

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

**Concepciones sobre la Competencia Comunicativa
Intercultural en la formación de docentes de inglés como
lengua extranjera: un estudio de caso en la Carrera de Lengua
y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca**

**Tesis presentada para la obtención del grado de Doctor en
Ciencias de la Educación**

Autor: Fabián Darío Rodas Pacheco

Directora: Dra. María de los Ángeles Mascioto

La Plata-2022

DEDICATORIA

Quiero dedicar esta tesis a todas aquellas personas que consideraron que mi última aventura académica sí podía ser posible, especialmente a mi esposa Diana y mis hijos, María José, Jorge Luis y María Belén, quienes no permitieron que me rinda prematuramente y continúe adelante hasta lograr mi objetivo. También dedico esta tesis a todos los estudiantes que fueron parte de mis aulas de clase durante 38 años de carrera docente, pues que sepan que con esfuerzo y sacrificio y, a cualquier edad, cualquier meta académica es posible.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a Jehová, mi Dios, quien permitió la culminación de este trabajo investigativo, a pesar de todos los obstáculos encontrados en su desarrollo. También quiero agradecer a todos los colegas (muchos de ellos mis exestudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca), quienes me invitaron a participar de este programa de doctorado en la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. No puedo dejar de mencionar a las autoridades de la Universidad de Cuenca, que estuvieron en todo momento prestos para brindar su gentil apoyo a este proyecto. A todos los docentes y estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa que gentilmente colaboraron llenando los cuestionarios y participaron en las entrevistas. A los docentes de la Universidad Nacional de la Plata que compartieron sus valiosos conocimientos durante los dos años que tomamos cursos en Ciudad de La Plata. A todos mis colegas y amigos que me brindaron su colaboración ya sea a través de consejos, comentarios, críticas constructivas, revisión de material, pues su apoyo incondicional significó mucho para el avance de este proyecto. Finalmente, quiero agradecer a la Dra. María de los Ángeles Mascioto, quien, en la recta final de esta tesis, se convirtió en la pieza fundamental para su culminación.

God bless you all.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	
Justificación para el desarrollo de esta investigación.....	1
Contextualización de la investigación.....	9
Visión general de la investigación	12
Objetivo general	12
Objetivos específicos	13
Pregunta de investigación	13
Hipótesis.....	14
Características singulares de la investigación.....	14
Estructura general de la Tesis.....	15
CAPÍTULO 1	19
MARCO TEÓRICO.....	19
1.1 Introducción.....	19
1.2 Breves consideraciones sobre los orígenes del área intercultural en la enseñanza de lenguas	20
1.3 Concepto de Concepciones.....	24
1.4 Concepto de Competencia	28
1.5 La Competencia Comunicativa.....	32
1.6 Modelos y teorías sobre Competencia Intercultural	36
1.7 La Competencia Comunicativa Intercultural	43
1.8 Teorías y modelos de la Competencia Comunicativa Intercultural	47
1.9 El aprendizaje de idiomas extranjeros.....	51
1.10 Ciudadanía Global, Educación Global y Educación Intercultural.....	57
1.11 Conclusiones.....	63
CAPÍTULO 2	65
REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA.....	65

Estudios empíricos sobre la Competencia Comunicativa Intercultural y la Ciudadanía Global.....	65
2.1 Introducción.....	65
2.2 Investigaciones en torno a las concepciones de los docentes sobre la Competencia Comunicativa Intercultural.....	67
2.3 Estudios sobre la Ciudadanía Global	74
2.4 Estudios iberoamericanos	79
2.5 Consideraciones finales de este capítulo	84
CAPÍTULO 3	88
METODOLOGÍA.....	88
3.1 Introducción.....	88
3.2 Contexto, participantes y visión general.....	88
3.3 Justificación de la elección metodológica.....	90
3.4 Diseño de la investigación.....	93
3.4.1 Contexto, participantes y selección de los informantes clave.....	94
3.4.2 Instrumentos utilizados en la recolección de la información.....	99
3.4.3 Análisis de los datos.....	110
3.4.4 Validez y confiabilidad del análisis de los datos	113
3.5 Conclusiones.....	115
CAPÍTULO 4	118
DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS	118
4.1 Introducción.....	118
4.2 Perspectivas del investigador.....	119
4.2.1 Apuntes de apoyo a esta Investigación.....	120
4.2.2 Apuntes sobre los instrumentos	121
4.2.3 Apuntes para el análisis de los datos	122
4.3 Análisis de los datos.....	123

4.4 Procedimiento de análisis de los cuestionarios	124
4.5 Procedimiento de análisis de las entrevistas.....	126
4.6 Proceso de triangulación de datos	127
4.7 Conclusiones.....	130
CAPÍTULO 5	132
RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	132
5.1 Introducción.....	132
5.2 Resultados de los cuestionarios.....	132
5.2.1 Perfil de los docentes y estudiantes	132
5.2.2 Preguntas del cuestionario	135
5.3 Entrevista aplicada a los docentes	162
5.4 Grupos focales de estudiantes	173
5.5 Discusión.....	188
5.5.1 Concepciones de docentes y estudiantes	188
5.5.2 Concepciones de docentes y concepciones de estudiantes: Un estudio comparativo.....	195
5.5.3 Otros aspectos de interés.....	201
5.6 Conclusiones.....	206
CONCLUSIONES.....	208
Introducción.....	208
Significación teórica de este estudio	210
Investigaciones futuras.....	212
Perspectiva del investigador.....	214
Observaciones finales	215
REFERENCIAS	218
ANEXOS	236
Anexo I	236

Anexo II.....	239
Anexo III.....	244
Anexo IV.....	245
Anexo V.....	250
Anexo VI.....	256
Anexo VII.....	261
Anexo VIII.....	263
Anexo IX.....	265
Anexo X.....	266
Anexo XI.....	267
Anexo XII.....	268
Anexo XIII.....	269
Anexo XIV	270

