriquecedor para su formación como individuo.

- Como era de esperar, la misma conclusión se extrae de los supuestos epistemológicos relacionados con los componentes de la competencia comunicativa cultural derivados de los resultados obtenidos en este enunciado. Es que al no tener claro el verdadero significado de esta competencia, la muestra solo consideró parte de estos componentes. Por lo tanto, hace falta recalcar que en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural intervienen factores cognitivos, afectivos y comportamentales que actúan simultáneamente cuando una persona se enfrenta al contacto intercultural, propiciando así el fenómeno de la auténtica comunicación intercultural.
- En lo que concierne a las categorías que emergieron a través de la entrevista, sobre estos mismos supuestos epistemológicos, se concluye que se ha malinterpretado el rol de la cultura dentro de los aprendizajes lingüísticos, utilizándose bien como recurso para justificar la importancia de la lengua, como aspecto motivador o bien como base para promover conocimientos. No tomando en cuenta que ésta debe incluirse con intenciones formativas referidas a la pluralidad de países en los que se habla la lengua meta, considerando los componentes de la competencia comunicativa intercultural. Al parecer, estos docentes no han advertido la evolución que ha experimentado la introducción del componente cultural en los procesos de enseñanza de LE.
- Con respecto a esta evolución, la revisión teórica realizada nos permite concluir que la cultura siempre ha estado ligada a la enseñanza de lenguas extranjeras y esto se ha podido visualizar a través de tres periodos primordiales. El primero vigente hasta los años setenta del siglo pasado, en el cual la cultura se concebía como un elemento independiente de la misma y sus contenidos estaban compuestos por tópicos supuestamente representativos del país y el carácter de sus habitantes. En el segundo, entre los periodos de los años setenta y noventa,

se introduce la cultura como parte del enfoque comunicativo, en el cual las actividades intentan reproducir situaciones de comunicación reales en las que los alumnos, después de haber visto muestras del lenguaje real en esas situaciones, deben intercambiar información para ejecutar determinadas funciones comunicativas. El tercero, ubicado en la época de los noventa, trata de dar cabida al enfoque intercultural dentro del comunicativo para conseguir la “adecuación al contexto cultural” pero, éste último se somete a diferentes críticas por sus limitaciones. Con el objetivo de corregir estas limitaciones, Byram (1997: 5) propone el concepto de competencia comunicativa intercultural, como “la habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países”.

6.1.2. Sobre la determinación de los supuestos filosóficos

De los resultados arrojados sobre estos supuestos filosóficos, en los cuales se sometieron a evaluación: la consideración de la polifonía cultural, el respeto a la identidad y el reconocimiento, la interacción entre los elementos: entorno-estructuras circulares, y respeto de la diversidad del “otro” y la profundización de su “yo, es decir, “yo” con y desde “el otro”, se concluye lo siguiente:

- Los supuestos filosóficos que subyacen en la competencia comunicativa intercultural no tomados en cuenta por la mayoría (80%) de los informantes encuestados, resultan de especial relevancia ya que no solo se trata de enseñar el aspecto lingüístico-comunicativo de la lengua sino también el aspecto cognitivo-axiológico que involucra la comunicación e interpretación de valores. En esta comunicación es indispensable la socialización para su desarrollo, la cual se potencia en espacios participativos y dialógicos (polifonía cultural: diálogo en el cual las dos culturas tengan voz) donde los participantes se encuentren en igualdad de posibilidades para relacionarse y expresarse (filosofía de la liberación) en un proceso horizontal, bidireccional e interactivo (teoría filosófica de sistemas centrada en la interculturalidad), de apropiación activa y creadora de los contenidos y formas de conocer, hacer y convivir, respetando la

diversidad del “otro” y la profundización de su “yo”, es decir, “yo” con y desde el “otro”. De tal manera que el desconocimiento de estos supuestos filosóficos impide que el profesor actúe como mediador intercultural, que promueva y facilite el acercamiento entre culturas mediante el estudio comparativo, la interacción y la exposición a la diversidad cultural.

- Las categorías que emergieron sobre estos supuestos filosóficos mediante la entrevista corroboraron los hallazgos reportados en el cuestionario. La actuación docente, en este sentido, solo se limita a las propuestas contenidas en los manuales didácticos por lo que se restringe la profundización de la cultura de la lengua meta, se parte de los aspectos socio-culturales establecidos en dichos manuales y se asume que el alumno conoce y domina bien su cultura de origen. Dicha actuación contribuye con la creación de estereotipos mediante la representación repetida y reduccionista que suele causar a menudo distorsión de la realidad. Este apego al manual didáctico, que se encuentra por demás obsoleto, conduce a la categorización y generalización haciendo énfasis en algunos atributos culturales en detrimentos de otros.

6.1.3. Sobre la didáctica empleada por los docentes del DIM-LUZ

De los resultados arrojados sobre los objetivos que se persigue en la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural, los roles del profesor y el alumno, las actividades didácticas, así como también las estrategias que se necesitan para el alcance de los objetivos propuestos, se concluye lo siguiente:

- De los objetivos didácticos considerados por la muestra para la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural, se observó que existen dos extremos en este grupo de informantes. El primero (constituido por el 50%) apuntó hacia que los objetivos debían plantear la comprensión de cuáles son los factores que condicionan la percepción de la realidad del estudiante en una situación comunicativa; mientras que, el otro extremo (conformado por el 40%) se inclinó hacia la adquisición de estrategias para investigar el significado de palabras,

actos comunicativos, actitudes y situaciones interculturales. Aun cuando éstos forman parte del conjunto de objetivos propuestos por los expertos del área para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, obviaron el desarrollo de esta competencia comunicativa en situaciones interculturales. Esto conduce a concluir que ni la adquisición de estrategias para investigación de significados, ni la comprensión de cuáles son los factores que condicionan la percepción de la realidad pueden lograr los objetivos educativos que persigue una enseñanza intercultural.

- En cuanto a los roles del profesor y el alumno dentro de los escenarios de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural, la naturaleza de la mayoría de las respuestas permite concluir que las características reportadas por la muestra para ambos actores no se corresponden con los postulados emanados por la teoría socio-cultural. Para el 80% de esta muestra, el papel del docente es preocuparse por la formación de un hablante que imite al nativo (tal como lo exige el enfoque comunicativo), mientras que el rol del alumno es estar consciente de que conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa. Con ambas posturas, pareciera que el profesor toma en cuenta solo la visión superficial y muy externa de la cultura meta, tal como ocurría en la época de los 90 para adecuar la enseñanza al contexto. El aprendiz, por su parte, se encuentra aprendiendo determinadas conductas que suelen caracterizar la lengua meta, pero no es totalmente la realidad de lo que pasa en los países donde se habla esta lengua.
- En relación con las actividades, para el 50% de la muestra consisten en la comparación entre su propia cultura y la cultura que aprende. Al comparar estos resultados con los emitidos en la entrevista, se concluye que existen ciertas incongruencias que resultan evidentes. Esto debido a que si el contraste citado se basa en el supuesto de que cada alumno conoce y domina su lengua de origen, lo cual queda en duda, ¿cómo se pueden establecer dichas

comparaciones con otra cultura que es enseñada a través de estereotipos?. Por lo tanto, hay que reiterar que estas actividades deben centrarse en el contraste de los valores culturales propios (lo cual demanda corroborar si el alumno posee los conocimientos necesarios de su cultura de origen para poder compartirlos con otros hablantes) y de la cultura que está aprendiendo mediante el autodescubrimiento y la comparación.

6.1.4. Acerca de la comparación de los supuestos epistemológicos y filosóficos

Sobre esta comparación, los resultados arrojados en cuanto a los supuestos epistemológicos y filosóficos que poseen los docentes y aquellos postulados por las teorías que justifican el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, conducen a concluir lo siguiente:

- Al contar con solo un 20% de la muestra que asume los postulados epistemológicos que deben ser conocidos por los docentes para la implementación de la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural, se concluye que es importante documentar a la totalidad de la muestra sobre el papel que desempeña la cultura y el enfoque intercultural en los escenarios de enseñanza-aprendizaje. Esta documentación debe centrarse en la reflexión comparativa sobre el uso de los códigos verbales y no verbales entre la cultura del aprendiz y la de la comunidad lingüística a la que pertenece la lengua extranjera. Tal como fue establecido en el marco teórico de este trabajo, la interculturalidad apuesta, por un lado, por el diálogo ya que considera a éste como un elemento intrínseco al ser humano (sentimos, percibimos siempre con respecto a algo o a alguien) y, por otro lado, por la pluralidad cultural, esto es, aceptar y comprender el modo de ser y de pensar de la otra cultura sin imponer ni dominar en ninguna circunstancia.

