

2021-03-24

Creencias de los profesores sobre la competencia comunicativa intercultural en un programa de lenguas extranjeras de una universidad pública colombiana

Carmen Cecilia Faustino Ruíz
Universidad del Valle, carmen.faustino@correounivalle.edu.co

Diana Marcela Patiño Rojas
Universidad del Valle, diana.marcela.patino@correounivalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>


Citación recomendada

Faustino Ruíz, C. C., y D.M. Patiño Rojas. (2021). Creencias de los profesores sobre la competencia comunicativa intercultural en un programa de lenguas extranjeras de una universidad pública colombiana. *Actualidades Pedagógicas*, (76), 9-39. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.1>


This Artículo de reflexión is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Creencias de los profesores sobre la competencia comunicativa intercultural en un programa de lenguas extranjeras de una universidad pública colombiana*

Carmen Cecilia Faustino Ruíz

Universidad del Valle. Magister en didáctica del francés, Universidad del Rosario
DEA en literatura y civilización francesa, Universidad Paul Valéry, Montpellier
carmen.faustino@correounivalle.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-4731-3018>

Diana Marcela Patiño Rojas

Universidad del Valle. Magister en estudios literarios, Universidad de Bordeaux Montaigne
diana.marcela.patino@correounivalle.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-9743-4782>



Resumen: Este artículo presenta un diagnóstico de las creencias y percepciones de los profesores de un programa de licenciatura en lenguas extranjeras, al respecto del concepto de *competencia comunicativa intercultural* (CCI). Este estudio de caso exploratorio de tipo mixto busca identificar las creencias y percepciones del equipo docente sobre la CCI con el fin de establecer un horizonte claro que permita desarrollar propuestas de intervención que impliquen ajustes importantes en los diseños de los programas de curso, a corto y mediano plazo. Los resultados de esta investigación permiten constatar que los docentes asumen el carácter inseparable de la lengua y de la cultura, y que están de acuerdo en la importancia de desarrollar la CCI en sus clases de lenguas extranjeras. Sin embargo, dichas percepciones no se ven reflejadas en sus prácticas pedagógicas. Los profesores reconocen la necesidad de hacer modificaciones en el proyecto educativo del programa y adquirir bases teóricas y metodológicas con el fin de que la CCI se convierta en un eje transversal de formación del futuro licenciado en lenguas extranjeras.

Palabras clave: Lengua extranjera, cultura, creencia, percepción, estudio de caso.

Recibido: 7 de agosto de 2020

Aceptado: 27 de noviembre de 2020

Versión Online First: 20 de diciembre de 2020

Publicación final: 19 de marzo de 2021

Cómo citar este artículo: Faustino Ruíz, C.C., & Patiño Rojas, D. M. (2020). Creencias de los profesores sobre la competencia comunicativa intercultural en un programa de lenguas extranjeras de una universidad pública colombiana. *Actualidades Pedagógicas*, (76), 9-39. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.1>

*

Este artículo de reflexión presenta los resultados de una de las variables del macroproyecto de investigación "Creencias y percepciones de profesores y estudiantes sobre la competencia comunicativa intercultural en el área de lenguas extranjeras del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle", realizado entre 2017 y 2018. Esta investigación fue inscrita en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle con el número 4365.



Teacher Perceptions Regarding the Intercultural Communicative Competence of the Bachelor's Program in Foreign Languages in a Colombian Public University

Abstract: This article presents an exploratory study regarding beliefs and perceptions about the concept of *intercultural communicative competence* (ICC) and its practice in teachers of the Foreign Language Teaching Program at Universidad del Valle. This exploratory mixed type of case study seeks to identify teacher's beliefs and perception about ICC to establish a clear horizon that allows to develop intervention proposals which imply adjustments on the designs of program's syllabuses, in the short and medium term. The findings indicate that the teachers in this program perceive language and culture as inseparable, but their pedagogical practices are not coherent with this perception. Teachers recognize the need to strengthen their theoretical and methodological knowledge about ICC, which will then help them transform their pedagogical practices and make modifications to the educational project of the program.

Keywords: foreign languages, culture, belief, perception, case studies.



Introducción

En el contexto global, la perspectiva intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras se presenta como una alternativa a las demandas de los usuarios de las lenguas de la sociedad actual. Esta perspectiva concibe la lengua como una práctica social que se integra a la lengua como sistema. Asimismo, pone de manifiesto la estrecha relación que se teje entre lengua y cultura, y aboga por un aprendizaje en el que la interpretación de sentido se da a través de y entre lenguas y culturas. Esto implica que la lengua extranjera se aprende “as a system of personal engagement with the new world, where learners necessarily engage with diversity at a personal level” (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 15). Teniendo en cuenta el carácter dinámico y diverso de la lengua y la cultura, el docente de lenguas debe propiciar una rica experiencia en la cual el aprendiz entra en contacto con las “complejidades de la comunicación” (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 14) y entiende el uso de la lengua para crear significado y las particularidades de la interacción con interlocutores provenientes de diferentes contextos culturales. Esto implica el desarrollo de habilidades de exploración, observación, análisis, negociación y reflexión sobre las interacciones con otros hablantes (Liddicoat & Scarino, 2013; Fantini & Tirmizi, 2006; Byram, 1997). Desde la perspectiva intercultural, el aprendizaje supone un proceso interactivo que comprende el desarrollo de la habilidad de analizar, explicar y elaborar conciencia sobre la interacción, es decir el desarrollo de la *metaconciencia* (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 50)

En el contexto colombiano, los *Derechos básicos de aprendizaje* (MEN, 2016), así como el currículo para la educación media y secundaria, plantean la necesidad de una educación en lenguas extranjeras para la diversidad y la equidad. En ese sentido, “el Currículo Sugerido integra diferentes ejes de formación, tales como la Paz y la Democracia, aspectos fundamentales en la construcción de un país en paz que busca abrirse cada vez más al mundo globalizado y multicultural en el que vivimos” (p. 7). Los lineamientos de estos documentos destacan, entre otros ejes curriculares, la “construcción de ciudadanía, democracia y paz y globalización” (p. 21), para lo cual es

fundamental la formación integral, la construcción de identidad, así como la integración con el mundo mediada por la valoración de las culturas propias y la comprensión de las culturas externas. A nivel universitario, podemos mirar el caso de la Universidad del Valle, donde se realizó este estudio. Esta institución busca formar profesionales y ciudadanos comprometidos con la sociedad, críticos y respetuosos de la diferencia, “con la capacidad de [...] aprender a ser y a convivir en una sociedad diversa y pluralista” (Univalle, 2000).

En los diferentes niveles educativos, estos propósitos de formación suponen un reto para las instituciones de educación superior que forman licenciados en lenguas extranjeras. En el marco de la formación del licenciado, es esencial que el futuro docente desarrolle conciencia de su(s) lengua(s) e identidades, que entrarán en contacto con otros sistemas lingüísticos y formas de entender el mundo. Como lo afirma Kramsch (1998b), el aprendizaje de lenguas, además de un usuario, es un hablante intercultural. En consecuencia, el futuro educador debe adquirir esta conciencia intercultural desde la formación inicial para convertirse en guía y mediador intercultural. Así, por un lado, estará en capacidad de enseñar la lengua como sistema y como práctica social; y, por otro lado, podrá valorar y visibilizar la riqueza lingüística y cultural de sus alumnos y al mismo tiempo proponer variadas oportunidades de interacción en la lengua meta, que propicien la reflexión constante sobre la relación existente entre lenguas y culturas.

Uno de los actores claves en el logro de estas metas son los formadores de los licenciados en lenguas. La integración de la perspectiva intercultural y la concepción de su misión de cada uno como formador dependen, en gran parte, de la relación con la(s) lengua(s) que enseña y de sus creencias y percepciones en torno a la relación que se tiende entre lengua y cultura y al rol del componente intercultural en el aprendizaje de la lengua extranjera y en la formación del licenciado. Nos parece entonces esencial explorar las creencias y percepciones de los docentes universitarios y, con base en este diagnóstico, poder hacer, en una segunda etapa, un proyecto de intervención que nos permita avanzar en nuestro desarrollo profesional para responder a los retos de formación de la sociedad actual.

Antecedentes

El rastreo de investigaciones sobre creencias y prácticas de aula relacionadas con el componente intercultural en la enseñanza de lenguas nos permitió tener un panorama de esta problemática en diferentes contextos universitarios, donde se enseña inglés y francés, en Turquía (Onalan, 2005; Bektaş-Çetinkaya, 2012), Quebec (Olivencia, 2008), Ciudad del Cabo (Schmid, 2010), Reino Unido, Estados Unidos y Francia (Young & Sachdev, 2011), países de Europa y América Latina (Sercu et al., 2005) y también en Colombia (Gómez & Hurtado, 2012; Olaya & Gómez, 2013; Arismendi, 2014). Los trabajos exploraron la concepción de cultura de los docentes, así como el rol y la inclusión del componente cultural/intercultural en su práctica pedagógica. Son estudios de corte cualitativo, en los cuales se utilizaron como métodos de recolección la encuesta, la entrevista, el grupo focal, el diario de auto reflexión, la observación de clase y el análisis documental.