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Pág.
Figura 1. Modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram.....	45
Figura 2. Familia de códigos de aprovechamiento cultural en respuesta al por qué la competencia comunicativa intercultural es relacionarse con personas de culturas diferentes	139
Figura 3. Familia de códigos de diálogo intercultural en respuesta al por qué la competencia comunicativa intercultural es relacionarse con personas de culturas diferentes	141
Figura 4. Familia de códigos de idiomas extranjeros en respuesta al por qué la competencia comunicativa intercultural es comunicarse en un idioma extranjero	143
Figura 5. Familia de códigos de geografía, historia, política, entre otros en respuesta al por qué la competencia comunicativa intercultural es conocer de geografía, historia, política	146
Figura 6. Familia de códigos de conocimiento de idioma extranjero en respuesta a si se considera que el conocimiento de un idioma extranjero es necesario para conocer la cultura del país de esa lengua	149
Figura 7. Familia de códigos de aula de clase en respuesta a si se considera que la competencia comunicativa intercultural puede desarrollarse en el aula de clase	152
Figura 8. Red semántica ¿Qué entiende usted por competencia comunicativa intercultural en general?	162
Figura 9. Red semántica ¿Qué piensa de la competencia comunicativa intercultural como elemento de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (comparado con la enseñanza de gramática, vocabulario y las 4 destrezas)?	164
Figura 10. Red semántica ¿Cree que competencia comunicativa intercultural en general se puede enseñar en la clase de inglés como lengua extranjera?.....	166

Figura 11. Red semántica ¿Qué porcentaje de sus clases de inglés como lengua extranjera tiene como foco la competencia comunicativa intercultural?.....	168
Figura 12. Red semántica ¿Considera usted que la competencia comunicativa intercultural se puede evaluar?.....	170
Figura 13. Red semántica ¿Qué puede comentar sobre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores?.....	171
Figura 14. Red semántica ¿Qué entiende usted por cultura y qué relación tiene ésta con la lengua?	174
Figura 15. Red semántica ¿Cuál es su concepto de competencia comunicativa?	177
Figura 16. Red semántica ¿Ha escuchado el término competencia comunicativa intercultural anteriormente?.....	180
Figura 17. Red semántica ¿Cree usted que sus profesores le han enseñado a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en sus clases de inglés?.....	183
Figura 18. Red semántica la competencia comunicativa intercultural está conformada por conocimientos, habilidades, actitudes y valores. ¿Qué nos puede comentar sobre estos 4 elementos?	186

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Pág.
Tabla 1. Características de la competencia comunicativa intercultural de Byram	46
Tabla 2. Habilidades de la competencia comunicativa intercultural	50
Tabla 3. Escuelas de pensamiento sobre la adquisición de otro idioma	56
Tabla 4. Frecuencia y porcentaje del sexo de los participantes	133
Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de la nacionalidad de los participantes	133
Tabla 6. Media y desviación estandar de los docentes y de los estudiantes ..	133
Tabla 7. Frecuencia y porcentaje de la lengua materna de los docentes.....	134
Tabla 8. Frecuencia y porcentaje de la titulación máxima alcanzada.....	134
Tabla 9. Frecuencia y porcentaje de la respuesta a la pregunta ¿Ha escuchado el término competencia comunicativa intercultural anteriormente?	135
Tabla 10. Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Cuán familiarizado está con este concepto?.....	136
Tabla 11. Frecuencia y porcentaje de la respuesta a la pregunta ¿Cómo conoce el concepto de competencia comunicativa intercultural?.....	137
Tabla 12. Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Sabe quién es el referente internacional de este concepto?	138
Tabla 13. Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Cree que la competencia comunicativa intercultural significa relacionarse con personas cuya cultura es diferente a la suya?	138
Tabla 14. Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Considera que el término competencia comunicativa intercultural se relaciona con la habilidad de comunicarse en idiomas extranjeros	142
Tabla 15. Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Piensa que conocer sobre la historia, la geografía, la política y otros aspectos de otro país es suficiente para considerarse competente desde el punto de vista intercultural?.....	144

Tabla 16. Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Considera que el conocimiento de un idioma extranjero es necesario para conocer la cultura del país en donde se habla ese idioma?.....	147
Tabla 17. Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Cree que la competencia comunicativa intercultural puede desarrollarse en el aula de clase?	150
Tabla 18. Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Qué objetivos debe priorizar un docente de lenguas extranjeras?	154
Tabla 19. Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Qué contenidos debe relacionar este docente para sus programas de estudio, materiales de clase y/o evaluaciones?	156
Tabla 20. Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Qué metodología(s) de enseñanza usaría?	158
Tabla 21. Frecuencia y porcentaje de respuesta a dar 3 ejemplos de actividades que incluyen en su enseñanza de inglés y que tienen como objetivo la competencia comunicativa intercultural	160
Tabla 22. Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Cuenta usted con materiales de enseñanza para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en su asignatura? ¿Puede dar 3 ejemplos?	161

RESUMEN

Por mucho tiempo se han realizado varias investigaciones sobre el rol que desempeñan los docentes en diferentes áreas del conocimiento, así como las decisiones que ellos toman para llevar a cabo su práctica diaria. Dichas investigaciones han tenido como finalidad encontrar explicaciones que permitan interpretar su pensamiento y la relevancia que tienen sus concepciones y creencias al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Chacón, 2015). Con estos antecedentes, el objetivo de esta tesis doctoral es validar la hipótesis de que tanto estudiantes como docentes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca no tienen una concepción clara sobre la Competencia Comunicativa Intercultural. La muestra de este estudio está conformada por 72 estudiantes y 12 profesores y, para su desarrollo, se ha aplicado la metodología mixta -cuantitativa/cualitativa-; los instrumentos de investigación usados son un cuestionario, entrevistas semiestructuradas y cuatro grupos focales. Con respecto al análisis de los datos, los paquetes informáticos son Excel, SPSS 22 y ATLAS. ti 7. En cuanto a los resultados, se observa en los participantes una escasa familiarización con el tema de la Competencia Comunicativa Intercultural. Se demuestra, sin embargo, un especial interés de implementarla en su práctica docente diaria y la necesidad del empleo de estrategias para tales fines. También se pone de manifiesto la necesidad de una capacitación permanente para poder llevarlas a cabo adecuadamente.

Palabras clave: *Competencia Comunicativa Intercultural, concepciones, conocimientos, habilidades, destrezas, valores*

ABSTRACT

For a long time, there has been research on the role of teachers in different areas of knowledge, as well as the decisions they make to carry out their daily teaching practice. Many investigations have aimed at searching for explanations that allow us to interpret their thoughts on this issue and the relevance of their conceptions and beliefs when carrying out the teaching-learning process (Chacón, 2015). With this background, the purpose of this doctoral thesis is to validate the hypothesis that both students and teachers of the English Language and Literature Major of the Faculty of Philosophy, Letters, and Educational Sciences of the University of Cuenca do not have a defined conception on Intercultural Communicative Competence. The sample of this study is made up of 72 students and 12 professors, and for its development the mixed - quantitative/qualitative- methodology has been applied; the research instruments are a questionnaire, semi-structured interviews, and four focus groups. With regard to the data analysis, the computer packages used are Excel, SPSS 22 and ATLAS. ti 7. Regarding the results, little familiarization with the subject of Intercultural Communicative Competence is observed in the participants. However, they show a special interest in implementing it in their daily teaching practice and the need to use strategies for such purposes. The need for permanent training to be able to carry them out properly is also demonstrated.