- Con respecto a la comparación de los supuestos filosóficos, en la cual la mayoría de los docentes consideró como relevante la filosofía de la liberación, se concluye que esta manera de proceder está acorde con lo que se espera dentro de un encuentro intercultural. En dicho encuentro no se pretende que exista una cultura dominante, bien por el enriquecimiento que supone el multilingüismo o bien por la necesidad de establecer políticas proteccionistas de lenguas no asociadas al poder. Sin embargo, el resto de las teorías filosóficas también resultan imprescindibles, bajo el entendido de que en la mayoría de los casos la distorsión de la comunicación no solo se produce por obstáculos lingüísticos sino que también puede explicarse por las características e intereses particulares de los interlocutores, por ejemplo, la intención comunicativa que cada uno manifiesta al hablar, la distancia social que puede establecer niveles de acercamiento o lejanía entre los interlocutores o las normas convencionales establecidas por cada cultura donde habrá conductas más o menos aceptadas.
- De allí que, tal como se mencionó en los resultados de esta investigación, cada una de estas teorías filosóficas juega un papel importante en el encuentro intercultural y nos ayuda a comprender la realidad circundante. La perspectiva filosófica intercultural nos permite comprender que el enfoque intercultural consiste en un proceso dinámico de transformación social en el que los individuos están llamados a ejercer un papel activo y solidario, conscientes de su interdependencia. La teoría de sistemas nos aclara que en el encuentro intercultural la importancia de la cultura que se refleja en las actuaciones de los individuos se corresponde con el entorno de un sistema, por ejemplo, adquiere un significado para el sistema social por el hecho de la interpretación. Finalmente, la alteridad y la otredad nos dejan entender que dentro de ese encuentro intercultural no solamente se da paso a la convivencia de culturas diferentes y a la interacción sino también al reconocimiento y respeto de la diversidad del “otro” y profundización de su “yo”, es decir, “yo” con y desde el “otro”.

6.1.5. Sobre el establecimiento de estrategias y la propuesta desarrollada

Con respecto a las estrategias sugeridas por los docentes y las descritas en la propuesta de esta investigación, se concluye lo siguiente:

- Los resultados arrojados por las estrategias propuestas por los docentes encuestados conducen a concluir que sus proposiciones, en vez de capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural que fomenten la empatía, el diálogo, la reflexión y el análisis, corren el riesgo de caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones y de formulación de hipótesis. Sin embargo, merecen especial atención aquellas sugerencias que involucran el uso de las redes sociales para interactuar con alumnos de otras partes del mundo. Esto ayudaría a promover encuentros interculturales, traspasar los límites del aula, del manual didáctico preestablecido, alejándonos, de este modo, de una enseñanza presencial unidireccional para desembocar en un horizonte abierto, sin fronteras y cercano, favoreciendo planteamientos más creativos que potencien actividades multidireccionales.
- En lo que concierne a la propuesta desarrollada en el capítulo anterior, con la cual se da cumplimiento al objetivo general de esta tesis doctoral, las conclusiones van dirigidas hacia las consideraciones que se deben tomar en cuenta para su implementación. Dicha propuesta fue concebida para promover la competencia comunicativa intercultural bajo un enfoque socio-cultural y se caracteriza, entre otros aspectos, por: a) considerar los supuestos epistemológicos y filosóficos que subyacen bajo este enfoque; b) reconocer la relevancia de la cultura de origen y de la cultura o culturas meta y c) entrelazar los componentes de la competencia comunicativa cultural, a saber: el cognitivo, afectivo y comportamental.
- Esta propuesta pretende invitar al docente de lenguas extranjeras y aquel que se encuentra en formación a reflexionar acerca de la importancia de poner en

práctica tales estrategias que abarcan no solo la competencia comunicativa sino también la intercultural con la que se abordan los aspectos de reconocimiento, valoración y aceptación de los demás dentro de sus determinantes culturales. En el plano pedagógico, esto supone la utilización de métodos activos que permitan aprender a estudiar documentos auténticos y analizar distintas situaciones de comunicación intercultural. Vale recordar que un enfoque pedagógico basado en la interculturalidad debe formar parte esencial del aula de lengua extranjera, concebida como un lugar de diálogo y encuentro entre culturas puesto que se asume la misión de ir más allá del objeto lengua-cultura en la medida en que relaciona contenidos culturales, valores y creencias forjando, así, factores afectivos, cognitivos y situacionales.

- Antes de culminar con este apartado, vale la pena mencionar los aportes generados por cada uno de los capítulos desarrollados. Con respecto al Capítulo I, sirvió no solo para contrastar el estado de la cuestión y constatar la situación problemática sino también para trazar los objetivos que marcaron el rumbo a seguir a lo largo de la investigación. Con base en el abordaje de todos los aspectos teóricos desarrollados en el Capítulo II para el estudio y comprensión de la competencia comunicativa intercultural, se logró estructurar tanto los criterios para la redacción y diseño de los instrumentos de recolección de datos como los aspectos didácticos que dieron origen a la propuesta de estrategias didácticas para su implementación. A través de este capítulo se pudo constatar que la teoría apunta a que la competencia intercultural no es aún un componente fijo y universalmente aceptado en el aprendizaje de lenguas, sino que resulta un aspecto difícil de incluir en la práctica educativa. Esto es así a pesar de lo idóneo que pueda resultar el contexto del aula de lenguas extranjeras y del respaldo que ha recibido desde el Consejo de Europa, con el MCER o los Estados Unidos. La combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo descritos en el Capítulo III facilitó el procesamiento de los datos desde ambas perspectivas. También permitió inferir y deducir los resultados arrojados por los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

6.2. Recomendaciones pedagógicas

Las recomendaciones de este estudio, al igual que las conclusiones, se enfocan en cada uno de los objetivos específicos, desarrollados a lo largo de esta investigación. En consecuencia, se recomienda lo siguiente:

- Para el abordaje de los supuestos epistemológicos y filosóficos que deben tomarse en cuenta para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, se recomienda un proceso de investigación constante debido a las implicaciones educativas que poseen los conocimientos, actitudes y capacidades de dicha competencia. Nuestros conocimientos como docentes deben estar fundamentados en las distintas teorías de los pedagogos, psicólogos, lingüistas y demás especialistas para intercambiar con nuestros compañeros métodos y experiencias sobre los aspectos cognitivos, actitudinales, sociales, culturales y psicológicos de los que nos valdremos para elegir aquellos estilos y modelos de enseñanza acordes a nuestros alumnos. Así mismo, debemos estar a la vanguardia en lo que se refiere a las tecnologías de la información y la comunicación para poder promover ese encuentro intercultural que se está haciendo más común en las sociedades de la actualidad.
- El tipo de investigación-documentación constante debe basarse, sobre todo, en los tópicos y opciones que no fueron considerados o evaluados por parte de la muestra, tal vez por su desconocimiento. Además, debe servir de espacio que propicie el compartir de conocimientos con nuestros pares.
- En cuanto a las fases que deben seguirse para la implementación de estrategias didácticas bajo una perspectiva comunicativa intercultural, las recomendaciones van dirigidas a la toma de conciencia de estos docentes para otorgar la relevancia que exige poner en práctica cada una de las cinco fases para su implementación y no solamente la que implica la organización, tal como fue

revelado por el 70% de la muestra. Estas fases de sensibilización, concienciación, relativización, organización y de implicación e interiorización están pensadas para ser desarrolladas de manera progresiva y entran en correspondencia con los componentes cognitivo, afectivo y comportamental de la competencia comunicativa intercultural.