En los hallazgos y conclusiones, podemos constatar resultados similares. La visión de cultura que tienen los docentes participantes en las investigaciones oscila entre una concepción de alta cultura, es decir la producción artística y literaria de un país, y una visión sociológica en la cual se concibe la cultura como un conjunto de tradiciones, creencias y costumbres de una comunidad. Con respecto a la relación lengua-cultura, los resultados muestran que los docentes la perciben como una relación estrecha en la que la lengua y la cultura son inseparables; la cultura permite comprender mejor la lengua y comunicarse de manera efectiva con los hablantes nativos y, por ende, debe estar presente desde los primeros niveles de la formación.

Los investigadores contrastaron luego las percepciones de los docentes con la manera como abordan el componente intercultural o la cultura en el aula. Los resultados contradicen las creencias de los docentes sobre la importancia de la cultura, la interculturalidad y su relación con la lengua desde diferentes ángulos. De tal modo, en primer lugar, en los programas de curso, la inclusión de objetivos y contenidos relacionados con la competencia intercultural aparecen de manera aleatoria de un nivel a otro y no siempre de manera explícita; los investigadores evidencian que no es entonces un eje transversal de la formación en lenguas.

En segundo lugar, los contenidos permiten ver que la cultura se circunscribe a un número limitado de países. En el caso del inglés, este corresponde a los Estados Unidos e Inglaterra; en el caso del francés a Francia o

Canadá. Además, la cultura asociada a estos países se enseña como una única cultura homogénea; los contenidos tienen que ver con la cultura superficial, es decir información factual y observable como por ejemplo la vestimenta, la gastronomía, el lenguaje corporal, las festividades, ciertos hechos históricos, y algunos sitios turísticos. En pocos casos se abordan contenidos de la cultura profunda ligada a nociones como la familia, el tiempo, el espacio, etc. En ese sentido, Young & Sachdev (2011) enfatizan el hecho de que los docentes participantes en el estudio tomen la información de los libros de texto, lo cual resulta insuficiente y limitado.

En tercer lugar, la identificación de estos contenidos nos muestra que el rol del docente se limita a presentar información y no resulta una tarea placentera por cuanto “explicar [una] cultura toma mucho tiempo” (Onalan, 2005, p. 226). Según algunos de los investigadores, esto deriva en una actitud o percepción no muy positiva de los aprendices de lenguas. Onalan (2005) y Bektaş-Çetinkaya (2012) señalan que los aprendices turcos tienen una buena actitud hacia la lengua, pero no hacia las culturas anglohablantes. En el caso de los licenciados de lenguas en formación de cuatro universidades colombianas, los estudiantes ven la cultura como algo desligado de su profesión y de su rol como docentes (Olaya & Gómez, 2013; Arismendi, 2014).

Por último, los contenidos culturales o la valoración del desarrollo de la competencia intercultural no se tienen en cuenta en la evaluación. Por una parte, no están entre los contenidos prioritarios del curso; por otra parte, los docentes expresan dificultades para promover el desarrollo de esta competencia y evaluarla. La gran conclusión de los diferentes autores es que, si bien las creencias de los docentes apuntan a una visión positiva de la cultura y la interculturalidad, así como a la importancia de integrarla a la lengua, la práctica revela numerosas dificultades ocasionadas por la falta de formación de los docentes con respecto a la competencia comunicativa intercultural y a la perspectiva intercultural de la enseñanza de lenguas.

Relación lengua-cultura y aprendizaje de lenguas

Como vimos en el panorama de los estudios presentados, uno de los elementos clave en el ámbito de la enseñanza de lenguas es la consideración de la estrecha relación existente entre lengua y cultura. La lengua es a la vez un sistema de estructuras, un sistema de comunicación de mensajes y una práctica social (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 16). Al ser una práctica social,

no podemos hablar de una lengua sino de variedades de la lengua. Lo mismo pasa con la cultura que debe ser vista desde el prisma de la diversidad. En un territorio o espacio geográfico, podemos encontrar subgrupos con rasgos culturales particulares o propios. Asimismo, un individuo tiene múltiples identidades, puede hacer parte o sentirse identificado con varias culturas, no necesariamente limitadas al territorio de origen o al territorio nacional.

Cuando los individuos que comparten una lengua o hablan lenguas distintas se comunican, lo dicho no se trata solo de un mensaje. Para los autores recién acotados se trata también de una serie de elementos adicionales al significado que se “invoca” y que no están contenidos en lo lingüístico (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 25). Ellos lo ilustran a través de la expresión “sitio sagrado”, que puede estar asociado a un lugar que tiene una connotación religiosa o espiritual o a un sitio donde se hacen actividades religiosas. Pero en Australia, “sitio sagrado” se utiliza para lugares relacionados con creencias propias de los pueblos indígenas, e implica un sentido de propiedad de la tierra que además se inserta en un contexto de lucha por los derechos. Igualmente, es necesario tener en cuenta las actitudes y acciones que se derivan de un mensaje que se comunica. Como lo afirma Kramsch (1998a), los usuarios de la lengua, además de haber aprendido a interpretar signos y a actuar a partir de ellos, también han aprendido a esperar ciertos comportamientos de los otros (p. 26).

¿Qué implicaciones tiene esta relación lengua-cultura para un aprendiz de la lengua? En primer lugar, el aprendiz debe desarrollar conciencia de que la lengua no es un medio de comunicación homogéneo que puede transferirse de un contexto a otro:

How language works, how we make sense in language, how we mean things to each other -all take place within specific contexts. And in these contexts, cultures are in play as habitual patterns of interaction, routine forms of social practice, recurrent uses of symbols, sedimented frameworks of value and belief. As a dense backdrop, culture is implicated in every instance of language use. (Corbett, 2003, ix)

En segundo lugar, el aprendiz debe ser consciente de que al aprender una nueva lengua se está moviendo entre lenguas y culturas; es decir, es un “aprendiz intercultural” que está inmerso en diferentes contextos lingüísticos y culturales (Corbett, 2003). En tercer lugar, este navegar en diferentes

contextos lleva al aprendiz a ver el Otro a través de sí mismo y a verse a sí mismo a través del Otro (Séoud, 1997, p. 139). Así, el objetivo del aprendizaje es “to decenter learners from their preexisting assumptions and practices and to develop an intercultural identity through engagement with an additional culture. The border between self and other are explored, problematized, and redrawn” (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 29). Y este *descentrarse*, según los mismos autores, implica un compromiso con el acto de aprender. Agregaríamos un compromiso con el interactuar con otros hablantes de la lengua que se aprende. Esta mirada del aprendiz de lengua que va más allá del desarrollo de habilidades comunicativas conduce evidentemente a un cambio de enfoque de enseñanza de las lenguas.

La perspectiva intercultural en la enseñanza de lenguas

Como lo señala Séoud (1997), la perspectiva intercultural no es un contenido de más o un curso de más. Si reconocemos la relación lengua-cultura, el reto de la enseñanza está en integrarlas de modo que el aprendiz tome conciencia de esta interrelación. De acuerdo con Corbett (2003), los aprendices se involucran en actividades de intercambio de información en las cuales la cultura está imbricada, y así los estudiantes pueden reflexionar sobre la manera como se intercambia la información y los factores culturales implícitos en dicho intercambio. Valdes (1990 en Corbett, 2003, p. 33) lo ejemplifica a través de los saludos, que hacen parte de cualquier programa para aprendices debutantes. Lo cultural emerge en la manera como los hablantes se saludan: podemos ver los diferentes registros de acuerdo con los interlocutores, las distintas maneras de contacto físico implicadas en un saludo, el lenguaje no verbal, quién inicia el intercambio, y cómo se nombra al otro en ese intercambio. Todos estos rasgos son una introducción a la cultura de los hablantes y a la lengua misma.