Key words: *Intercultural Communicative Competence, conceptions, knowledge, abilities, skills, values*

INTRODUCCIÓN

Justificación para el Desarrollo de esta Investigación

El presente estudio explora las concepciones sobre la Competencia Comunicativa Intercultural en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera, tomando como caso la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca, situada en Ecuador.

El conocimiento práctico derivado de las concepciones (Woods,1996), tanto de los docentes actuales como de los futuros educadores es de vital importancia al momento de implementar cambios e innovaciones en el aula de clases, poniendo especial énfasis en la implementación de la Competencia Comunicativa Intercultural como eje transversal, con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés no sólo en la provincia del Azuay, sino en todo el país, pues la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca prepara a estudiantes que provienen de varias provincias vecinas.

Por otro lado, no podemos descartar el importante rol que la globalización ha jugado en la educación del nuevo milenio, ya que ésta se constituye en un proceso de integración internacional que emerge como resultado del intercambio de ideas, productos y aspectos culturales. Bonal et al. (2007) manifiestan que la educación no ha permanecido ajena a la influencia del fenómeno globalizador, pues ésta se ha visto afectada al igual que cualquier ámbito de la vida social, debido a que los procesos educativos están sujetos a cambios externos en su sistema, que

repercuten en su función social y en su funcionamiento institucional. Para ello, es importante hablar de educación para la ciudadanía en un mundo globalizado (Arias, 2007). Esto implica adoptar una serie de prácticas pedagógicas con actividades que den lugar a un pensamiento crítico, a la investigación y análisis de problemas, a un contacto con experiencias interculturales como manejo de conflictos, exploración de valores múltiples y comprensión de situaciones globales. En este escenario, la educación superior a nivel mundial se encuentra atravesando un período de transición, al ser afectada por la globalización, el acceso masivo a los medios de comunicación, las cambiantes relaciones entre la Universidad y el Estado y las nuevas tecnologías, entre otras (Knight, 2008).

Con respecto al campo de la comunicación intercultural, Houghton (2010) manifiesta que ésta, al igual que cualquier otra disciplina académica, está conformada por una serie de discursos que cambian a menudo, debido a que existe mucha resistencia y debate sobre esta disciplina. La autora añade que esta área es relativamente nueva, pues todo empezó en Europa en los años noventa cuando el Consejo Europeo comisionó a Michael Byram y a Geneviève Zarate para que proveyeran de insumos al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, lo que permitiría el asesoramiento sobre la competencia sociocultural. En este contexto, Byram y Zarate desarrollaron un modelo que conceptualizó la competencia intercultural, sustituyendo el término “sociocultural”¹ por “intercultural”, dado que sería más preciso en su significado, en tanto y en cuanto aporta un conocimiento declarativo

1 El término “sociocultural” fue utilizado en Europa hasta finales de la década de 1990, cuando fue sustituido por el término “intercultural”.

de cultura, la habilidad de aprender acerca de culturas, la capacidad de aplicar destrezas interculturales y una disposición general de respeto y tolerancia hacia lo culturalmente diferente (Houghton, 2010).

Ladrón de Guevara (2014) sostiene que el auge reciente del discurso intercultural y de la educación intercultural en Latinoamérica se ha reflejado en una recepción crítica y en una apropiación selectiva en los paradigmas multiculturales de origen anglosajón, a partir de los cuales se ha impulsado la construcción de políticas de educación superior. Esta autora también manifiesta que, “en comparación con la educación básica, el contexto universitario parece el más reacio a abrirse al paradigma intercultural. Las universidades siguen concibiéndose como centros neurálgicos de construcción y difusión del conocimiento” (par. 5). En este sentido, Ladrón de Guevara advierte que la interculturalidad debería convertirse en eje transversal de la política universitaria, pues ésta debe impactar todas y cada una de las actividades de la educación superior, debido a su rol trascendental en la formación de los futuros ciudadanos no sólo locales, sino también globales (Arias, 2007).

Dentro de este escenario global y de la relevancia que ha adquirido la lengua inglesa para dar acceso a saberes formalizados, a varias nociones del mundo, de las culturas y de la sociedad (Ballesteros y Batista, 2007), toma importancia la figura del nuevo docente de este idioma. Gao (2006) sostiene que un profesor de lenguas extranjeras debería estar al tanto del lugar que los estudios culturales ocupan en el aula de clase e intentar desarrollar la conciencia intercultural con el fin de mejorar la Competencia Comunicativa Intercultural en sus estudiantes. En este ámbito,

Shomoossi y Ketabi (2008) recuerdan que la globalización y el rápido esparcimiento del inglés han desafiado las nociones básicas de este idioma y, por ende, sus prácticas educativas. El objetivo primordial que persigue el aprendizaje del inglés como lenguaje internacional es comunicarse eficientemente con personas de otros contextos; por consiguiente, éste debería ser enseñado como una forma de comunicación intercultural (Jenkins, 2006).

Particularmente en Ecuador, Cadena Murga et al. (2018) manifiestan que el uso del inglés como lengua extranjera ha adquirido relevancia en el proceso de formación de los estudiantes y que “la enseñanza de este idioma ha experimentado innovaciones significativas, debido a que su objetivo ha cambiado mucho, pues se espera que los estudiantes hoy en día se comuniquen eficaz y eficientemente en inglés” (p. 127). En este escenario, Calle et al. (2012) dan a conocer que el Ministerio de Educación del Ecuador, preocupado por realizar cambios sustanciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma en colegios que eran regentados por el gobierno nacional, en 1993 desarrolló una reforma curricular con el nombre de *Proyecto Cradle*, cuyo objetivo consistía en mejorar el rendimiento de los estudiantes. Este proyecto no tuvo el éxito esperado ya que, en sus clases, los docentes continuaban utilizando métodos de corte tradicional como el de “traducción gramatical”, que consistía en enfocarse en reglas gramaticales que no favorecían en lo mínimo el desarrollo de la competencia comunicativa. Con estos antecedentes, cuando los estudiantes ingresaban a la universidad, era notorio el hecho de que sus bases de inglés les impedían acceder a niveles intermedios y mucho menos a niveles avanzados. El Proyecto Cradle llegó a su fin en el año

2012, por lo que el Ministerio de Educación propició una nueva reforma curricular con el nombre de *AVANZA*, basada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Entre los objetivos planteados por el Ministerio de Educación en esta nueva iniciativa, se esperaba que los estudiantes alcanzaran un nivel B1/2, de acuerdo con el MCER, al culminar la secundaria (Cadena Murga et al., 2018).