- En este mismo orden de ideas y con respecto a las categorías que emergieron mediante la entrevista semiguída, se concluye que los resultados obtenidos no hicieron más que corroborar lo reportado en el cuestionario. El hecho de aceptar que: las actividades se ajustan a los objetivos del programa de vieja data; las dificultades para la búsqueda de materiales auténticos, entre las cuales se encuentra el factor tiempo; contar con textos extraídos de uno de los países de la lengua meta y la implementación de un aprendizaje interactivo donde el estudiante ocupa un rol central representan tanto conductas propias del enfoque comunicativo como de conformidad por parte del docente al no preocuparse por una de las principales características de la comunicación, como lo es la coexistencia de elementos culturales independientes y distintos que puede aportar cada persona en una situación comunicativa.
- En lo que respecta a la didáctica empleada para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, se sugiere considerar como punto de partida los objetivos generales y específicos incluidos en la propuesta de estrategias y, desde allí, planificar las actividades acordes con las necesidades e intereses estudiantiles.
- Aun cuando esta propuesta de estrategias didácticas no representa la panacea o solución definitiva a la problemática planteada en el Capítulo I, se recomienda tomarla como referente teórico-metodológico, sobre todo en lo que respecta a los supuestos epistemológicos y filosóficos que en ella subyacen. Se es consciente de que propuestas como ésta ameritan un amplio debate científico, sin embargo, existe la posibilidad de su implementación mediante una fusión

armónica y complementaria de las metodologías contemporáneas que tienen como norte solo la competencia comunicativa.

- Tal como se mencionó en la justificación de este trabajo, se espera que esta propuesta de estrategias contribuya con la difusión de las pautas primordiales referidas a la concepción y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, así como también con su implementación. Resulta conveniente para los docentes porque contarán con estrategias didácticas que les permitirán extenderse más allá de la enseñanza de lenguas al adoptar un enfoque que relaciona lengua-cultura como un binomio inseparable que invita al estudiante a reflexionar, a concienciarse de su entorno, a comparar, a contrastar, a relativizar, a ser crítico con el fin de compartir, entender y asimilar la nueva cultura.
- En todo caso, dado que el nivel de dominio de una lengua extranjera que sobrepasa los límites del componente lingüístico y cubre ampliamente los aspectos socioculturales no es fácil de alcanzar, se sugiere a los docentes del área la documentación sobre trabajos como éste pues representan la posibilidad de sopesar la importancia de todos los componentes involucrados en los procesos comunicativos interculturales efectivos de un hablante, además de presentar una propuesta de trabajo que puede ser inspiradora para los profesores que conforman el contexto de investigación seleccionado para este estudio.

6.3. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

De las conclusiones y recomendaciones descritas se desprenden importantes implicaciones para el quehacer pedagógico que pueden convertirse en propuestas de estudios a futuro y encauzarse en tres grandes vertientes: el desempeño del estudiante, repercusiones en el ámbito curricular y la acción docente.

- Con respecto al desempeño del estudiante, se requiere desarrollar estudios que se fundamenten en programar acciones que conlleven a la interacción

intercultural. Dicha interacción permitirá el aprendizaje más profundo de idiomas diferentes al propio, el conocimiento y la relación con personas de otras culturas o la posibilidad de desplazarse a otros países para realizar períodos de estudios cortos o prolongados, de modo que puedan sumergirse en culturas diferentes y en lenguas diferentes a la propia.

- Desde el ámbito curricular es necesario promover investigaciones sobre la manera en la que pueden evaluarse esas competencias comunicativas interculturales. Para ello, es necesario contar con una mayor documentación que avale que este tipo de acciones efectivamente mejoran la comunicación y, en consecuencia, requieren de una programación y recursos específicos.
- Desde la perspectiva del docente, los estudios a futuro que se proponen consistirían en cómo debe desarrollarse su preparación metodológica para llevar a cabo una enseñanza que apunte directamente a favorecer competencias comunicativas interculturales, sobre todo en ese último aspecto incluido por Chen y Starosta (2000) que trata sobre el sentido de ciudadanía global y que se relaciona con una de las últimas dimensiones incorporadas a la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural denominada apertura de mente (*open mindedness*).
- Por último, dada la relevancia del tema tratado en esta investigación y con plena conciencia de que otros importantes aspectos vinculados a éste no han sido abordados, se recomienda la prosecución de estudios dirigidos a profundizar y refinar los constructos aquí analizados y a explorar aquellos que no fueron considerados en esta oportunidad pero que seguramente contribuirán a esclarecer el panorama develado. Todo lo anterior, con la firme convicción de que los aportes derivados de tales investigaciones contribuirán significativamente a mejorar, si no optimizar, los procesos de implementación de la competencia comunicativa intercultural en los contextos de enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro entorno universitario inmediato, así como en contextos más lejanos.

BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

- Aguado, T. (1996). *Educación Multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED, 152.
- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2006). *Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Albert, M. (2006). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alcón, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castelló: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I de Castelló.
- Álvarez, S. (2010). "La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010), Vol. 9. pp 12-25.
- Areizaga, E. (2001). "Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo". *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 11/12, pp.157-170.
- Arrieta, M. (2005). *La competencia comunicativa intercultural*. Trabajo presentado ante la Universidad de Córdoba, España para obtener el certificado Diploma de Estudios Avanzados (DEA).
- Atienza, J. (1997). "Sócrates, escuela de alteridad". *Revista Logoi*, Nº 5, pp. 91-102.
- Bachman, L. y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences)*. Hampton: Hampton University Press.
- Batista, J. y Salazar, L. (2003) "Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés". *Revista Encuentro Educativo* Vol. 10, Nº 3, pp. 226 – 244.
- Betancourt, M., Vena, D. y González, O. (2015). "Fundamentos teóricos de la competencia comunicativa intercultural en idioma inglés". *Revista Humanidades Médicas*, Vol. 15 Nº 1, pp. 70-87.
- Bilingüe, E. (2016). *Basic Learning Rights*. Bogotá: MEN.
- Bodrova, E. (2007). *Tools of the mind*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Bongaerts, T. (1989). "Communication Strategies in L1 and L2: same or different?" *Applied Linguistics*, Vol. 10, N° 3, pp. 253-268.
- Bonnett, M. J. (1998). "Overcoming the golden rule: sympathy and empathy". En M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Bueno, A. (1995). "Sociolinguistic and Sociocultural Competence" en N. McLaren y D.(coord.) *A Handbook for TEFL*. Madrid, Marfil, pp. 345-374.
- Byram, M. (1987). "Post-Communicative Language Teaching". *British Journal of Language Teaching*, Vol. XXVI, N° 1, pp. 3-6.
- Byram, M. (1992). Foreign language learning for European citizenship, en *Language Learning Journal*, Vol.6, N° 2, 165-176.
- Byram, M. (1995). *Intercultural Competence and Mobility in Multinational Contexts: a European View*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1998). "The effect of language teaching on young people's perceptions of other cultures. Culture and Language Learning". *Triangle*, 7, 39-47.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. New York: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen.
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Calvet, L. J. (2005). *Lingüística y colonialismo: Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: FCE.
- Canale, M. y Swain, M. (1983). "Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas". *Lingüística Aplicada*, Vol. 1, pp. 1-47.

- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Canagarajah, A. S. (2000). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. New York: Oxford University Press.
- Centeno-Cortés, B. (2003). *Private speech in the second language classroom: Its role in internalization and its link to social production* (tesis doctoral). University Park. Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Chaiklin, S. (2003). "The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction". In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (Eds.), *Vygotsky 's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chávez, N. (2007). *Introducción a la investigación educativa*. Maracaibo, Venezuela: Ars Gráfica Editores.
- Chen, G. (2002). "Perceptions of Intercultural Interaction and Communication Satisfaction: A Study on Initial Encounters". In *Communication Research*, Vol. 15, pp. 133-147.
- Chen, C. y Starosta, A. (1998). "Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory". In *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 27, pp. 421-443.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.; MIT Press.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa". *Theoria*, Vol. 14 N° 1, pp. 61-71.
- Colunga, S. y García, J. (2005). *Algunas variantes de concreción de los modelos teóricos: las estrategias, las metodologías y los programas de intervención educativa*. Camagüey, Cuba: Universidad de Camagüey.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. London: Multilingual Matters.
- Crawford-Lange, y Lange, D. (1984). "Doing the unthinkable in the second language classroom: A process for the integration of language and culture". In T.V. Higgs (Ed.), *Teaching for proficiency, the organizing principle*. ACTFL Foreign Language Education Series: Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

- Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid: Editorial Morata.
- Davies, A. (2007). *An introduction to applied linguistics: From practice to theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Denis, M. y Matas, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bélgica: De Boec y Larcier S.A.
- Di Pego, A. (2013). *Comprensión, narración y juicio en la obra de Hannah Arendt: Una reinterpretación a partir de los escritos de Walter Benjamin y Martin Heidegger* (tesis doctoral). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Donato, R. (1994). "Collective scaffolding in second language learning", in: J. P. Lantolf and G. Appel. (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Ehrich, J. F. (2006). "Vygotskian inner speech and the reading process". *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol. 9, pp.12-25.
- Esarte-Sarries, V. y Byram, M. (1989). "The perception of French People by English Students: findings from the Durham Cultural Studies Project". *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 2, Nº 3, pp. 153- 165.
- Eurydice (2001). *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*. Bruselas: Les Éditions européennes.
- Fajardo, D. (2012). "De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica". *Revista Pueblos y Fronteras Digital* , Vol. 6, Nº 12, pp. 5-38.
- Fantini, A. E. (2000). "A Central Concern: Developing Intercultural Competence". Sit World Learning. Set Graduate Institute. Disponible en <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>. Consultado el 17-07-17.
- Flores Jiménez, Y. (2015). *Estudio del uso de redes sociales virtuales (RSV) en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de inglés en el aula de los estudiantes del nivel de bachillerato del Colegio Técnico Don Bosco de la Kennedy en el año lectivo 2014-2015* (tesis doctoral). Bogotá: Universidad Pedagógica Distrital.
- Gadotti, M. (2003). *Lecciones de Paulo Freire: cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- García, P. (2004). *Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua*. Disponible en: <<http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html>> Consultado el 25-07-17.
- García Benito, A.B. (2002), “La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras”. En *El profesor de español LEL2: Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, Vol. 1, pp. 493-506.
- Gass, S. M. (2008). *Second language acquisition*. New York: Routledge, Oxon.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós.
- González, C. (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera: una investigación cualitativa en un programa de inmersión*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de didáctica de la lengua y la literatura.
- Goodman, K. (1989). “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, No. 9, pp.13-28.
- Guilherme, M. (2000). “Intercultural competence” en M. Byram (ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York: Routledge, pp. 297-300.
- Guillén, C. (2004) “Los contenidos culturales” en J. Sánchez-Lobato y Santos-Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*, pp. 835-851. Madrid: SGEL.
- Guerrero, M. (2012). “The use of Skype as a synchronous communication tool between foreign language College students and Native students”. *HOW, A Colombian journal for Teachers of English*, Vol. 19, pp. 33-47
- Hernández, R. Fernández, C y Baptista, P. (2011). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores. Quinta Edición.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Michigan: Oxford University Press.
- Hurtado, J. (2010). *El proyecto de Investigación. Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Prometeo Editorial.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hymes, D. (1972). "Acerca de la competencia comunicativa". *Revista Forma y Función*, de la Universidad Nacional de Colombia, N° 9, pp. 19-46.
- Hymes, D. (1992). *Vers la compétence de communication*. París: Hatier-Credif.
- Iglesias, I. (2003). "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas". *Carabela*, N° 54, pp. 5-28.
- Isisag, K.U. (2010). "The Acceptance and Recognition of Cultural Diversity in Foreign Language Teaching", in *Academik Bakis*, Vol 4, N° 7, pp. 251-260.
- König, E. (2006). "Focused assertion of identity: A typology of intensifiers". *Linguistic Typology*, Vol. 10, N° 2, pp. 223-276.
- Krashen, S. (1985). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Michigan: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1987). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2001). "El privilegio del hablante intercultural". En M. Byram y M. Fleming (Eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krotz, E. (1994). "Alteridad y pregunta antropológica". *Revista Alteridades*, Vol. 4, N° 8, pp. 5-11.
- Lantolf, J. y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenneberg, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Lindstrom, F. (2001). *Adventures in Phonics*. Arlington: Christian Liberty Press.
- Ludwig, V. B. (1993). *Théorie générale des systèmes*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Madrid: Anthropos Editorial.
- Lund, R.E. (2008). "Intercultural competence –an aim for the teaching of English in Norway?" *Acta Didactica Norge*, Vol. 2, N° 1, art. 9: pp.1-16.

- Martínez, J. (2014). "Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI)". *Revista Matices en Lenguas Extranjeras. MALE*, N° 8, pp. 80-101.
- Martínez M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Meyer, M. (1991). "Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners", in Buttjes, D., & Byram, M. (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, pp.136-158. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Muñoz, C. (2003). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ibérica.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1996). *Standards for foreign language learning: preparing for the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press.
- Navarro, B. (2010). "Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta". *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología* Vol. 2, pp. 115–128.
- Odina, M. T. (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Omaggio, A. (1986). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ortiz E. (2004). "Estrategias educativas y didácticas en la Educación Superior". *Pedagogía Universitaria* Vol. IX, N° 5, pp. 2-17.
- Padrón, J. (2012). *Aspectos diferenciales de la investigación educativa*. Caracas: Editorial Universidad Simón Rodríguez.
- Padrón, J. (2012). *Paradigmas de investigación en ciencias sociales. Papel de trabajo*. Caracas: Postgrado, Universidad Simón Rodríguez.
- Paricio, S. (2014). "Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado". *Revista Porta Linguarium* N° 21, pp.215–226.
- Paricio, M. S. (2004). "Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 34 N° 4, pp.1-12.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.

- Pérez- Serrano, G. (1997). *Cómo educar para la democracia. Estrategias*. Madrid, Editorial Popular.
- Pérez- Serrano, G. (2004). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes II. Técnicas y Análisis de Datos*. Segunda Edición. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pulido, V. (2004). "Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: Un novedoso acercamiento a sus dimensiones". *Revista Científica Pedagógica Mendive* Vol. 2, Nº 7, pp.1-8.
- Ramírez, A. y Ramírez, M. (2014). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural de los asistentes de lenguas extranjeras* (trabajo de grado). Universidad Libre, Facultad de Educación, Departamento de Posgrados. Bogotá, Colombia.
- Rehaag, I. (2007). *El pensamiento sistémico en la asesoría intercultural: la aplicación de un enfoque teórico a la práctica*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Risager, K. (2001). "La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea", en M. Byram y M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 242-253.
- Rodrigo, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Madrid: Anthropos.
- Rodrigo, M. (2000). *Identidad y comunicación intercultural*. Madrid: Valencia Ediciones.
- Roebuch, R. (1998). *Reading and recall in L1 and L2: A sociocultural approach*. Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Rueda, M. y Wilburn, M. (2014). "Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa". *Perfiles Educativos*, Vol.36, Nº 143, pp. 21-28.
- Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación científica*. Caracas: Editorial Panapo.
- Sahlins, M. (1997). "O 'pessimismo sentimental' e a Experiencia Etnográfica: por que a Cultura nao é um "Objeto" em via de extinção" (parte I y II). *Mana*, Vol. 3, 1 y 2, Sao Paulo, pp. 41-73 y 103-150.
- Salaberri, M. (2007). *Competencia Comunicativa Intercultural*. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es>. Consultado el 17-07-17.

- Sánchez, M. (2017). "La competencia intercultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua". *Revista de Didáctica ELE*. N° 24, enero-junio 2017.
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V. y Frizz, M. (2012). "Dimensiones de la Competencia comunicativa Intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa". *Revista Folios*, N° 36, pp. 131-151.
- Sarmiento, S. (2014). "Estrategias de internacionalización y globales para países en desarrollo y emergentes". *Revista Dimensión Empresarial*, Vol. 12, N° 1, pp. 111-138.
- Savignon, S. (1972). "Communicative Language Teaching. State of Art". En Byrd, et. al. (eds), *Landmarks of American Language and Linguistics*. Vol. II, pp. 78-83.
- Sercu, L. (2001). "Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural" en M. Byram y M. Fleming: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 254-286.
- Sercu, L. (2005). *Teaching foreign languages in an intercultural world*. Madrid. Cambridge University Press
- Shilon, F. (2011). *Análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua en la universidad intercultural de Chiapas, México* (tesis doctoral). Universidad de Chiapas, México.
- Solís, L. C. (2012). "La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC)". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, N° 1, pp. 145-157.
- Sosa, E. (2009). "La otredad: Una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo". *Letras*, Vol. 10, pp. 51-80.
- Soto, J. (2017). *Cultura local y adquisición del inglés como lengua extranjera: un estudio cualitativo intercultural* (tesis doctoral). Programa de Doctorado en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Suarez, K. (2015). *Competencia comunicativa intercultural por medio de Pen Pal* (trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Stern H. (1992). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. UK: Oxford University Press.