Adicionalmente, se debe llevar al aprendiz a relexionar sobre cómo se da este intercambio en su cultura y cómo se refleja en su lengua. Podemos ver entonces que el contacto con un hablante, un texto oral, escrito o audiovisual es esencialmente intercultural (Séoud, 1997), lo que hace que el rol del docente tenga una gran importancia. Como lo muestra Byram (2008):

The task for language educators is above all to educate, to promote an ability to change perspective and to challenge what is taken for granted. [... As well,]

in taking different perspectives, language learners of any age or disposition can be brought to a greater critical awareness of themselves and others. (pp. 17-18)

En este sentido, el docente debe asumir nuevos roles en el aula. Liddicoat et al. (2003, pp. 47-51) formulan una propuesta con base en los principios del aprendizaje intercultural de la lengua que se presentan a continuación:

Tabla 1. Roles del docente desde la perspectiva intercultural de aprendizaje de la lengua

Principio	Rol del docente
Construcción activa	Propiciar interacción con pares y con otros. Promover la habilidad de descubrimiento. Diseñar y seleccionar tareas que lleven al estudiante a profundizar en su reflexión sobre la lengua y la cultura.
Elaboración de conexiones	Iniciar con tareas que impliquen reflexión sobre la(s) comunidad(es) local(es) y nacional(es) para hacer explícita la diversidad que traen los aprendices. Servir de puente mediante preguntas interactivas, instrucciones, recursos, TIC, cuestionamientos. Ofrecer explicaciones alternas. Estimular interacción y conexión entre textos y contextos mostrando cómo se hacen los puentes.
Interacción social	Promover la interacción social. Incentivar la discusión, el pensamiento, la experiencia directa y el cuestionamiento. Escuchar y construir sobre las respuestas de los alumnos. Guiar la conversación para incluir puntos de vistas de los estudiantes. Construir sobre múltiples ideas, conocimientos, creencias, valores y comportamientos.
Reflexión	Estimular el aprendizaje a través de la lengua y acerca de la lengua. Promover la reflexión de conceptos lingüísticos y culturales. Crear un espacio intercultural para comprometerse con otras culturas sin que esto vaya en detrimento de las culturas propias. Proveer feedback claro y preciso. Promover el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Discutir sobre las metas, los procesos y los juicios con los estudiantes.
Responsabilidad	Apoyar la formulación de objetivos personales. Estimular el compromiso con la diferencia. Promover la conciencia de las generalizaciones (por ejemplo, el reduccionismo cultural). Incentivar el aprendizaje cooperativo. Desarrollar conciencia sobre el uso ético del conocimiento. Estimular el automonitoreo y la autoevaluación. Demostrar comprensión a través de actitudes personales y comportamientos.

Fuente: elaboración propia

Como podemos constatar, no se trata de una perspectiva prescriptiva. Para Liddicoat & Scarino (2013), se organiza una perspectiva que busca desarrollar habilidades para observar, descubrir información, comparar, y hacer conexiones entre las experiencias intraculturales y las nuevas experiencias

implementadas para identificar similitudes y diferencias entre lo conocido y lo nuevo, así como para interactuar con otros interpretando los marcos de referencia propios tanto lingüísticos como culturales y los marcos de referencia de los interlocutores (p. 58). Esto sucede dado que la interacción es un diálogo continuo en el que se negocian significados, se hacen ajustes, se dan mediaciones, de modo que otra habilidad no menos importante es la de reflexionar, en un escenario en el que la reflexión es un proceso tanto afectivo como cognitivo que implica “descentrarse” para tener una nueva mirada de las cosas (p. 58).

Metodología

El presente estudio se inscribe en el paradigma cualitativo de la investigación en educación, y sigue los parámetros de los estudios tanto exploratorios como de caso. Muñoz et al (2001, p. 130) afirman que el objetivo de este tipo de investigación es examinar un tema o resolver un problema poco desarrollado. Agregan que se comienza a explorar sobre un tema que no se conoce y que permite familiarizar al investigador con las pautas a seguir y las formas de proceder, así como también determinar las tendencias, hipótesis y problemas para futuros estudios. Vistos de esa manera, los estudios exploratorios “en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el ‘tono’ de investigaciones posteriores más rigurosas” (Dankhe, 1986, p. 412).

Estos estudios se caracterizan por ser más flexibles en su metodología en comparación a los estudios descriptivos o explicativos. Como no existe un campo metodológico de las investigaciones exploratorias, la flexibilidad ofrece la posibilidad de que pueda ser cuantitativa, cualitativa o histórica, según el propósito de la investigación. Muñoz et al. (2001) dicen que una investigación puede iniciarse como exploratoria pero que luego puede pasar a una fase descriptiva.

Participantes

Los participantes en esta investigación fueron 22 profesores de inglés y francés que aceptaron participar en la investigación. Estos docentes están adscritos al Departamento de Lenguas Extranjeras y dictan cursos en los niveles 1 a 9 de la licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés. A los

docentes se les envió un correo exponiendo la justificación del estudio, los objetivos de la investigación, el procedimiento y los instrumentos.

Instrumentos

En esta investigación se aplicaron dos tipos de instrumentos. El primero fue una encuesta con escala tipo Likert. El cuestionario fue una adaptación de un estudio realizado en siete países para explorar las percepciones de los profesores sobre el perfil del docente intercultural de lenguas (Sercu et al., 2005). El cuestionario incluyó 20 preguntas formuladas con el fin de recoger información demográfica de los profesores, creencias acerca de la competencia comunicativa intercultural (CCI), visión de sus prácticas de aula, lugar de la CCI en el aula de lengua extranjera y, por último, necesidades y expectativas sobre la CCI en la enseñanza de lenguas extranjeras en la licenciatura. La encuesta se administró en línea, a través de *survey monkey*, y se desarrolló con el acompañamiento de un estadístico en lo que comprende desde el diseño hasta el análisis de los resultados.

Adicionalmente, se hicieron dos grupos focales, uno con los profesores de inglés y otro con los profesores de francés, con el propósito de aclarar y profundizar en algunos aspectos relacionados con las creencias expresadas por los profesores en la encuesta. El cuestionario de los grupos focales constó de 12 preguntas que buscaban indagar aún más sobre la formación pedagógica recibida; la relación lengua-cultura y la manera como esta relación se concreta en el aula; el rol de la cultura meta y de las culturas propias en el aula de lengua extranjera; los materiales utilizados y los aspectos que se tenían en cuenta en la planeación de sus cursos, entre otros.

Resultados

Empezamos por presentar el perfil demográfico de los docentes participantes en el estudio. De los veintidós profesores, ocho tienen entre 36 y 45 años; seis están entre los 25 y 35 años; cinco tienen más de 55 años y tres están entre 46 y 55 años. Trece de los participantes son hombres y nueve son mujeres. Veinte son de nacionalidad colombiana y su lengua materna es el español. Un docente es estadounidense y una docente es rusa. Todos los profesores han estado en otros países. Quince tienen título de maestría y

cinco tienen título de doctorado. Además de las lenguas que enseñan, cuatro han estudiado italiano, tres han estudiado portugués, y tres, japonés.

El programa de licenciatura comprende tres fases: habilidades integradas (I a IV semestre); tipologías discursivas orales y escritas y composición (V a VII semestre); y literatura (VIII y IX semestre). En cuanto a la experiencia docente, nueve de los encuestados tiene una experiencia de entre once y veintinueve años, siete profesores han enseñado por más de veinte años, y seis entre cinco y diez años. En general, los profesores enseñan los cursos en una de las tres fases. Solo una docente manifiesta dar cursos correspondientes a las tres fases. Esto puede ser una limitante, por cuanto los docentes no rotan por los diferentes niveles, y la información que tienen de lo que hacen sus colegas se restringe a la socialización de los programas de curso e informes de desarrollo de los cursos que se hacen en las reuniones de sección.

En la tabla 2 se presentan los resultados de uno de los ítems tomados del cuestionario de Sercu et al. (2005), por cuanto nos interesaba conocer el grado de familiaridad de los docentes con ciertos contenidos culturales asociados a los países anglohablantes o francohablantes y a las lenguas que enseñan. Asimismo, como lo señala el autor, estos son los contenidos que tienden a incluirse en los libros de textos y también hacen parte de la lista de contenidos mínimos propuestos por el Consejo de Europa:

Tabla 2. Familiaridad con contenidos culturales asociados a las lenguas que se enseñan

	Muy familiarizado		Familiarizado		Poco familiarizado		Nada familiarizado	
1. Historia, geografía y sistema político	36,36 %	8	54,55 %	12	9,09 %	2	0,00 %	0
2. Grupos sociales y étnicos	27,27 %	6	50,00 %	11	18,18 %	4	4,55 %	1
3. Rutinas, condiciones de vida y gastronomía	36,36 %	8	59,09 %	13	4,55 %	1	0,00 %	0
4. Cultura juvenil	27,27 %	6	36,36 %	8	36,36 %	8	0,00 %	0
5. Educación y vida profesional	36,36 %	8	50,00 %	11	13,64 %	3	0,00 %	0
6. Tradiciones y fiestas	31,82 %	7	63,64 %	14	4,55 %	1	0,00 %	0