Por otro lado, el Índice de Dominio de Inglés (EPI), creado por la compañía Education First², en el año 2019 reporta que el Ecuador se ubica entre las naciones con más bajo rendimiento de este idioma, pues ocupa el puesto 81 en una lista de 100 países evaluados. En cuanto a los resultados del Ecuador dentro de América Latina, el puntaje es de 46,57%, convirtiéndolo, de esta manera, en el país con el nivel más bajo de inglés de la región.

Calle et al. (2012) indican que son varios los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto ecuatoriano que influyen en el bajo rendimiento de los estudiantes. Uno de ellos tiene que ver con el hecho de que los docentes fiscales que imparten este idioma como lengua extranjera no utilizan estrategias que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa en sus clases, debido a que no dejan de utilizar estrategias tradicionales, lo que repercute directamente en el bajo rendimiento de la población estudiantil ecuatoriana.

Con respecto a la universidad, el aprendizaje de una segunda lengua es requisito de graduación, de acuerdo con los niveles de suficiencia propuestos por el Marco

² Se trata de un ranking mundial que clasifica a los países por su nivel de dominio del inglés como lengua extranjera.

Común Europeo de referencia para las Lenguas. De acuerdo al Reglamento de Régimen Académico, aprobado en el año 2017, en el Art. 31, dice lo siguiente: “La Institución de Educación Superior garantizará el nivel de suficiencia del idioma para cumplir con el requisito de graduación de las carreras de grado... En las carreras de tercer nivel, de grado, se entenderá por suficiencia en el manejo de una lengua extranjera al menos el nivel correspondiente a B2 del Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas” (p. 17). Asimismo, la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma varía de acuerdo con cada universidad y con el docente que la imparta. En cuanto a las 4 universidades cuencanas, el inglés constituye un requisito de graduación, y el nivel que los estudiantes deben aprobar dependerá de cada institución. En la Universidad de Cuenca, específicamente, los alumnos deben aprobar el nivel B1, y la dependencia encargada de impartir los cursos es el Departamento de Idiomas.

En cuanto a la competencia intercultural en la actualidad, ésta se ha convertido en la preocupación principal de docentes que enseñan inglés (Liaw, 2006). Al respecto, Stire (2006) da a conocer que la comunicación intercultural no debería ser considerada solamente como un encuentro entre culturas; por el contrario, ésta debería ser considerada y analizada como un proceso complejo dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. No obstante, aún no se han hallado estudios en Ecuador que identifiquen las concepciones de los docentes sobre lo que significa la Competencia Comunicativa intercultural.

Con respecto a interculturalidad, Rodas y Santillán (2018) dan a conocer que, en la Constitución de la República del Ecuador, en la Ley Orgánica de Educación

Intercultural (LOEI, 2011), y en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), este término es mencionado varias veces. Como se puede notar, el concepto de interculturalidad ha estado presente en nuestro país desde hace algunos años atrás. No obstante, los autores mencionan que el significado con el que es utilizado difiere del concepto utilizado en países del primer mundo. “En el escenario ecuatoriano la interculturalidad es conceptualizada como la relación que existe entre comunidades indígenas y afro descendientes, y el respeto que los mestizos y algunos habitantes de raza blanca deberían profesar por las culturas ancestrales” (p. 49).

Desde estas perspectivas, es necesario que el docente universitario que forma a los futuros maestros de inglés en Ecuador, país en donde este idioma es una materia obligatoria desde segundo de básica hasta el bachillerato (Ministerio de Educación, 2019), sea consciente del rol que juega en la formación de profesionales en esta área y de la importancia que tienen tanto sus concepciones (Feixas, 2010) como las de sus alumnos sobre los diferentes temas que forman parte del currículo ecuatoriano, pues en éste se habla sobre la necesidad de aprender el inglés para comunicarse eficientemente con personas de otros lugares, desarrollando de esta forma una conciencia intercultural (Ministerio de Educación, 2019).

A partir de estos datos y del mencionado contexto nace la importancia de identificar en profundidad las concepciones de los estudiantes y los profesores de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa, tomando como caso la Universidad de Cuenca. Esto permitirá explorar y describir sus creencias sobre la Competencia Comunicativa Intercultural y conocer su rol en la formación de estudiantes globales (Arias, 2007).

La presente investigación, en efecto, se propone demostrar que la falta de una concepción precisa de la Competencia Comunicativa Intercultural por parte de docentes y alumnos de la Universidad impide el desarrollo de ésta en el aula y la formación específica en esta área.

La incorporación de la competencia intercultural en la enseñanza-aprendizaje del inglés implicaría adoptar una serie de prácticas pedagógicas con actividades innovadoras que den lugar a un pensamiento crítico, a la investigación y análisis de problemas, a un contacto con experiencias interculturales como manejo de conflictos, exploración de valores múltiples y comprensión de situaciones globales (Bonal et al., 2007).

En cuanto al alcance del proyecto, éste se llevará a cabo en la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Para conseguir los objetivos se utilizará una encuesta a ser aplicada tanto a docentes como a estudiantes, una entrevista semiestructurada a docentes y una entrevista a 4 grupos focales conformados por estudiantes.

Es importante recalcar que la mayoría de estudios sobre la Competencia Comunicativa Intercultural provienen de otros contextos (Houghton, 2010, Gao, 2006; Stire, 2006); de esta manera, el escaso número de investigaciones sobre este tema en particular en el campo educativo ecuatoriano, motiva a seguir una línea de trabajo investigativa, que apunte a un cambio de modelo tendiente a formar a los futuros profesionales de inglés como lengua extranjera, para que se conviertan en ciudadanos globales (Arias, 2007) y no sólo de un contexto local. Por consiguiente,

el estudio sobre las concepciones de los futuros docentes de inglés como lengua extranjera y de sus maestros (Feixas, 2010), el sentido de pertenencia que expresan con el idioma que enseñan y sus creencias sobre la Competencia Comunicativa Intercultural y su rol en el escenario universitario como el que se propone en esta tesis, aportará significativamente al ámbito educativo de la enseñanza de lenguas en el contexto ecuatoriano.