- Swain, M. (2000). "The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue". En Lantolf, J.P. (ed). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Tamayo, A. y Tamayo, M. (2003). *El proceso de investigación científica*. México: Editorial Limusa.
- Tamayo, A. y Tamayo, M. (1998). *El proceso de la Investigación Científica*. México: Noriega Editores.
- Tuts, M. (2007). "Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural". *Revista de Educación*, Nº 343, pp. 35-54.
- Van Ek, J. (1986). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasburg, London, Council of Europe: Longman.
- Vez, J., Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires. Argentina: Editorial de las Ciencias.
- Vilà, R. (2002). *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación*. Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Vilà, R. (2005). *Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42453>. Consultado el 02-08-17.
- Vilà, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Vygotsky, L. (1978). "Problems of general psychology", en R. Reiber & A. Carton (Eds.) *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (2001). "Aprendizaje y desenvolvimiento intelectual en edad escolar". ed. São Paulo: *Ícone*, Vol. 7, pp. 103-119.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Paidós.

- Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en J. Viaña, L. Tapia, C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: III-CBA, pp. 75-96
- Warschauer, M. (1997). "Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice". *Modern Language Journal* Vol. 81, pp. 470-481.
- Wessling, G. (1999). "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula". *Revista Expolingua*, N^o. 4, pp. 267-281.
- Willke, H. (2014). *Systemtheorie III: Steuerungstheorie*. Hambourg: UTB GmbH.
- Žižek, S. (1998). "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional" en Jameson, Fredric y Žižek, Slavoj (ed). *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

ANEXO 1:

***VERSIÓN PRELIMINAR DEL CUESTIONARIO ENTREGADA A
LOS EXPERTOS PARA SU VALIDACIÓN***



**UNIVERSIDAD DEL ZULIA
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
DOCTORADO LENGUAS Y CULTURAS**



Estimado experto

Reciba un cordial saludo. Me dirijo a usted en ocasión de solicitar su valiosa colaboración para la validación del instrumento de recolección de datos que se anexa. La información recabada a través de dicho instrumento servirá de soporte para la realización de la tesis doctoral que lleva por título: ***LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA***. Con el fin de facilitar la validación se adjunta la siguiente información: Objetivos de investigación, Metodología de la investigación, población y muestra, Cuadro de operacionalización de la variable y un formato compuesto por tres (3) cuadros para la evaluación de la pertinencia de los indicadores, dimensiones y variables.

Su aporte será de gran utilidad para la elaboración del instrumento definitivo, a utilizar en la tesis para optar al título de Doctor en Lenguas y Cultura

Agradeciendo de antemano sus buenos oficios, se suscribe de usted,

Atentamente

Ms. Mariela R. Arrieta Soto



**UNIVERSIDAD DEL ZULIA
UNIVERSIDAD DE CORDOBA
DOCTORADO LENGUAS Y CULTURAS**



Identificación del experto

Nombres y apellidos: _____

Institución donde trabaja: _____

Título de pregrado: _____

Institución donde lo obtuvo: _____

Título de postgrado: _____

Institución donde lo obtuvo: _____

Título de doctorado: _____

Institución donde lo obtuvo: _____

Título de la investigación

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

Proponer estrategias didácticas orientadas a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en estudiantes que aprenden lenguas extranjeras.

Objetivos específicos

- Explorar los supuestos epistemológicos manejados por los docentes del DIM-LUZ sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Determinar los principios filosóficos que poseen los docentes del DIM-LUZ relacionados con la implementación del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Describir los recursos didácticos empleados por los docentes del DIM-LUZ para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Comparar los principios epistemológicos y filosóficos propios de la enseñanza comunicativa intercultural con aquellos utilizados por los docentes de lenguas extranjeras en el DIM-LUZ.
- Establecer estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural con base al estudio comparativo realizado.

Metodología de la investigación

Esta investigación está enmarcada dentro del paradigma emergente, amparado en los principios de complementariedad, que buscan abarcar todos y cada uno de los factores que intervienen en el objeto de estudio (Padrón, 2012). Igualmente refleja datos cuantificables que corresponden a la tendencia positivista y no cuantificables que se inclinan hacia la tendencia postpositivista (Chávez, 2007) por lo que combina ambos enfoques de investigación, el cuantitativo y el cualitativo. El primero, a través del conteo de números que proporcionará el cuestionario suministrado a la muestra y que se convertirán en datos objetivamente verificables. El segundo, a través de la descripción verbal de los procesos o mecanismos utilizados por los informantes, en el proceso de enseñanza lenguas extranjeras bajo una perspectiva intercultural.

Los resultados producidos por la conjugación de ambos enfoques servirán para generar una propuesta de estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Dicha propuesta representa una contribución a la praxis educativa que se lleva a cabo en el DIM-LUZ porque permitirá relacionar lengua-cultura como un binomio inseparable, que invita al estudiante a reflexionar, a concienciarse de su entorno, a comparar, a contrastar, a relativizar, a ser crítico teniendo la oportunidad de recopilar y comparar con el fin de compartir, entender y asimilar la nueva cultura.

Población y muestra

	Población Docentes de planta delDIM-LUZ	Docentes de permiso (Año sabático-beca sueldo-otros)	Muestra Docentes activos
Total	15	5	10

Como puede observarse en el cuadro, la población es finita (Hernández y col. 2011) y tiene un carácter accesible mientras que, la muestra es de tipo censal, definida por Arias (2006) como aquella en la cual todos los miembros de la población pueden considerarse como muestra.

Cuadro de Operacionalización de la Variable

Objetivo General: Proponer estrategias didácticas orientadas a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en estudiantes que aprenden lenguas extranjeras					
Variable	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Item (s) del Instrumento recolección de datos	
Competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Supuestos epistemológicos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilación temprana • Lateralización cerebral • Factor edad • Input significativo • Conciencia fonológica • Interacción en entornos socioculturales 	1 al 6	
		Teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras	<ul style="list-style-type: none"> • Conductista • Cognitiva • Constructivista • Cultural 	7 al 10	
		Competencia comunicativa intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Apepciones • Componentes 	11 al 16 17 al 19	
	Principios filosóficos relacionados con la implementación del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Filosofía intercultural de la liberación	<ul style="list-style-type: none"> • Polifonía cultural • Respeto a la identidad y reconocimiento 	20 21	
		Perspectiva filosófica del enfoque socio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción intercultural • Relación entre elementos de la cultura 	22	
		Teoría filosófica de sistemas centrada en la interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno-estructuras circulares • Sujeto actuante 	23	
		Alteridad y otredad en la filosofía de la interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Características de alteridad • Características de otredad 	24	
	Didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.	Objetivos del curso	Rol del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender los factores que condicionan mi percepción de la realidad. • Adquirir estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, situaciones. • Aprender a comparar • Desarrollar la competencia comunicativa en situaciones interculturales. 	25 al 28
				<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar al estudiante lingüísticamente para que pueda desenvolverse con una cierta corrección y fluidez • Facilitar las herramientas para que pueda aplicar dicha capacitación a su área de especialización • Proporcionar una base cultural para que la comunicación sea real y eficaz 	29 al 30
		Actividades didácticas	Rol del alumno	<p>Estar consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo los otros las perciben, y que conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa</p>	31 al 34
Estrategias didácticas			<p>Basadas en el contraste de los valores culturales propios y de la cultura que está aprendiendo, de autodescubrimiento y de comparación.</p> <p>Deben cumplir con las siguientes fases: Sensibilización, Concienciación, Relativización, Organización- implicación e Interiorización</p>	35 al 38 39 al 45	
Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural		Se establecerán una vez analizados los resultados arrojados por el instrumento de recolección de datos			46 al 48

Cuestionario

Instrucciones: Este cuestionario contiene una serie de enunciados con sus respectivas opciones, relacionadas con el *desarrollo de la competencia comunicativa intercultural* para estudiantes de Lenguas Extranjeras (LE). Se le agradece leer detenidamente cada enunciado y marcar con una **X** solo **una** de las opciones que se le ofrece, indicando si está: Totalmente de Acuerdo (TA), De Acuerdo (DA), Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo (NAND), En Desacuerdo (ED) y Totalmente en Desacuerdo (TD). Así mismo se le agradece aportar la información requerida con respecto a la pregunta final.