	Muy familiarizado		Familiarizado		Poco familiarizado		Nada familiarizado	
7. Atracciones turísticas	36,36 %	8	54,55 %	12	9,09 %	2	0,00 %	0
8. Literatura	13,64 %	3	72,73 %	16	9,09 %	2	4,55 %	1
9. Otras expresiones artísticas (música, teatro, cine, pintura, etc.)	13,64 %	3	45,45 %	10	40,91 %	9	0,00 %	0
10. Valores y símbolos	31,82 %	7	50,00 %	11	18,18 %	4	0,00 %	0
11. Relaciones internacionales	20,00 %	4	50,00 %	10	25,00 %	5	5,00 %	1
12. Creencias religiosas	22,73 %	5	45,45 %	10	31,82 %	7	0,00 %	0
13. Situación política interna	22,73 %	5	54,55 %	12	18,18 %	4	4,55 %	1

Fuente: elaboración propia

De los resultados podemos concluir que el grado de familiaridad de los profesores con los diferentes tópicos es mayoritariamente alta y, en menor grado, muy alta. En muy pocos de los contenidos propuestos encontramos un bajo o nulo grado de familiaridad. Los tópicos en orden de familiaridad (agrupando muy familiarizado y familiarizado) están asociados a “tradiciones y fiestas”, “rutinas, condiciones de vida y gastronomía”, “atracciones turísticas”, “historia, geografía y sistema político”, “literatura”, “educación y vida profesional”, “valores y símbolos”, “grupos sociales y étnicos”, “situación política interna”, “creencias religiosas”, “relaciones internacionales” “cultura juvenil” y “expresiones artísticas”. Algunos contenidos en los que aparece un bajo grado de familiaridad significativo son “expresiones artísticas”, “cultura juvenil” y “creencias religiosas”. Estos resultados coinciden con el estudio de Sercu et al. (2005) y sugieren que los docentes tienen muy buenos conocimientos de las culturas meta que pueden integrar a sus cursos de inglés y de francés.

Este grupo de profesores manifiesta un gran interés por las culturas relacionadas con las lenguas que enseñan. Esto se traduce en estrategias variadas que los docentes han puesto en marcha para mantener un vínculo que les permita estar actualizados con respecto a los aspectos culturales que

tienen lugar en las diferentes comunidades de habla de las lenguas meta. Entre estas estrategias se destacan el seguimiento a medios de comunicación (90 %) a través de internet y televisión, el contacto con estudiantes y profesores extranjeros (73 %) y el contacto con hablantes nativos de la lengua (83 %). Se trata entonces de un equipo de profesores que en su mayoría (72 %) se considera bicultural, rasgo que supone no solo la asimilación de dos culturas, sino la apertura y el entendimiento de características culturales diferentes.

Percepciones de los docentes sobre la cultura y la relación lengua-cultura

La mayoría de las definiciones de cultura dadas por los profesores participantes dan cuenta de una concepción tradicional del término. Dicha concepción concuerda con la tipología de Robinson (1988), construida sobre una base antropológica (patrones de comportamiento, reglas sociales), cognitivista (conocimiento compartido por un grupo de personas y que les sirve para interpretar el mundo) o simbólica (conjunto de símbolos que permiten al individuo dar significado a hechos y eventos):

La noción de cultura es como el conjunto de todos esos aspectos que atañen a un país, a una comunidad específica, todo lo que los caracteriza, su forma de proceder, su historia, su economía, los hábitos, las costumbres que tienen, su manera de reaccionar ante muchos aspectos de la vida. Es como ese conjunto de actitudes que identifican a un grupo. (Docente #1 del grupo focal de inglés, comunicación personal, 22 de marzo de 2018)

La cultura recoge todos esos aspectos históricos, políticos, pero también es la visión del mundo que tiene una sociedad, en cuanto a los comportamientos, a las actitudes como individuos y como sociedad. (Docente #2 del grupo focal de inglés, comunicación personal, 22 de marzo de 2018)

Tres participantes de los grupos focales propusieron definiciones cercanas a las visiones actuales en las que la cultura se entiende como un conjunto de fenómenos sociales interactivos y dinámicos vinculados con las identidades individuales y colectivas de diferentes grupos humanos (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1996):

En las culturas hay unos discursos asociados también. Además de las prácticas como tal, hay unas relaciones de poder que se dan entre los diferentes grupos al interior de la cultura, y es entender que realmente el concepto es polivalente, es decir, es contingente al contexto donde se estudia a las personas, a las dinámicas que hay entre ellas, y también a las dinámicas que hay entre los diferentes grupos. [...] La cultura tiene diferentes niveles. (Docente #6 del grupo focal de inglés, comunicación personal, 16 de marzo 2018)

Es la parte de identidad. Entonces, [atañe a] cómo nos definimos dentro de la parte de autodefinición, pero también la definición desde afuera. (Docente #1 del grupo focal de francés, comunicación personal, 14 de marzo 2018)

Pues la cultura tiene que ver mucho con todo el sistema de creencias y prácticas que hay en un determinado grupo. Yo digo grupo, porque incluso, muchas veces se dice “una sociedad”, pero a veces dentro de una sociedad hay otros subgrupos, y cada subgrupo tiene como su cultura. (Docente #5 del grupo focal de inglés, comunicación personal, 16 de marzo de 2018)

Visiones de esta naturaleza sugieren una concepción de la cultura que la toman en consideración como algo dinámico y cambiante. Por tanto, se supera el abordaje de la cultura como algo meramente informativo, y se la analiza a partir de posturas críticas, teniendo en cuenta la manera como los cambios influyen la identidad de los sujetos y los contextos culturales. También está presente cierta noción de diversidad cultural, en cuyo caso se reconoce que no hay una entidad homogénea y única al interior de un país. Esta percepción puede llevar a estos docentes a proponer a sus estudiantes una mirada plural de distintos grupos de las culturas anglo o francohablantes, teniendo en cuenta que la mayoría manifiestan estar “familiarizados” o “muy familiarizados” con los grupos sociales y étnicos y con la cultura juvenil.

Con respecto a la relación lengua-cultura, todos los participantes en los grupos focales ven esta relación como natural y evidente. A partir de las ideas expresadas por los docentes, es posible identificar tres tendencias: (i) la lengua es una manifestación más dentro de las muchas que existen de la cultura, (ii) la lengua es el elemento que vehicula las diferentes creencias, tradiciones y comportamientos de un grupo humano y, por último, (iii) la lengua es el reflejo de la cultura. Estas tres tendencias sugieren que el equipo de docentes concibe la cultura como una noción de carácter amplio, que en efecto involucra la lengua, la determina y se encuentra al servicio de esta:

no utilizamos esa lengua exactamente en la intersección cultural de todo lo que soy yo con mi identidad, con el trabajo, con la cultura de acá de trabajo, que como lo hago en la cultura más pequeña de la iglesia, por ejemplo, si pertenezco a un grupo religioso, o si estoy en el barrio. Entonces, como ese juego de cultura y la lengua que la acompaña también, como ese juego de lenguas, de intersecciones. Me cuesta más trabajo pensar en singular, y la veo más en plural, tanto la lengua como la cultura. (Docente #6 del grupo focal de inglés, comunicación personal, 16 de marzo de 2018)

Llama la atención que dos participantes del estudio mencionen que la relación lengua-cultura se materializa en el discurso, es decir, en la lengua en uso, y que hagan referencia a los diferentes tipos de discurso que se pueden generar a partir de esta concomitancia entre lengua y cultura.

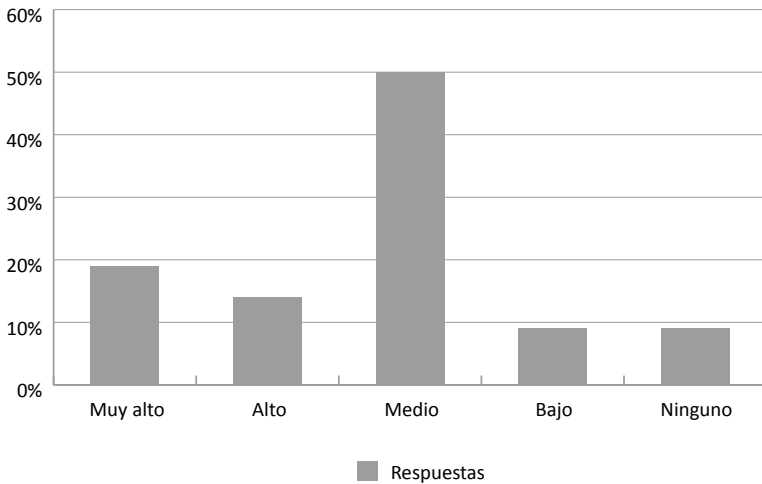
Preguntamos a los docentes sobre las implicaciones de la estrecha relación existente entre la lengua y la cultura. El 98 % de los participantes considera que la lengua y la cultura deben enseñarse de manera integrada, dato que permite concluir que los profesores conciben la cultura como un elemento didáctico en sí mismo y, por ende, como parte fundamental del currículo de lenguas. Lo anterior supone que es posible desarrollar habilidades interculturales en el aula de clase y que, tal como lo expresa el 68 % de los participantes, no es necesario viajar para alcanzar un alto nivel de competencia comunicativa intercultural.