Contextualización de la Investigación

En el Ecuador, hasta el año 2012, existían 71 universidades tanto públicas como privadas. No obstante, con la reforma implementada por el gobierno nacional de aquella época y argumentando que algunas universidades, despectivamente llamadas de “garaje”, no cumplían con los requisitos mínimos necesarios para su funcionamiento, este número se redujo a 60. En este contexto, el Consejo de Educación Superior (CES), que es una entidad autónoma del gobierno ecuatoriano cuya función principal es ser un organismo planificador, regulador y coordinador del Sistema de Educación Superior de la República del Ecuador, hoy por hoy, solamente reconoce a 60 universidades: 30 son públicas, 27 privadas y tres sólo de posgrado. De las 60 universidades mencionadas, tres no han sido debidamente acreditadas por el CES.

En cuanto a la ciudad de Cuenca, lugar en donde se desarrolló esta investigación, existen cuatro universidades: la Universidad de Cuenca, la Universidad del Azuay, la Universidad Católica y la Universidad Politécnica Salesiana. También hay dos sedes de universidades importantes de otras provincias, una de la Universidad

Técnica Particular de Loja (provincia de Loja) y otra de la Universidad Tecnológica Israel (provincia del Pichincha).

Con respecto a la Universidad de Cuenca, ésta es una universidad pública de larga trayectoria y prestigio ubicada al Sur del Ecuador, que fue creada por decreto legislativo del 15 de octubre de 1867, cuya misión es formar profesionales y científicos comprometidos con el mejoramiento de la calidad de vida de sus estudiantes y la sociedad en general en el contexto de la interculturalidad y en armonía con la naturaleza. La Universidad de Cuenca fundamenta en la calidad académica, en la creatividad y en la innovación su capacidad para responder a los retos científicos y humanos de la época y de una sociedad regional, nacional e internacional equitativa, solidaria y eficiente. Dentro de esta dinámica educativa, es pertinente mencionar que, sobre la enseñanza de idiomas extranjeros, esta tarea la viene realizando el Departamento de Idiomas desde la década de 1970. Cursos en diferentes idiomas, tales como francés, alemán, italiano y, principalmente, inglés se ofertan a estudiantes de la mencionada universidad como requisito de graduación y también al público en general. Por otro lado, es importante recalcar que, en un principio, los docentes que impartían el idioma inglés no eran profesionales certificados, pues lo hacían porque contaban con cierto dominio de éste, o porque habían tomado algunos cursos en el exterior. En este escenario, el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma hasta 1975 no contó con una formación adecuada y de calidad, a la altura de la institución.

Dentro del marco de su política institucional y de la visión y misión que tienen la Universidad de Cuenca y su Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la

Educación sobre el mejoramiento permanente de la calidad académica de sus profesionales en la búsqueda del desarrollo de la sociedad en general, y particularmente del campo educativo de la región y del país, en octubre de 1975 se crea la Especialidad de Lengua Inglesa, con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el idioma inglés, y de suplir la carencia de docentes con la debida preparación académica y capaces de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma, lo que demanda plantearse objetivos, enfoques y métodos diferentes a los de la lengua materna. Actualmente, es esta carrera y su cuerpo de docentes los que, a través de un proyecto pedagógico de trascendencia local y nacional, preparan a los futuros profesionales de la educación en este campo. Adicionalmente, la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa, pese a ser relativamente joven, ha tenido un desarrollo y cuenta con alrededor de 300 estudiantes. Su malla curricular está dividida en nueve semestres y cubre varios campos disciplinares, que incluyen la lingüística, la literatura, la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la cultura y la investigación. El método de enseñanza utilizado por la mayoría de los docentes es difícil de identificar debido a la libertad de cátedra que éstos poseen. Como requisito de graduación, los estudiantes requieren desarrollar un proyecto de titulación o rendir un examen de conocimientos de toda la carrera. Con respecto a la tasa de graduación, ésta es muy baja; la secretaría de la carrera reporta que se gradúan entre 10 y 15 estudiantes anualmente.

En el contexto educativo y docente actual, los procesos pedagógicos y metodológicos de la enseñanza del inglés y los programas de formación son

indispensables para fortalecer y diversificar las capacidades y potencialidades individuales y sociales, así como para provocar que la ciudadanía se vuelva participativa y crítica. Entonces, la carrera se inserta en esta dinámica de formación del profesorado para los niveles pre básico, básico y bachillerato, con un nivel de desempeño pedagógico y metodológico que permita procesos de aprendizaje calificados de este idioma, como lo establece la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Finalmente, es importante mencionar que se seleccionó la Universidad de Cuenca para desarrollar esta investigación, debido a que el autor de esta tesis se ha desempeñado como docente en dicha institución por 30 años y, lo más importante, porque es la única universidad pública de la ciudad que acoge a estudiantes de distintas provincias del Ecuador para formar docentes de inglés como lengua extranjera.

Lo anteriormente expuesto se convierte en una oportunidad para que esta investigación sea pertinente, para conocer la formación de los futuros profesores de inglés en esta universidad, y en qué medida sus docentes aún siguen apegados a los métodos tradicionales, o se abren a las metodologías innovadoras que incluyen la Competencia Comunicativa Intercultural como eje transversal. En el siguiente acápite se abordarán tópicos relacionados con los objetivos, la pregunta de investigación y las hipótesis.

Visión General de la Investigación

Objetivo General

El objetivo general de este trabajo es validar la hipótesis de que tanto los docentes como los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca no tienen una concepción clara de lo que significa la Competencia Comunicativa Intercultural, y su rol en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Objetivos Específicos

De este objetivo general se desprenden tres objetivos específicos:

- Determinar en qué medida los docentes y estudiantes de inglés están familiarizados con el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural como parte de su formación profesional.
- Identificar y analizar de manera comparativa las concepciones de docentes y estudiantes sobre la Competencia Comunicativa Intercultural.
- Determinar en qué medida la Competencia Comunicativa Intercultural está presente en el proceso de interaprendizaje de docentes y de los futuros profesores de inglés de la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad de Cuenca.

Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación que guían el desarrollo de esta tesis son las siguientes:

¿Cuáles son las concepciones de los docentes y estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca sobre la Competencia

Comunicativa Intercultural? ¿Existen diferencias o similitudes entre la concepción que tienen los docentes y la que tienen los estudiantes?