Cuestionario

Item No.	Enunciados Opciones	TA	DA	NA ND	ED	TD
	La teoría de adquisición de la LE debe estar basada en:					
1	Asimilación temprana					
2	Lateralización cerebral					
3	Factor edad					
4	Input significativo					
5	Conciencia fonológica					
6	Interacción en entornos socioculturales					
	Los enfoques de enseñanza deben estar fundamentados en la teoría:					
7	Conductista					
8	Lingüístico-cognitiva					
9	Constructivista					
10	Socio-Cultural					
	La competencia comunicativa intercultural es:					
11	La habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces					
12	La que se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural					
13	El conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz					
14	La habilidad para mantener relaciones, la habilidad para comunicarse efectiva y apropiadamente con pérdidas y distorsiones mínimas y la habilidad para lograr conformidad y distorsiones mínimas.					
15	La "habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia					
16	La que se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural la cual consiste en la "habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia.					

Item No.	Enunciados Opciones	TA	DA	NA ND	ED	TD
	Los componentes de la competencia comunicativa intercultural son:					
17	Competencia cognitiva y comportamental					
18	Competencia cognitiva y afectiva					
19	Competencia cognitiva, afectiva y comportamental					
	Los supuestos filosóficos que se deben considerar son:					
20	Polifonía cultural					
21	Respeto a la identidad y reconocimiento					
22	Interacción: relación entre elementos-entorno-estructuras circulares					
23	Respeto de la diversidad del "otro" y la profundización de su "yo", es decir, "yo" con y desde el "otro".					
24	Todos los anteriores					
	Los objetivos del curso deben perseguir que el estudiante:					
25	Comprenda cuáles son los factores que condicionan su percepción de la realidad en una situación comunicativa.					
26	Adquiera estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, situaciones interculturales.					
27	Desarrolle la competencia comunicativa en situaciones interculturales.					
28	Todas las anteriores					
	El rol del profesor debe ser:					
29	Capacitar al estudiante lingüísticamente para que pueda desenvolverse con corrección y fluidez, como un hablante nativo					
30	Proporcionar al estudiante una base cultural para que la comunicación sea real y eficaz, como un hablante intercultural					
	El rol del alumno debe ser:					
31	Estar consciente de sus propias identidades y culturas					
32	Estar consciente de cómo los otros perciben sus propias identidades y culturas					
33	Estar consciente de que conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa					
34	Todas las anteriores					
	Las actividades de clase deben centrarse en:					
35	El contraste de los valores culturales propios y de la cultura que está aprendiendo					
36	Autodescubrimiento de la cultura que aprende					
37	Comparación entre su propia cultura y la cultura que aprende.					
38	Todas las anteriores					

Item No.	Enunciados Opciones	TA	DA	NA ND	ED	TD
	Las fases para la implementación de las estrategias didácticas deben basarse en:					
39	Sensibilización					
40	Concienciación					
41	Relativización					
42	Organización					
43	Implicación e Interiorización					
44	Todas las anteriores					

45. Mencione por lo menos tres estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en sus estudiantes de lenguas extranjeras

1. _____
2. _____
3. _____

Gracias por su colaboración.

CUADROS DE EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES

Cuadro 1

Título:	LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA												
Objetivo específico:	Explorar los supuestos epistemológicos manejados por los docentes del DIM-LUZ sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras												
Variable: Supuestos epistemológicos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Definición: Los supuestos epistemológicos pueden definirse como los conocimientos adquiridos, construcciones lógicas, representaciones internas, proyección hacia lo externo y manera de actuar (Padrón, 2012), en este caso en particular, de los docentes de LE con respecto a las teorías de adquisición de lenguas extranjeras , las de enseñanza y los principales aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y sus componentes .												
Dimensiones: Teorías de adquisición de lengua extranjera	Definición: En la adquisición de lenguas extranjeras intervienen procesos cognoscitivos, de asimilación, fisiológicos, motivacionales, emocionales, actitudinales, culturales y sociales, por mencionar sólo algunos, que están presentes de manera favorable o limitante durante este tipo de adquisición (Rueda y Wilburn, 2014).												
Indicador	Enunciado/Ítems	Pertinencia con el ítem								Redacción			
		Objetivo		Variable		Dimensión		Indicador		Objet		Ítem	
		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	A	NA	A	NA
Definición: Desarrollo de la capacidad de aprendizaje de LE que según: <ul style="list-style-type: none"> • Piaget (1961) es un proceso de asimilación temprana; • Lenneber (1975) Trata la lateralización cerebral; • Bongaerts (1989) opina que son factores relacionados con la edad; • Krashen (1985) habla de la Hipótesis sobre el input lingüístico-significativo; Lindstrom (2001) Conciencia fonológica antes de la enseñanza gráfica del alfabeto • Vygotsky (1989) insiste en la interacción en entornos socio-culturales. 	La teoría de adquisición de la LE debe estar basada en: <ol style="list-style-type: none"> 1. Asimilación temprana 2. Lateralización cerebral 3. Factor edad 4. Input significativo 5. Conciencia fonológica 6. Interacción en entornos socioculturales 												

... Continuación Cuadro 1

Título:	LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA												
Objetivo específico:	Explorar los supuestos epistemológicos manejados por los docentes del DIM-LUZ sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras												
Variable: Supuestos epistemológicos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Definición: Los supuestos epistemológicos pueden definirse como los conocimientos adquiridos, construcciones lógicas, representaciones internas, proyección hacia lo externo y manera de actuar (Padrón, 2012), en este caso en particular, de los docentes de LE con respecto a las teorías de adquisición de lenguas extranjeras , las de enseñanza y los principales aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y sus componentes .												
Dimensiones: Teorías de enseñanza de lengua extranjera	Definición: Principios psicológicos y pedagógicos que han regido el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE a lo largo de la historia, obedeciendo a los distintos cambios y enfoques sociales, políticos y económicos por los que ha transitado la humanidad. Dichos cambios se encuentran inmersos en las teorías: conductista, cognitiva, constructivista y cultural (Batista y Salazar, 2003)												
Indicador	Enunciado/Ítems	Pertinencia con el ítem								Redacción			
		Objetivo		Variable		Dimensión		Indicador		Objet		Ítem	
		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	A	NA	A	NA
Definición: Los enfoques de enseñanza de LE se derivan de las teorías: Conductista (Su principal objetivo es el desarrollo de la destreza oral). Lingüístico-cognitiva (Aprendizaje depende de procesos mentales. Se enfoca en el desarrollo de las 4 destrezas de la lengua). Constructivista (Se basa en la teoría de adquisición de Krashen y Desarrollo cognitivo y lingüístico ocurre simultáneamente). Socio-Cultural (Desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural. Prevalece la información o la formación)	Los enfoques de enseñanza deben estar fundamentados en la teoría: 7. Conductista 8. Lingüístico-cognitiva 9. Constructivista 10. Socio-Cultural												

... Continuación Cuadro 1

Título:	LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA												
Objetivo específico:	Explorar los supuestos epistemológicos manejados por los docentes del DIM-LUZ sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras												
Variable: Supuestos epistemológicos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Definición: Los supuestos epistemológicos pueden definirse como los conocimientos adquiridos, construcciones lógicas, representaciones internas, proyección hacia lo externo y manera de actuar (Padrón, 2012), en este caso en particular, de los docentes de LE con respecto a las teorías de adquisición de lenguas extranjeras , las de enseñanza y los principales aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y sus componentes .												
Dimensiones: Competencia comunicativa intercultural	Definición: La competencia comunicativa intercultural es aquella que se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural (Sercu, 2005) la cual consiste en la “habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia” (Guilherme, 2000: 297)												
Indicador	Enunciado/Ítems	Pertinencia con el ítem						Redacción					
		Objetivo		Variable		Dimensión		Indicador		Objet		Ítem	
Diferentes acepciones de la competencia comunicativa intercultural		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	A	NA	A	NA
	La competencia comunicativa intercultural es:												
	11. La habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo,1999)												
	12. La que se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural (Sercu, 2005)												
	13. El conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz (Vilá, 2002).												