24

Percepción de los profesores sobre la competencia comunicativa intercultural (CCI)

En cuanto a la percepción que los docentes tienen de su conocimiento sobre la competencia comunicativa intercultural, la figura 1 muestra que el 50 % (once profesores) manifiesta tener un conocimiento medio de este concepto; el 17 % (cuatro profesores) tiene un conocimiento muy alto, seguido del 13 % (tres profesores) que corresponde a un conocimiento alto; el 10 % (dos profesores) afirma tener un conocimiento bajo y el 10 % (dos profesores) ninguno.

Figura 1. Grado de conocimiento de los docentes sobre la CCI



Fuente: elaboración propia

Quince de los veintidós participantes dieron una definición de CCI en el marco de los grupos focales: nueve de los participantes la define como la capacidad para comunicarse de manera eficaz con hablantes de otras culturas; cuatro de ellos incluyen en esta definición las capacidades para comparar y contrastar culturas y el desarrollo de actitudes de apertura y tolerancia hacia otras culturas. Cuatro docentes dan una definición que considera aspectos como la negociación de significados, el descentrarse como hablante y la mediación intercultural:

La CCI es una capacidad para interactuar y construir sentido con miembros de otros grupos culturales (no necesariamente que hablen otras lenguas) de manera satisfactoria, teniendo en cuenta elementos culturales propios y del interlocutor. Para que esto suceda uno como interlocutor debe asumir actitudes de respeto, apertura y capacidad para negociar falencias en la comunicación debido a diferencias culturales. Esto implica deshacernos un poco de nuestra postura etnocentrista, descentrarnos y aceptar que en este mundo hay diversidad en todos los sentidos. (Docente #6 del grupo focal de inglés, comunicación personal, 16 de marzo de 2018)

La comunicación es un acto social en esencia, por lo cual implica una interacción entre miembros de una misma o de diferentes comunidades (o culturas).

[...] Nuestros estudiantes usarán estas lenguas para comunicarse con personas de países diferentes, con diferentes culturas. Los idiomas son una manifestación cultural, y traen consigo elementos propios de cada una, por lo cual el manejo de una lengua extranjera implica un rol de intermediación cultural. (Docente #5 del grupo focal de inglés, comunicación personal, 16 de marzo de 2018)

La mayoría de las definiciones de los docentes se construyen en torno a la noción de comunicación como propósito esencial de la CCI. A pesar de ser un elemento constitutivo de esta competencia, la comunicación es solo uno de los múltiples objetivos fijados en el proceso de desarrollo de esta. Más allá de comunicarse eficazmente con el otro, esta competencia busca promover saberes, actitudes y habilidades que le permitan al hablante comprender, interpretar, reflexionar y analizar comportamientos, creencias y conocimientos propios y ajenos, con el ánimo de aceptar y entender las diferencias culturales que se manifiestan a través de la lengua. De acuerdo con esta perspectiva, son coherentes los siguientes resultados de la encuesta según la cual el 50 % de los profesores afirma tener un grado medio de conocimiento sobre la CCI, el 20 % un grado bajo o ninguno y el 17 % un alto grado.

Cabe destacar que los docentes relacionan la CCI con la comprensión de la cultura propia y la extranjera. El 91 % de los encuestados considera que el docente de lenguas extranjeras debe promover en sus estudiantes la comprensión de su propia identidad cultural, y el 85 % considera que el hecho de que los estudiantes noten y analicen las diferencias culturales entre su cultura y la de la cultura meta favorece el aprendizaje de esta última. Tales opiniones explican la preponderancia del enfoque contrastivo adoptado por la mayoría de los docentes para abordar el componente cultural en sus clases de lenguas.

La CCI en el programa de licenciatura y en la clase de lengua extranjera

Los profesores participantes perciben la CCI como algo positivo en la formación de los futuros docentes de lenguas. El 81 % de los encuestados considera que la competencia intercultural promueve la curiosidad y la reflexión sobre la cultura meta en los estudiantes y el 72 % cree que, a mayor grado de conocimiento sobre las culturas extranjeras, mayor tolerancia hacia los otros por parte de los estudiantes. El desarrollo de CCI incide directa y

positivamente en las actitudes y comportamientos de los estudiantes; de ahí que los profesores reconozcan que un trabajo enfocado en esta competencia contribuye al mejoramiento de la formación personal y profesional de los futuros licenciados, a través de la promoción de actitudes que favorezcan un acercamiento con el otro:

Yo pienso que en un momento de conflictos con la otredad, momentos de segregación, de racismo, de desconocimiento, de luchas entre territorios, y justamente al interior de un marco de globalización, donde tenemos también una cosa de una cultura común que se vincula a través de los medios de comunicación globalizados, es indispensable promover el desarrollo de una actitud de interculturalidad, de reconocimiento, de comprensión y de aceptación de la diferencia, y que eso parta, en el caso de la formación de los estudiantes de lengua, por esa reflexión sobre la cultura, de ese trabajo. (Docente #6 del grupo focal de inglés, comunicación personal, 16 de marzo de 2018)

Teniendo en cuenta las ventajas del desarrollo de la CCI, el 90 % de los docentes afirma que la competencia intercultural debe ser un eje transversal de todo programa de formación en lenguas, y que debe hacerse explícita en los programas de curso. El 87 % piensa que esta competencia no se desarrolla automáticamente cuando se aprende una lengua extranjera. Los participantes coinciden entonces en la necesidad de abordarla de manera directa y explícita en sus clases de lenguas.

Las respuestas de los docentes muestran una disposición y actitud positiva hacia la inclusión del componente intercultural como un eje central de la formación del licenciado que debe estar presente a lo largo del programa de licenciatura. Para el 84 % de los participantes, los estudiantes no deben tener un nivel alto de suficiencia en la lengua para poder aprender la cultura o ser introducidos a la dimensión intercultural; de ahí que el 85 % opine que el desarrollo de la competencia intercultural debe fomentarse desde el primer nivel de estudios. Sin embargo, en las discusiones en los grupos focales se pudo constatar que el trabajo sobre el componente intercultural aumenta en la medida en que los estudiantes van avanzando en la formación y tienen mejor desempeño en la lengua meta.

Al comparar las percepciones de los docentes en torno a la relación lengua-cultura y al desarrollo de la CCI con las respuestas sobre su práctica, podemos identificar, en primer lugar, los contenidos que se tienen en cuenta

en la planeación de la clase. El 85 % de los docentes manifiesta que sus cursos se organizan en torno a las funciones comunicativas a partir de las cuales se trabajan los aspectos lingüísticos, y posteriormente viene el componente cultural, como se ve en las respuestas de algunos docentes de inglés:

Para mí, en las clases es lo comunicativo, y de ahí se desprende lo lingüístico, aspectos formales que salen de las actividades. [...] Prima lo comunicativo.

[...] Yo también diría que principalmente prima lo comunicativo. [...] Yo trato de que en los programas estén el tema de la educación, el sistema de salud. [...] Pero realmente, como les estaba diciendo, yo creo que lo cultural va como surgiendo más incidentalmente, y entonces uno ve que no entendieron tal concepto y hay que poner algo cultural, entonces uno como que explica. [Esto se da] cuando uno tiene el recurso, porque muchas veces uno tampoco tiene los recursos para conocer completamente toda la cultura.

Pues yo siempre voy pensando más en lo comunicativo, y después, de repente, lo lingüístico en función de lo comunicativo, y lo cultural va surgiendo. [...] Es más reactivo que proactivo.

En este periodo, yo tengo un curso de composición escrita, nivel VII. Naturalmente, sí, también, el énfasis de la planeación es el contenido como tal. Y sí, los aspectos culturales son incidentales.

Es que creo que no es consciente. Yo sé que está allí y decido hacerlo o no hacerlo, pero no es como que me siente... “bueno, tengo este aspecto cultural que voy a enseñar”, no. Yo enseño la lengua, [con] los aspectos culturales y socio lingüísticos, y lo que vaya apareciendo allí.

Yo tampoco nunca planeo alrededor de aspectos culturales, a menos que el tema del que vayamos a trabajar esté muy de la mano de eso, por ejemplo, si vamos a trabajar celebraciones.