¿Cuál es la incidencia de la Competencia Comunicativa Intercultural en el proceso de interaprendizaje de docentes y de los futuros profesores de inglés de la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad de Cuenca?

Hipótesis

- Los docentes y los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca no tienen una concepción clara de lo que significa la Competencia Comunicativa Intercultural, y su rol en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

- El grado de conocimiento de la Competencia Comunicativa Intercultural difiere entre docentes y estudiantes, atendiendo a los años de experiencia y la edad.

- No existe una capacitación adecuada en las carreras de grado para los futuros docentes del inglés con respecto a la Competencia Comunicativa Intercultural.

Una vez que se ha planteado la visión general de la investigación a través de los objetivos, las preguntas de investigación y las hipótesis, se procede a abordar el contexto particular en el que ha sido elaborada.

Características Singulares de la Investigación

En esta sección se dan a conocer aquellas características que el investigador ha considerado como elementos clave, y un aporte original que finalmente pasa a ser parte del conocimiento generado desde un contexto latinoamericano. En este

sentido, el estudio se enfoca en las concepciones de varios estudiantes sobre la Competencia Comunicativa Intercultural, considerando la importancia que ésta tendrá en su tarea futura como docentes de inglés como lengua extranjera. Asimismo, las concepciones de los docentes de la carrera son indispensables, ya que ellos forman a los futuros profesionales de la educación en el área de inglés como lengua extranjera. Su vasta experiencia en este campo genera expectativa, debido a que sus opiniones contribuyen a dar forma a esta investigación desde una perspectiva de un lugar en donde no existen muchos estudios sobre el tema.

Este trabajo incluye información relacionada con la Competencia Comunicativa Intercultural en un ámbito cuya visión de la interculturalidad ha estado principalmente orientada a rescatar a los grupos más marginados de la sociedad, concepción que no es única y exclusivamente sinónimo de interculturalidad en este mundo globalizado.

Estructura General de la Tesis

Esta tesis está estructurada en cinco capítulos. El primer capítulo presenta el necesario marco teórico, en el que se abordan los principales conceptos y las bases que fundamentan el estudio sobre las concepciones en torno a la implementación en los momentos actuales la Competencia Comunicativa Intercultural en el área educativa y en la enseñanza de lenguas.

El segundo capítulo se centra en la revisión bibliográfica y ofrece un estado de la cuestión, que tiene como propósito dar a conocer varios estudios relativamente recientes sobre concepciones de docentes en torno a la Competencia Comunicativa

Intercultural, y su necesidad de implementarla como parte del currículo actual. Los estudios seleccionados han sido realizados en países desarrollados, en los que la interculturalidad es abordada como una forma de integrar a los grupos minoritarios que históricamente no han tenido iguales oportunidades que la mayor parte de la población. En este contexto, una investigación que provenga de un país en desarrollo complementará el conocimiento ya existente sobre el área de la interculturalidad en el campo de la educación.

El tercer capítulo ofrece especificaciones sobre la metodología utilizada por el investigador, que consiste en un diseño mixto, con énfasis en el enfoque cualitativo, para abordar un estudio de caso sobre concepciones de la Competencia Comunicativa Intercultural en el escenario ecuatoriano. Asimismo, se da a conocer información sobre el contexto y los participantes. También se presenta información relacionada con los instrumentos utilizados en la recolección de los datos; a saber, un cuestionario para docentes y otro para estudiantes, una entrevista semiestructurada para docentes y una entrevista a grupos focales conformados por estudiantes.

El cuarto capítulo se detiene especialmente en las acciones llevadas a cabo durante el proceso de análisis de los datos, la manera en que se llevó a cabo en esta investigación y se desarrollaron las hipótesis. Se mencionan aspectos del proceso investigativo que influyeron en la elección de la metodología mixta en esta tesis y explican en gran medida por qué ha resultado una parte relevante de este estudio. En este sentido, se considera el uso de varios recursos materiales como cuadernillos o diarios que ayudaron significativamente en la organización de la

información recabada a lo largo del trabajo de campo. Adicionalmente, se describe el proceso de análisis de los datos y cómo se procedió con los instrumentos de investigación. Este capítulo concluye con información relevante sobre el software utilizado en el procesamiento de los datos.

En el capítulo cinco se presentan los resultados de las encuestas aplicadas a los informantes clave de esta investigación, así como las hipótesis de investigación y nuevas propuestas para incrementar el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural en los estudios universitarios de las carreras de inglés. Para esto se da a conocer el análisis de la entrevista semiestructurada aplicada a docentes y la entrevista a grupos focales con estudiantes de los últimos ciclos de la carrera, que han permitido demostrar la hipótesis investigativa y arribar a las conclusiones. En este capítulo, y atendiendo a la hipótesis sobre la escasa familiarización de los docentes con el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural y a la hipótesis sobre la necesidad de capacitar a éstos desde las carreras de grado para implementar estrategias que refuercen este tipo de competencia en el aula de inglés como lengua extranjera, atendiendo a las características del alumnado del siglo XXI, se incluye una sección que corresponde a la discusión, la que, a través del análisis de las concepciones tanto de docentes como de estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa sobre la Competencia Comunicativa Intercultural, permite dar respuesta la pregunta de investigación planteada en esta tesis.

La última parte de esta tesis da a conocer las conclusiones a las que se ha arribado luego del respectivo análisis de los datos. Este apartado está estructurado de tal forma que resume brevemente cuáles son los hallazgos más representativos de

este trabajo investigativo, al igual que incluye información sobre la significación teórica y metodológica de este estudio. Adicionalmente, hace referencia a las proyecciones de la investigación y observaciones finales.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

1.1 Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar aquellos principios teóricos que servirán de base a esta investigación. En este contexto, es necesario señalar que se darán a conocer varios temas que están íntimamente relacionados entre sí y que, poco a poco, van armando la estructura teórica de esta tesis, especialmente la interculturalidad y la ciudadanía global, temas centrales de este trabajo investigativo.

El primer tópico se orienta a determinar los orígenes del área “intercultural”, término que hasta algún tiempo atrás no era muy conocido, pero que ya era utilizado de una manera indirecta para referirse al campo sociocultural. Esta información es necesaria como punto de partida, ya que da la pauta para una mejor comprensión de los otros temas a cubrirse en el marco teórico. El segundo tópico que aborda este capítulo se orienta a definir el concepto de “concepciones”, atendiendo a tres marcos teóricos, y optando especialmente por la teoría de Woods, quien realiza un análisis de de las experiencias de los docentes sobre sus conocimientos, creencias, concepciones y suposiciones que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas extranjeros.