... Continuación del Cuadro 1

Indicador	Enunciado/Ítems	Pertinencia con el Ítem								Redacción			
		Objetivo		Variable		Dimensión		Indicador		Objet		Ítem	
		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	A	NA	A	NA
Diferentes acepciones de la competencia comunicativa intercultural	La competencia comunicativa intercultural es:												
	14. La habilidad para mantener relaciones, la habilidad para comunicarse efectiva y apropiadamente con pérdidas y distorsiones mínimas y la habilidad para lograr conformidad y distorsiones mínimas Fantini (2000).												
	15. La "habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia Guilherme (2000).												
	16. La que se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural (Sercu, 2005) la cual consiste en la "habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia (Guilherme, 2000).												
Indicador	Enunciado/Ítems	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	A	NA	A	NA
Definición La competencia comunicativa intercultural según Vilá (2008) está conformada por tres componentes, a saber, cognitivo, afectivo y comportamental que actúan de forma entrelazada simultáneamente cuando una persona se enfrenta al contacto intercultural	Los componentes de la competencia comunicativa intercultural son: 17. Competencia cognitiva y comportamental 18. Competencia cognitiva y afectiva 19. Competencia cognitiva, afectiva y comportamental												

Cuadro 2

Título:	LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA											
Objetivo específico:	Determinar los principios filosóficos que poseen los docentes del DIM-LUZ relacionados con la implementación del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras											
Variable: Principios filosóficos relacionados con la implementación del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Definición: Los principios filosóficos que deben ser manejados bajo este contacto de culturas, implica establecer vínculos y condiciones para el respeto, afecto y entendimiento de otras realidades. Dicho contacto ha sido susceptible a diversos encuentros y desencuentros que han ido superándose a lo largo del tiempo y analizados a través de la filosofía intercultural de la liberación , de las perspectivas del enfoque intercultural , de la teoría de sistemas y desde la alteridad y otredad en la filosofía de la interculturalidad (Sercu, 2005 y Byram, 1997)											
	Definición: A= Se trata de un dialogo en el cual las dos culturas tengan la misma voz B=Aceptar la diferencia como paso indispensable para la interacción desde la igualdad, y la única vía para hacer de la divergencia un vínculo entre grupos culturales y sociedad C=La interacción es concebida como la relación entre elementos-entorno-estructuras circulares, factores que no están aislados, sino que se encuentran en una relación recíproca D=En la conciencia de interculturalidad, la alteridad, supone aceptarse como ser cultural e históricamente construido, cuya identidad es susceptible de evolución permanente						Indicadores: A: Polifonía cultural B: Respeto a la identidad y reconocimiento C: Interacción: relación entre elementos-entorno-estructuras circulares D: Interacción: relación entre elementos-entorno-estructuras circulares					
					Pertinencia con el Ítem				Redacción			
Enunciado/Ítems	Objetivo		Variable		Dimensión		Indicador		Objet		Ítem	
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	A	NA	A	NA
Los supuestos filosóficos que se deben considerar son:												
20. Polifonía cultural												
21. Respeto a la identidad y reconocimiento												
22. Interacción: relación entre elementos-entorno-estructuras circulares												
23. Respeto de la diversidad del "otro" y la profundización de su "yo", es decir, "yo" con y desde el "otro".												
24. Todos los anteriores												

Cuadro 3

Título:	LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA												
Objetivo específico:	Describir la didáctica empleada por los docentes del DIM-LUZ para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras												
Variable: Didáctica empleada para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Definición: Un curso de enseñanza de lenguas respetuosa con la dimensión intercultural debe contemplar, junto con el tradicional objetivo de adquirir la competencia lingüística necesaria para utilizar la lengua en cualquier comunicación oral o escrita según los códigos establecidos, un segundo objetivo más novedoso, desarrollar la competencia intercultural en la persona que aprende (Byram,1997). De allí que los objetivos , los roles del docente y del alumno , las actividades y las estrategias didácticas estén orientadas a tales fines.												
Dimensiones: Objetivos del curso	Definición: Los objetivos de un curso de enseñanza de lenguas extranjeras han de tener como meta desarrollar en el estudiante las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural (Byram, 1995)												
Indicador	Enunciado/Ítems	Pertinencia con el Ítem								Redacción			
		Objetivo		Variable		Dimensión		Indicador		Objet		Ítem	
		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	A	NA	A	NA
Definición: Los objetivos de un curso de enseñanza de la competencia comunicativa intercultural según Wessling (1999) son que el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Comprenda cuáles son los factores que condicionan su percepción de la realidad en una situación comunicativa. • Adquiera estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, situaciones interculturales. • Desarrolle la competencia comunicativa en situaciones interculturales. 	Los objetivos del curso deben perseguir que el estudiante:												
	25. Comprenda cuáles son los factores que condicionan su percepción de la realidad en una situación comunicativa.												
	26. Adquiera estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, situaciones interculturales.												
	27. Desarrolle la competencia comunicativa en situaciones interculturales.												
	28. Todas las anteriores												

... Continuación del Cuadro 3

Título:	LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA													
Objetivo específico:	Describir la didáctica empleada por los docentes del DIM-LUZ para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras													
Variable: Didáctica empleada para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Definición: Un curso de enseñanza de lenguas respetuosa con la dimensión intercultural debe contemplar, junto con el tradicional objetivo de adquirir la competencia lingüística necesaria para utilizar la lengua en cualquier comunicación oral o escrita según los códigos establecidos, un segundo objetivo más novedoso, desarrollar la competencia intercultural en la persona que aprende (Byram,1997). De allí que los objetivos , los roles del docente y del alumno , las actividades y las estrategias didácticas estén orientadas a tales fines.													
Dimensiones: Rol del docente	Definición: Bonet y Melción (1998) establecen que, en la enseñanza de lenguas extranjeras, la mayor importancia la tiene el profesor quien debe considerar como objetivo la preparación del estudiante en un triple aspecto: capacitarle lingüísticamente para que pueda desenvolverse con una cierta corrección y fluidez, facilitarle las herramientas para que pueda aplicar dicha capacitación a su área de especialización y proporcionarle una base cultural para que la comunicación sea real y eficaz.													
Indicador	Enunciado/Ítems	Pertinencia con el Ítem								Redacción				
		Objetivo		Variable		Dimensión		Indicador		Objet		Ítem		
		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	A	NA	A	NA	
Definición: El docente debe percatarse de que no se trata solamente de la adquisición de la competencia lingüística del aprendiz para que imite al hablante nativo sino que la meta principal es "convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes o mediadores interculturales capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad" (Paricio, 2014: 4).	El rol del profesor debe ser:													
	29. Capacitar al estudiante lingüísticamente para que pueda desenvolverse con corrección y fluidez, como un hablante nativo													
	30. Proporcionar al estudiante una base cultural para que la comunicación sea real y eficaz, como un hablante intercultural													

... Continuación del Cuadro 3

Título:	LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA												
Objetivo específico:	Describir la didáctica empleada por los docentes del DIM-LUZ para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras												
Variable: Didáctica empleada para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Definición: Un curso de enseñanza de lenguas respetuosa con la dimensión intercultural debe contemplar, junto con el tradicional objetivo de adquirir la competencia lingüística necesaria para utilizar la lengua en cualquier comunicación oral o escrita según los códigos establecidos, un segundo objetivo más novedoso, desarrollar la competencia intercultural en la persona que aprende (Byram,1997). De allí que los objetivos , los roles del docente y del alumno , las actividades y las estrategias didácticas estén orientadas a tales fines.												
Dimensiones: Rol del alumno	Definición: En el enfoque intercultural, el buen estudiante no es el que imita al nativo sino el alumno que es consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo los otros las perciben, y que conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa (Byram, 1997).												
Indicador	Enunciado/Ítems	Pertinencia con el ítem								Redacción			
		Objetivo		Variable		Dimensión		Indicador		Objet		Ítem	
		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	A	NA	A	NA
El rol del alumno es: ser consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo los otros las perciben, y que conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa (Byram,1997).	El rol del alumno debe ser:												
	31. Estar consciente de sus propias identidades y culturas												
	32. Estar consciente de cómo los otros perciben sus propias identidades y culturas												
	33. Estar consciente de que conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa												
	34. Todas las anteriores												