Entonces... no siempre es que uno se ponga a preparar algo cultural, sino que va saliendo en el curso, porque a veces ni uno mismo sabe las cosas. Entonces uno trata de comparar con las vivencias y trata de cierta forma [de] explicar [...]

Digamos que eso es algo que surge directamente ya en la práctica, y que no es que esté en el currículo. O sea, [es algo que] yo no tenía pensado como un objetivo de clase enseñarles. (Docentes del grupo focal de inglés, comunicación personal, 16 de marzo 2018)

Algunos docentes de francés coinciden en las dificultades para integrar la cultura y la lengua:

Tenemos como dos problemas: que vamos a caer en el estereotipo. Pensamos que la cultura francesa es esto, y así vamos a caer forzosamente en el estereotipo con la francesa o con cualquiera, porque vamos a caer en nuestra mirada muy personal del asunto.

[Hay una gran] dificultad porque es complicado abordar temas de la cultura profunda. Por eso, el concepto como tal es muy complejo, y yo diría que, en el marco de la clase, de la enseñanza de lenguas extranjeras, es difícil no caer en el estereotipo, es difícil no caer en lo que se llama “cultura superficial”, eso que es evidentemente diferente, como la música, la literatura, el vestido, la comida. Y es muy complejo ya abordar aspectos de cultura profunda, como por ejemplo las relaciones de amistad, la cortesía, el trato con los mayores, el trato con la naturaleza, con los animales.

Por otro lado, nos será imposible enseñar la cultura francesa porque es imposible conocer todo, o sea, uno no puede conocer toda una cultura en todos los aspectos. Entonces ahí tenemos dos problemas.

No hay claridad sobre el tipo de competencias a desarrollar cuando se abordan contenidos culturales en clase. (Docentes del grupo focal de francés, comunicación personal, 14 de marzo de 2018)

Los comentarios de los profesores permiten constatar dos cosas: primero, que los aspectos de índole comunicativa son prioritarios en la planeación de los cursos y, segundo, que el componente cultural no es una parte integrante ni esencial en el diseño de los planes de clase. Por el contrario, estas temáticas surgen a partir de las preguntas de los estudiantes en función del material abordado en clase de manera espontánea. Lo anterior resulta problemático puesto que ignorar de entrada los aspectos culturales presentes en los materiales supone la ausencia del análisis y la reflexión profunda que se requieren para que estos contenidos sean comprendidos y analizados de manera crítica en los espacios de formación de los futuros docentes. Dos de los profesores participantes en el estudio empiezan a vislumbrar alternativas para atender la necesidad de integrar la lengua y la cultura:

En mi caso, pues creo que estoy más cerca de la profe X, en el sentido de que lo comunicativo de alguna manera determina lo lingüístico. Lo cultural, para mí, es un eje transversal, más que incidental o que emergente, yo lo veo como un eje transversal. Siento que cada vez soy más consciente, y eso me ha llevado como a

ponerme esos lentes cuando estoy escogiendo material, sobre todo. (Docente del grupo focal de inglés, 16 de marzo de 2018)

En segundo lugar, en lo referente a las prácticas de enseñanza, el 72 % de los encuestados manifiesta que comparte con sus estudiantes información que ha escuchado o leído acerca de países y culturas extranjeras; el 62 % habla también de lo que ha escuchado o leído acerca de regiones y culturas de Colombia, y el 95 % de los encuestados comparte con los estudiantes sus experiencias personales en países extranjeros. También se les pide a los estudiantes que hablen de sus experiencias, pero aquello se tiene en cuenta poco para explorar la cultura. Estos resultados sugieren que se trata de un enfoque centrado en el docente (sus concepciones y experiencias).

Otras de las actividades que los profesores llevan a cabo para trabajar el componente intercultural consiste en hacer exposiciones sobre países francófonos y anglófonos, estudiar stand up comedies, hacer juegos de roles, así como ver películas, videos y conferencias sobre temáticas diversas, leer textos literarios, escribir cartas, cantar canciones, ejecutar ejercicios de gramática comparativa (explicaciones), llevar a cabo ejercicios de traducción, traer invitados nativos a la clase, ver series en inglés, así como festejar celebraciones o días importantes de otras culturas. Gran parte de las actividades de este tipo hacen parte de la cultura superficial y del conocimiento declarativo. Sin embargo, algunos colegas proponen actividades con los textos literarios, películas y canciones que conducen a los estudiantes a descubrir determinados rasgos de la cultura, así como reflexionar sobre aspectos de la cultura profunda (identidad, etnicidad, valores, relaciones de poder).

En relación con las actividades mencionadas es importante señalar que los profesores han dado cuenta de una apertura en cuanto a la exploración y el estudio de temáticas culturales de países anglófonos y francófonos diferentes. Aunque aún es posible constatar la predominancia de contenidos culturales propios de países como Francia, Estados Unidos y Gran Bretaña, los docentes han hecho esfuerzos por abordar fenómenos culturales de otros países y por abandonar la perspectiva tradicional centrada en las prácticas culturales de las potencias colonialistas planteada en el estudio de Gómez y Hurtado (2012). En ese sentido, no solo ha cambiado la mirada hacia ciertos países sino los temas discutidos en clase. En el estudio de Gómez y Hurtado (2012)—que también se llevó a cabo en el programa de licenciatura objeto de esta investigación— se concluyó que la apariencia física, la familia, las

celebraciones, las celebridades, las normas de cortesía y los sitios turísticos eran los temas recurrentes en las clases de lengua. Hoy en día, los profesores abordan temáticas culturales como las mencionadas, pero igualmente incluyen temas polémicos y de actualidad que tienen que ver con la cultura profunda: discriminación, xenofobia, homofobia, raza, igualdad de géneros, derechos humanos, clases sociales, relaciones de poder, economía global, entre otros.

En tercer lugar, como ya se ha mencionado, en el aula de lengua extranjera también hay lugar para la lengua y la cultura materna de los estudiantes. El 95 % de los profesores encuestados considera que las actividades que se plantean en clase de lengua deben considerar aspectos de la cultura de origen de los estudiantes. Con respecto a su práctica, el 90 % de los participantes de los grupos focales describieron experiencias del aula que remiten a actividades en las que se propone a los estudiantes comparar aspectos de la cultura propia con aspectos de la cultura de la lengua meta, como se puede ver en el siguiente fragmento:

Entonces, por ejemplo, lo vimos en una conversación en París, la gente se dio el beso de una o no, en un diálogo sí, en otro no. ¿Cuál era la relación entonces entre las dos personas?, ¿cómo empezar a ver cuáles son los aspectos que influyen en cierto comportamiento?, pero primero paso por lo colombiano, como “háganlo ustedes. Saludémonos. Ya vimos cómo se saluda. Salúdense. Ahora miremos cómo lo hacen ellos”. Yo tiendo mucho a la comparación también, resaltando aquellas cosas que solemos hacer o decir acá versus las que ocurren en la otra lengua. (Docente del grupo focal de francés, comunicación personal, 14 de marzo de 2018)

31

Este enfoque contrastivo (Windmüller, 2011) es sin duda alguna el punto de partida para el desarrollo de la CCI. No obstante, es necesario no perder de vista que la presentación de contrastes culturales en la clase no implica automáticamente la reflexión, la interpretación y el análisis requeridos para desarrollar las actitudes, saberes y habilidades idóneos para alcanzar la conciencia crítica del hablante intercultural. Desde esa perspectiva, autores como Byram (1997), Zárata (1986) y Liddicoat & Scarino (2013), afirman que es importante proponer actividades que vayan más allá de la comparación o el contraste de aspectos factuales o cognitivos con el fin de promover espacios en los que una evaluación consciente y crítica pueda ser

llevada a cabo. En cuanto atañe a ese aspecto, el 50 % de los profesores participantes reconocen, como lo vimos en el resultado de la encuesta, tener un conocimiento medio, y el 20 % aceptó poseer un conocimiento bajo o ningún conocimiento. Esto puede explicar las dificultades y las aprehensiones con respecto a la perspectiva intercultural a pesar del interés por integrar la cultura a la enseñanza del aprendizaje.

Propuestas para el desarrollo de la CCI en los estudiantes de la licenciatura

En las respuestas de los profesores de inglés y francés podemos constatar que se hace necesario presentar cambios e implementar estrategias para responder a las necesidades de la formación intercultural de los futuros licenciados. En este sentido, los participantes plantean sugerencias que involucran a los docentes y al programa de formación. La primera propuesta concierne al desarrollo profesional; es decir, una de las grandes tareas que el equipo de docentes debe acometer es su propia formación:

32

Hay que formar a los profesores para que entiendan qué es eso de la competencia intercultural, pero además cómo se implementa.