Luego se presentan conceptos y definiciones sobre “competencia” y aquellos autores que han investigado y han aportado generosamente para que, a partir de

este constructo, se desarrollen otras áreas relacionadas al tema a tratarse. Asimismo, se elabora con mayor detalle todo lo referente a la “competencia intercultural”, y se presenta una breve reseña histórica que ilustra cómo ha evolucionado esta área y quiénes han contribuido con ella. También se dan a conocer modelos y teorías que se han llevado a cabo sobre este aspecto en particular. Adicionalmente, se considera el concepto “Competencia Comunicativa Intercultural”, que se logra realizar gracias a los temas previamente tratados, los cuales son necesarios para su mejor comprensión y utilización. Finalmente, se identifica la relevancia que adquirieron los estudios sobre el aprendizaje de idiomas extranjeros como una puerta de entrada a la interculturalidad y a la ciudadanía global. Dentro de este punto se analiza la conexión entre la interculturalidad y la ciudadanía global, pues no se puede concebir que un individuo se convierta en un “ciudadano global” si previamente no conoce a personas de otros contextos culturales, así como su idioma.

1.2 Breves Consideraciones sobre los Orígenes del Área Intercultural en la Enseñanza de Lenguas

Cushner y Mahon (2009) sostienen que el término “intercultural” no es nuevo en el campo educativo, pues ya en los años 1600 Comenio³, el teólogo, filósofo y pedagogo conocido como el padre de la didáctica, “propuso un colegio basado en las ideas del universalismo pedagógico, o la creencia de que una gran variedad de

³ Comenio fue un teólogo, filósofo y pedagogo checo muy conocido por sus contribuciones a las técnicas de enseñanza que, junto con sus principios educativos, se desarrollaron en su obra *Didáctica Magna* publicada en 1632.

perspectivas eran necesarias para la adquisición de conocimientos, que a su vez favorecían la comprensión mutua entre personas culturalmente diferentes” (p. 135). En este escenario, Henríquez et al. (2012) mencionan que las ideas de Comenio forman parte de los principios de la educación intercultural, la que ha tomado fuerza desde la mitad del siglo XX, y que de ella se originan conceptos como “educación multicultural” y “educación global” (Banks y Banks, 2004), “educación para la paz” (Stomfay-Stitz, 1993) y “sensibilidad intercultural” (Gay, 2008; Ladson, 1994).

En el contexto estadounidense, Banks y Banks (2004) indican que el desarrollo conceptual de esta área tuvo el noble propósito de atender las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes que arribaron a los Estados Unidos en la década de 1930, “favorecer su adaptación a esta nueva vida y, simultáneamente, mantener aspectos de la identidad étnica de los nuevos inmigrantes” (p. 134). En este ámbito, la Asociación de Educación Progresiva (PEA) creó la Comisión sobre Educación Intercultural (IEC), que introdujo el concepto de “competencia intercultural” en 1935, con el firme propósito de apoyar la tarea de los docentes, cuyo objetivo consistía en mejorar las relaciones culturales y sociales de los estudiantes recién llegados (Banks y Banks, 2004).

Henríquez et al. (2012) también mencionan que las políticas educativas en aquel entonces enfrentaron serios dilemas, ya que se analizó la posibilidad de mantener la identidad cultural de los grupos recién llegados con respecto a los requerimientos que demandaba el gobierno estadounidense. Por otro lado, “el profesorado no tenía claridad sobre el objetivo de los programas de apoyo, ya que desconocían si éstos debían destinarse a los hijos de inmigrantes, o a ellos mismos como miembros de

la cultura anfitriona” (p. 134). Adicionalmente, estos autores indican que se realizaron varios debates sobre el currículo, tratando de buscar la manera correcta de lograr un acercamiento a aquellos grupos minoritarios cuya cultura era diferente.

Con estos antecedentes, el movimiento de la educación intercultural comenzó a cobrar fuerza en el mundo, “constituyéndose en un campo de estudio que trataba de aumentar la equidad educativa para todos los estudiantes, incorporando teorías, principios y conceptos provenientes de las ciencias sociales y conductuales, los estudios étnicos y los estudios sobre la mujer” (Banks y Banks, 2004, p. 134). Por su parte, Holliday et al. (2010) comentan que el campo de la comunicación intercultural ha sido objeto de varios aportes que han ido moldeando esta nueva disciplina en el área educativa.

En este contexto, Byram (1997) manifiesta que el trabajo desarrollado por Hymes (1972) (en el mundo de habla inglesa) y por Habermas (1970) (en la literatura alemana) constituyó la base que sería utilizada por varios investigadores en estudios posteriores sobre el área intercultural. Hymes (1972) sostenía que aquellos lingüistas que deseaban comprender cómo se adquiriría un primer idioma requerían prestar atención no sólo a la manera en la cual la competencia gramatical era aprendida, sino también a la habilidad de usar el lenguaje, poniendo, de esta manera, énfasis en la competencia socio-lingüística, que fue fundamental para el desarrollo de la enseñanza del método comunicativo. Por otro lado, Byram (1997) sostenía que, si bien el aporte de Habermas en el ámbito de la comunicación fue notorio, éste tuvo relativa influencia en la enseñanza de idiomas, ya que este campo estaba dominado por el inglés como lengua extranjera.

Con respecto al área de enseñanza de idiomas extranjeros, Byram (1997) menciona que la interpretación del concepto de “Enseñanza de Lenguas Extranjeras” se convertiría en base para el desarrollo de la competencia comunicativa, que luego fue adoptado por Canale y Swain (1980) en Norteamérica, y por van Ek (1975) en Europa, trabajo que fue desarrollado independientemente el uno del otro. Canale y Swain se basaron en Hymes y Habermas, mientras que no existe referencia con respecto a van Ek, “quien a su vez presentó su investigación como parte de un proyecto que estaba auspiciado por el Consejo de Europa, en donde él ya hace referencia a habilidad comunicativa” (Byram, 1997, p. 9). A continuación, se abordarán perspectivas con respecto al lugar en donde se originó el concepto de comunicación intercultural, y quienes fueron sus principales creadores.

Según Houghton (2010), el área de la comunicación intercultural se originó en Europa en los años noventa, cuando el Consejo Europeo comisionó a Michael Byram y a Geneviève Zarate para que provean de insumos al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Estos autores desarrollaron un modelo que conceptualizó la competencia intercultural como una innovación ante la “competencia sociocultural”, trocándola por un concepto más preciso en su significado. Este modelo tuvo un gran impacto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y se volvió muy famoso entre docentes de idiomas, educadores y escritores.