... Continuación del Cuadro 3

Título:	LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA													
Objetivo específico:	Describir la didáctica empleada por los docentes del DIM-LUZ para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras													
Variable: Didáctica empleada para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Definición: Un curso de enseñanza de lenguas respetuosa con la dimensión intercultural debe contemplar, junto con el tradicional objetivo de adquirir la competencia lingüística necesaria para utilizar la lengua en cualquier comunicación oral o escrita según los códigos establecidos, un segundo objetivo más novedoso, desarrollar la competencia intercultural en la persona que aprende (Byram, 1997). De allí que los objetivos , los roles del docente y del alumno , las actividades y las estrategias didácticas estén orientadas a tales fines.													
Dimensiones: Actividades didácticas	Definición: Las actividades a incluir en un curso de desarrollo de competencia comunicativa intercultural deben posibilitar el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecos en el aprendizaje de idiomas, que atiendan a factores afectivos, cognitivos y situacionales y que fomenten la competencia intercultural para desarrollar con ello la convivencia y las habilidades culturales (García, 2004).													
Indicador	Enunciado/Ítems	Pertinencia con el Ítem								Redacción				
		Objetivo		Variable		Dimensión		Indicador		Objet		Ítem		
		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	A	NA	A	NA	
Las actividades según García (2004) deben buscar que el alumno se involucre en el conocimiento propio y de los otros, para que sea capaz de indagar los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que rastree aquellas referencias culturales que forman parte de su mundo cultural	Las actividades de clase deben centrarse en:													
	35. El contraste de los valores culturales propios y de la cultura que está aprendiendo													
	36. Auto descubrimiento de la cultura que aprende													
	37. Comparación entre su propia cultura y la cultura que aprende.													
	38. Todas las anteriores													

... Continuación del Cuadro 3

Título:	LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA												
Objetivo específico:	Describir la didáctica empleada por los docentes del DIM-LUZ para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras												
Variable: Didáctica empleada para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	Definición: Un curso de enseñanza de lenguas respetuosa con la dimensión intercultural debe contemplar, junto con el tradicional objetivo de adquirir la competencia lingüística necesaria para utilizar la lengua en cualquier comunicación oral o escrita según los códigos establecidos, un segundo objetivo más novedoso, desarrollar la competencia intercultural en la persona que aprende (Byram,1997). De allí que los objetivos , los roles del docente y del alumno , las actividades y las estrategias didácticas estén orientadas a tales fines.												
Dimensiones: Estrategias didácticas	Definición: Para Ortiz (2004) la expresión estrategia didáctica, presupone enfocar el cómo enseña el docente y cómo aprende el alumno, a través de un proceso donde los últimos aprenden a pensar y a participar activa, reflexiva y creadoramente.												
Indicador	Enunciado/Ítems	Pertinencia con el Ítem								Redacción			
		Objetivo		Variable		Dimensión		Indicador		Objet		Ítem	
		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	A	NA	A	NA
De acuerdo con los aportes hechos por Ramírez y Ramírez (2014) y Denis y Mata (2002) las estrategias didácticas que se deben implementar en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural deben involucrar cinco fases, a saber, Sensibilización Concienciación Relativización Organización Implicación e Interiorización	Las fases para la implementación de las estrategias didácticas deben basarse en:												
	39. Sensibilización												
	40. Concienciación												
	41. Relativización												
	42. Organización												
	43. Implicación e Interiorización												
	44. Todas las anteriores												

Juicios del experto

¿Considera usted que los indicadores de las variables se relacionan con las teorías planteadas?

Suficiente: _____

Medianamente suficiente: _____

Insuficiente: _____

¿Considera que los ítems del cuestionario miden los indicadores?

Suficiente: _____

Medianamente suficiente: _____

Insuficiente: _____

¿El instrumento mide la variable?

Suficiente: ____ ____

Medianamente suficiente: _____

Insuficiente: _____

Veredicto

¿Considera válido el instrumento?

Sí _____ No _____

Observaciones:

Constancia de validación

Yo _____ C.I. _____ por medio de la presente, hago constar que he validado el instrumento diseñado para recoger los datos de la investigación **LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**, desarrollado por la tesista Mariela Arrieta.

Constancia que se expide a petición de la parte interesada, a los ____ días del mes de _____ del año 2017.

Experto

ANEXO 2:

***OBSERVACIONES SUGERIDAS POR LOS
EXPERTOS***

Experto No. 1:

Veredicto

¿Considera válido el instrumento?

Sí No

Observaciones:

- (1) En el ítem relacionado con el indicador “teorías de enseñanza” tengo objeción con respecto a la distinción teórica entre constructivismo y teoría socio-cultural, ya que la concepción socio-cultural está indisolublemente imbricada en el constructivismo social y constituye su fundamento. A menos que se haga referencia en la pregunta al constructivismo cognitivo de base Piagetiana, en oposición al constructivismo social de Vygotsky, lo que sí haría posible tal separación. En este caso, habría que especificarlo en las opciones del ítem como: constructivismo cognitivo.
- (2) El enunciado para el indicador “estrategias didácticas” es genérico y puede prestarse a confusión. Debería decir: Las fases para la implementación de las estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural deben basarse en...
- (3) Lo mismo sucede en la redacción de los enunciados para los indicadores: objetivos del curso, rol del docente, rol del alumno y actividades didácticas. Se sugiere mejorar la redacción incluyendo el nivel de especificidad requerido por la variable competencia comunicativa intercultural para evitar confusiones, ya que el lector pudiera interpretarlo como desarrollo de la competencia comunicativa en LE en general, obviando el componente intercultural, lo que podría modificar su respuesta.

Experto No. 2

Veredicto

¿Considera válido el instrumento?

Sí No

Observaciones:

los ítems 2 y 3 deberían fundirse en uno dado que la lateralización cerebral es un proceso biológico de maduración, por lo que se estaría preguntando por lo mismo aunque de forma general en la 3 y de forma específica en la 2;

- el ítem 5 queda un poco huérfano, se podría incluir a la conciencia morfo-sintáctica, etc., creo que para ser más justos habría que englobarlas a todas en "conciencia gramatical";

- en el ítem 17 aparece la palabra "comportamental" y no tengo claro que sea una palabra aceptada en el uso del español académico a nivel global;

- el ítem 29 pregunta por la capacitación de estudiante para ser un hablante nativo y creo que hoy en día está más que aceptado que se trata de un objetivo irreal porque no todos los estudiantes tienen que alcanzar el mismo objetivo, aparte de ser inalcanzable por lo que, como mínimo, sugeriría que se cambiase por "cuasi-nativo" o mejor, por "proficiente"

Experto No. 3:

Veredicto

¿Considera válido el instrumento?

Sí No

Observaciones:

Considero que el instrumento se adapta a los objetivos que pretendes alcanzar.

ANEXO 3

***CARTAS DE VALIDACIÓN EMITIDA POR LOS
EXPERTOS***

Constancia de validación

Yo ANA LUCÍA DELMASTRO C.I. 4.156.303 por medio de la presente, hago constar que he validado el instrumento diseñado para recoger los datos de la investigación **LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**, desarrollado por la tesista Mariela Arrieta.

Constancia que se expide a petición de la parte interesada, a los 14 días del mes de agosto del año 2017.

Ana Lucía Delmastro

Experto

Constancia de validación

Yo LEONOR SALAZAR DE SILVERA C.I. 7.616.952 por medio de la presente, hago constar que he validado el instrumento diseñado para recoger los datos de la investigación ***LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA***, desarrollado por la tesista Mariela Arrieta.

Constancia que se expide a petición de la parte interesada, a los 09 días del mes de agosto del año 2017.

Leonor Salazar

Experto

Constancia de validación

Yo Judith T. Batista Ojeda C.I. 4.994.963 por medio de la presente, hago constar que he validado el instrumento diseñado para recoger los datos de la investigación **LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**, desarrollado por la tesista Mariela Arrieta.

Constancia que se expide a petición de la parte interesada, a los 11 días del mes de agosto del año 2017.

Judith Batista

Experto