No urge trabajar esos conceptos, y no trabajarlos de manera aislada, no que cada uno se compromete y por ahí explora, sino trabajarlos como grupo, trabajarlos en talleres, hacer un trabajo conjunto, con reflexión, con exploraciones, con equivocaciones, con intentos de construir colectivamente es que podemos avanzar.

Tener conocimiento más profundo sobre la temática. Podría ser que hiciéramos reuniones o lecturas guiadas a partir de lo que el grupo quiere integrar. A mí me parece interesante si ustedes están en la interculturalidad. (Docente del grupo focal de inglés, 16 de marzo de 2018)

Yo creo que podríamos aprovechar nuestros espacios de la sección para profundizar, para avanzar, porque es muy difícil, lo digo por experiencia con la escritura, trabajar todos conjuntamente como sería lo ideal, desde la sección [...]. Creo que ese sería un buen espacio para que nos hiciera un programa de trabajo.

Pienso que sí se deben abrir espacios de reflexión y de formación también, porque a pesar de que es un grupo heterogéneo, hay gente con experiencia. [...] Que busquemos y hagamos espacios de formación, que nos ayuden, nos aporten y que lancen también interrogantes para nuestra profesión y nuestro quehacer. (Docente del grupo focal de francés, 14 de marzo de 2018)

Esta necesidad de formación expresada por los docentes refleja una falta de conocimiento sobre la cuestión y la carencia de enfoques teóricos y metodológicos concretos que permiten abordar el componente cultural de manera consciente y sistemática. Las sugerencias dan cuenta del interés que el tema suscita entre los miembros de la planta docente y de la importancia que se le atribuye a un trabajo colectivo, a partir del cual pueden surgir construcciones grupales que enriquezcan las prácticas pedagógicas y el programa de formación. Es interesante ver que los docentes piensan en este proceso de formación como un trabajo colaborativo en el que se reflexiona sobre las prácticas y las actividades de aula, y se hacen lecturas y discusiones conjuntas, y no como un ejercicio donde se dan “recetas” o solo se escucha expertos hablando del tema. Además, se piensa en este componente como propuesta adaptada a las necesidades del contexto de formación propio:

No necesariamente [se trata de] pedirles a los profes: “traigan una actividad donde ustedes muestren la parte cultural”. No, se parte de una actividad de clase y de allí se llega a mirar cómo se está abordando la parte de la interculturalidad. Que no necesariamente tiene que ser explícita o buscada, pero que se puedan discutir en grupo, qué es lo que se está viendo allí culturalmente. Me parecería como una opción o buena idea, que compartamos actividades de clase, una actividad que hicimos y esto surgió y así se abordó este tema en específico de la cultura.

Yo creo que un tipo de seminario... y bueno, más espacios de reflexión, porque últimamente, los espacios de encontrarse siempre son que la resolución tal, el formato tal... todo es como puras cosas administrativas. O sea, espacios así de discusión y reflexión académica no hay.

Estas conversaciones me parecen muy enriquecedoras... o sea, como que primero me gustaría eso, ver los profes cómo lo entienden, cómo lo hacen, y sobre todo en las prácticas de aula y las nuestras, las autóctonas también, porque claro, está muy bien que veamos referentes, como de qué se hace, pero también que podamos crear nosotros esas propuestas, que respondan a nuestro contexto. (Docente del grupo focal de inglés, comunicación personal, 16 de marzo de 2018).

La segunda propuesta recurrente tiene que ver con la inclusión del componente cultural, desde la perspectiva del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, en los diferentes documentos oficiales que fundamentan y guían los procesos pedagógicos de la licenciatura. Esta perspectiva debe estar explícita en el proyecto educativo, en los descriptivos

y en los programas de curso, de manera que se vea como un eje transversal, progresivo y coherente. Sin embargo, además no debe ser vista como una cuestión de temas o contenidos adicionales sino como habilidades que los futuros docentes necesitan desarrollar como aprendices de lenguas:

Revisar el PEP (Proyecto Educativo del Programa), revisar qué es lo que se quiere con nuestros estudiantes, [...] tratar de articular todo lo que se quiere y así buscar la forma de llevarlo a la clase.

Tratar de pensar de acuerdo con los descriptivos de cada nivel, qué componentes culturales también se pueden abordar, para tratar de tener de pronto una escala de, a medida que vamos avanzando en la carrera, qué elementos culturales se pueden abordar. Pero, además de eso, es decir, eso se tiene que articular con toda esta propuesta de la nueva licenciatura, es decir, con las competencias ciudadanas, con esas otras competencias del uso de la tecnología.

Entonces, si nosotros comenzamos a trabajar el componente cultural e intercultural desde los primeros semestres y se refuerza ese concepto de cultura e interculturalidad, [...] vamos a dar herramientas a los estudiantes y futuros profesores de cómo se aborda este tema, pero también cómo influye eso de la cultura en su práctica cotidiana.

Entonces es eso, es pensar realmente cómo la cultura apoya esos procesos misionales que nosotros tenemos como licenciatura, y abrir una conversación, porque [...] debemos llegar a un punto medio en donde brindemos una experiencia no homogénea, pero sí una experiencia de que dé a los estudiantes la sensación de que, como escuela, manejamos un mismo discurso.

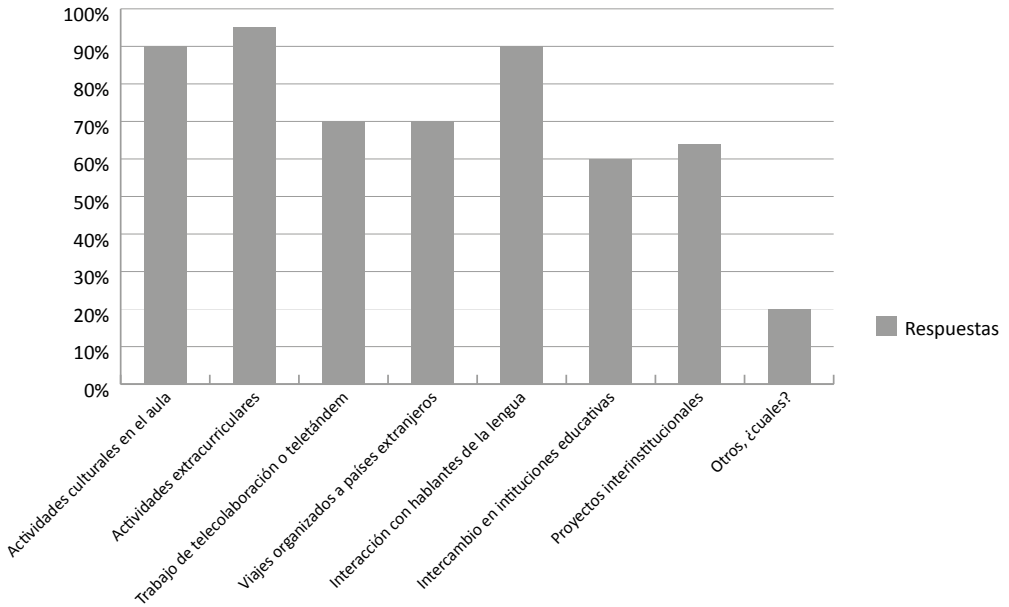
No pensarlo en términos de cuál es el tema de tercero y cuáles son los temas de quinto, sino cuáles son las competencias, sabiendo que muchos temas nos pueden llevar a desarrollar esas competencias. No pensarlo en términos de “temas”, sino de capacidades, de competencias.

Este trabajo de revisión y modificación de los documentos oficiales implicaría no solo una evaluación del estado de la cuestión en dichos textos, sino la creación de unos descriptores de competencia cultural mucho más precisos que permitan visibilizar de forma clara y esquemática el componente cultural en los diferentes programas de curso a lo largo de la formación. (Docentes del grupo focal de francés, comunicación personal, 14 de marzo de 2018)

En tercer lugar, la gran mayoría de los profesores piensan que es necesario promover otro tipo de actividades artísticas y extracurriculares con el

fin de que los estudiantes encuentren otros espacios, diferentes al del salón de clase, para trabajar aspectos culturales de naturaleza diversa.

Figura 2. Sugerencias de los docentes para promover la CCI



Fuente: elaboración propia

Como vemos en la figura 2, el 90 % de los docentes sugiere la creación de una semana cultural, actividades como clubes de cine, grupos de teatro, charlas preparadas por los estudiantes y lecturas en voz alta.

La creación de una Semana Cultural en la que los estudiantes de la licenciatura ahonden en aspectos de interés propio relacionados con las culturas anglófonas y francófonas, y [en la que] expongan por medio de presentaciones, posters y obras teatrales, intervenciones musicales, intervenciones y rituales. Sé que existe el festival de las lenguas. Sin embargo, dicho festival carece de un foco netamente cultural, pues su fin es mostrar proyectos de los estudiantes dentro de los distintos cursos y muchos de estos carecen del componente cultural. El aprendizaje de la lengua hay que descentralizarlo del aula. Las actividades extracurriculares ayudarían mucho a promover ese desarrollo, pero obviamente se requieren condiciones (espacio y tiempo). Clubes de cine, grupos de teatro,

clubes de conversación, charlas preparadas por estudiantes, profesores e invitados, festivales de cine, lectura en voz alta, presentación de documentales, etc. (Docente del grupo focal de inglés, comunicación personal, 16 de marzo de 2018)

Cabe resaltar las propuestas relacionadas con actividades que involucren oportunidades de interacción con hablantes de la lengua de manera virtual o física: trabajo de telecolaboración o Teletándem (70 % de los docentes), viajes organizados a países extranjeros (70 % de los docentes), intercambio en instituciones educativas (60 % de los docentes), proyectos interinstitucionales (65 % de los docentes).

[Resulta fundamental] establecer más convenios que redunden en movilidad e interacción con otros países y culturas.

Generar espacios interculturales en la Escuela donde los estudiantes puedan estar en contacto directo con personas de otros países. Potenciar el modelo de asistentes de manera que se imparta de manera directa y se contribuya al desarrollo de CCI en los estudiantes. Organizar programas de intercambio estudiantil con universidades en otros países.

Más intercambios virtuales y presenciales con otros programas y otros países. Hacer de esto una realidad y no por un mes, sino mínimo, por seis meses.

[Con respecto a]l uso de las TIC, siempre me ha parecido artificial que los estudiantes escriban/hablen en inglés con colombianos sobre la cultura colombiana. Sería más realista que los estudiantes hablen/escriban en inglés con hablantes de otras lenguas/miembros de otras culturas sobre la cultura colombiana. Esto puede ser de forma síncrona (chats, Teletándem) o asíncrona (blogs, páginas web).

Intercambio de profesores y estudiantes. Inclusión de la cultura propia y conocer aspectos culturales de otros países. Integración de este componente desde los primeros niveles. (Docentes del grupo focal de inglés, 16 de marzo de 2018)

Sobre este punto, vale la pena mencionar que a pesar de haber tenido varias experiencias exitosas de telecolaboración en la Escuela, este tipo de actividad no se lleva a cabo cada semestre ni en todos los cursos, puesto que no se trata de un proyecto institucionalizado en el programa de pregrado. Por tal motivo, los intercambios ejecutados a través de la telecolaboración se llevan a cabo por decisión del profesor de curso. Además, en muchas ocasiones, las condiciones logísticas de los espacios resultan ser un problema para el desarrollo cabal de la actividad.

Por último, es importante subrayar que dos profesores sugieren que el componente cultural sea abordado desde el principio de la formación y un profesor propone que los estudiantes reciban formación en didáctica de la cultura. Este último punto nos parece particularmente interesante, puesto que el trabajo en didáctica es, a nuestro modo de ver, uno de los ejes centrales para que los licenciados en formación adquieran las herramientas idóneas. Dichas herramientas, tanto conceptuales como metodológicas son necesarias para desarrollar y promover la competencia comunicativa intercultural en su futuro ejercicio docente.

Conclusión

Las creencias y percepciones de los docentes distan de las prácticas de aula. Hay un consenso en la visión de la estrecha relación existente entre lengua y cultura y de la importancia de incluir la CCI en el programa de formación. En la práctica, el equipo docente da cuenta de las dificultades presentes para desarrollar en los estudiantes habilidades de exploración, descubrimiento o reflexión sobre experiencias de contacto intercultural, entre otros. Las dificultades manifestadas por la planta docente plantean interrogantes de diferente naturaleza que tienen que ver tanto con aspectos conceptuales y metodológicos como de contenido. Estos inconvenientes, como manifiestan los mismos docentes, surgen de la falta de formación con respecto a la perspectiva intercultural. Esto coincide con los hallazgos de los diferentes estudios consultados, en los cuales vemos que la falta de formación impide integrar de manera sistemática la cultura al aprendizaje de la lengua y hace que esta se aborde de manera incidental.

El panorama es el mismo en diferentes contextos educativos a nivel universitario. Como afirman Sercu et al. (2005), conocer este panorama es importante para los formadores y los futuros licenciados de lenguas, pues es el primer paso que nos puede llevar a pensar en cómo pasar de las prácticas donde la cultura se le añade a la enseñanza de la lengua, en el marco de una perspectiva intercultural de la enseñanza. En este sentido, vemos un clima favorable en nuestro contexto, por cuanto los docentes reconocen las carencias en su formación a este respecto. Además, tienen una gran disposición para estudiar en el marco de un trabajo colaborativo que les permita llegar a decisiones conjuntas, y modificar las prácticas con base en experiencias propias. La formación de los formadores es capital para tener docentes

conscientes de su rol como mediadores interculturales. Esto contribuye, por un lado, a que los futuros licenciados tengan experiencias y vivencias de tipo intercultural para la construcción de su identidad personal y profesional. Por otro lado, contribuye a que tengan la posibilidad de construir una base teórica y pedagógica idónea para ayudar a sus alumnos a devenir ciudadanos críticos, respetuosos y comprometidos con la sociedad.

Referencias

- Abdallah-Preteceille, M., & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. París: Presses Universitaires de France.
- Arismendi, F. (2014). Culture et formation des futurs enseignants de langues: le cas d'un programme de licence dans une université publique en Colombie. *Revista Lenguaje*, 42(2), 363-387.
- Bektaş-Çetinkaya, Y. (2012). Pre-service English Teachers' Perception of English Language and Target and Self-culture(s). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70(25), 1525-1530. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.220>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byriam, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. UK: Multilingual Matters Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781853596858>
- Dankhe, G. (1986). Investigación y comunicación. En C. Fernández-Collado, & G. Dankhe (Edits.), *La comunicación humana: ciencia social*. México: McGraw-Hill.
- Fantini, A., & Tarmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. St. Louis, Missouri: Federation of the Experiment in International Living with funding support from the Center for Social Development at Washington University.
- Gómez, A., & Hurtado, L. (2012). *Análisis de las prácticas metodológicas y evaluativas del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. Cali: Universidad del Valle.
- Kramsch, C. (1998a). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998b). The privilege of the intercultural speaker. En M. Byram, & M. Fleming (Edits.), *Language Learning in Intercultural Perspective, Approaches through Drama and Ethnography* (pp. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddicoat, A., & Scariano, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>

- Liddicoat, A., Papademetre, L., Scarino, A., & Kholer, M. (2003). *Report on Intercultural Language Learning*. Adelaida y Queensland: Centre for Language and Cultures Education (University of South Australia) y School of Language and Linguistics (Griffith University).
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje, grados 6° a 11°*. <https://santillanaplus.com.co/pdf/DBA-ingles-espanol.pdf>
- Muñoz, J., Quintero, J., & Múnevar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Magisterio, Aula Abierta.
- Olaya, A. & Gómez, L. (2013). Exploring EFL Pre-Service Teachers' Experience with Cultural Content and Intercultural Communicative Competence at Three Colombian Universities, *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 49-67.
- Olivencia, R. (2008). *Conceptions professionnelles des enseignants à l'égard du développement de la compétence interculturelle en classe de français langue seconde à Montréal* [Mémoire de maîtrise en Linguistique, Université du Québec]. Montréal: Université du Québec.
- Onalan, O. (2005). EFL Teachers' Perceptions of The Place of Culture in ELT: A Survey Study at Four Universities in Ankara/Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 215-235.
- Robinson, G. L. (1998). *Cross-cultural understanding*. Nueva York: Prentice Hall.
- Schmid, K. (2010). *Parcours pour une formation à l'intercultural* [Mémoire de master, School of Languages and Literatures, University of Cape Town]. Cape Town: School of Languages and Literatures, University of Cape Town.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. París: Les Éditions Didier.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Dacheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Méndez, M., & Ryan, P. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- Universidad del Valle. (2000). *Acuerdo 009. Por el cual se establecen las políticas, las normas y las instancias para la definición y reforma de los programas de formación de pregrado de la Universidad del Valle y se reforma el Acuerdo No. 001 de febrero de 1993*. Universidad del Valle, mayo 26 del 2000. <http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/acuerdos/2000/Acuerdo-09.pdf>
- Windmüller, F. (2011). *L'approche culturelle et interculturelle*. París: Éditions Belin.
- Young, T., & Sachdev, I. (2011). Intercultural Communicative Competence: Exploring English Language Teachers' Beliefs and Practices. *Language Awareness*, 20(2), 81-98. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.540328>
- Zárate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. París: Hachette.