En relación con los Estados Unidos, Kumaravadivelu (2008) menciona que el concepto de “comunicación intercultural” cobró mayor relevancia después de la Segunda Guerra Mundial, cuando las fuerzas aliadas ganaron este conflicto. Como

resultado de este evento, muchos dignatarios estadounidenses importantes fueron enviados a Europa. Desafortunadamente, su falta de conocimiento de las culturas extranjeras con las que ellos estuvieron en contacto y las dificultades que experimentaron al momento de comunicarse, obligó al Congreso estadounidense a aprobar la Ley de Servicio Exterior (FSA) en 1946, dando lugar a la creación del Instituto de Servicio Exterior (FSI), que se encargó de resolver una serie de inconvenientes causados por el desconocimiento cultural.

1.3 Concepto de Concepciones

Es necesario empezar este acápite definiendo el término “concepciones”, ya que éste constituye una parte trascendental del tema investigado en esta tesis. El Diccionario Cambridge (2021) indica que “concepción” significa una idea, opinión o manera de entender cierta cosa. También concepción es el proceso a través del cual la información del entorno exterior se selecciona, recibe, organiza e interpreta para que sea significativa para el individuo. Esta entrada de información importante da como resultado decisiones y acciones.

En esta línea de pensamiento, Woods (1996), en su estudio sobre la cognición del docente en la enseñanza de idiomas, propone que ésta se compone de creencias (*beliefs*), actitudes (*attitudes*) y conocimientos (*knowledge*) que dan origen a las concepciones que las personas poseen sobre algo en particular. Asimismo, este autor describe cómo los profesores dependen en sus experiencias y ponen en juego sus conocimientos, creencias, concepciones y suposiciones en la toma de decisiones que inciden directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas extranjeros.

Woods (1996) también elabora una serie de conceptos relacionados con la toma de decisiones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del profesor. No obstante, este autor reconoce que hay muchas razones para sospechar que, desde el lado opuesto, es decir desde la óptica de los estudiantes sobre la toma de decisiones de dicho proceso, éstos proporcionarían ideas interesantes, debido a que existen una serie de paralelismos entre la toma de decisiones de alumnos y docentes que valdría la pena explorar. En este escenario, la primera consideración tiene que ver con una gran similitud en los tipos de decisiones que toman dichos actores dentro del proceso educativo; es decir, cualquiera de las dos partes podría tomar decisiones válidas. Por ejemplo, el profesor podría decidir a quién llamar para responder una inquietud; sin embargo, podría ser el estudiante quien decida participar voluntariamente. Asimismo, podría ser el docente quien asigne una tarea para la casa, pero podría ser el estudiante quien lo haga como una actividad de refuerzo. Woods (1996) enfatiza que las decisiones del profesor siempre estarán orientadas hacia las acciones de otra persona, mientras que las decisiones de los alumnos estarán orientadas hacia sus propias acciones; es decir, es el estudiante quien finalmente tendría que actuar para que se lleve a cabo el aprendizaje. De hecho, a menudo se lleva a cabo una negociación con respecto a quién es responsable de tomar qué decisiones.

Por su parte, Borg (2003) utiliza el término “concepción del docente” para hablar sobre la dimensión no observable de la enseñanza; es decir, lo que los maestros saben, creen y piensan sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Adicionalmente, este autor recuerda que la investigación convencional en los

últimos 25 años ha reconocido el impacto de la cognición docente en la vida profesional de los profesores, lo que ha dado lugar a que se desarrolle investigación relevante en el área educativa. En este escenario, Crandall (2000) manifiesta que la formación docente tradicional ha ignorado en gran medida el conjunto de concepciones y creencias que sobre el proceso de interaprendizaje, el rol tanto de docentes como de estudiantes, y otros aspectos similares acompañan al candidato a docente en su programa de formación profesional.

Nisbett y Ross (1980) manifiestan que las concepciones o creencias que se establecen en etapas tempranas de la vida de los individuos son más resistentes al cambio, incluso si se presenta evidencia que vaya en contra de dichas concepciones. Sobre este mismo tema, Nespor (1987) indica que estas creencias son el fruto de las experiencias personales de los docentes, y quedan grabadas en sus mentes, las que luego se van enriqueciendo a través de la vasta experiencia que acumulan en su práctica educativa.

Johnson (1994) pone énfasis en las creencias y conocimientos previos de los docentes, y cómo éstos se relacionan con su práctica diaria en el aula. También sostiene que los estudiantes que están formándose para ser docentes y todas las concepciones y creencias que ellos adquieren cuando realizan sus prácticas educativas son altamente significativas, y el producto de su formación como estudiantes de una segunda lengua. En este ámbito, Woods (1996) sostiene que las creencias de los docentes como producto de su vasta experiencia influyen positivamente en el aprendizaje de otro idioma. Adicionalmente, Borg (2003) recuerda que las experiencias previas de los docentes se constituyen en creencias

sobre el aprendizaje de una segunda lengua que forman la base de sus concepciones futuras.

En este es escenario, investigaciones recientes en el área educativa han revelado que, cuando los futuros docentes empiezan su programa de estudios, a menudo traen consigo una serie de concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que usualmente son ingenuas o irreales (Brookhart & Freeman, 1992). Con respecto a la enseñanza de idiomas extranjeros, Cumming (1989) da a conocer que exploró las concepciones de los docentes en formación en torno al currículo que seguían y concluyó que éstas eran inadecuadas, pues no estaban fundamentadas en los principios que usualmente guían el diseño e implementación de un programa para la enseñanza de lenguas.

Finalmente, Crandall (2000) comenta que las creencias de los docentes con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, y a la interacción que se da en el aula de clase, podrían brindar un balance a las concepciones que éstos tienen sobre eventos específicos que se presentan rutinariamente en la enseñanza de idiomas extranjeros. Esta autora también recuerda que, si bien el conocimiento de los contenidos y de estrategias pedagógicas y metodológicas son pilares fundamentales del profesorado de idiomas, también se requieren oportunidades para que los futuros profesores tomen conciencia de sus propias creencias sobre procesos de interaprendizaje efectivos, y que adquieran formas de pensamiento como estrategias generales, orientación personal y hábitos mentales, que son característicos de los miembros que forman parte de comunidades de idiomas extranjeros.

1.4 Concepto de Competencia

“Competencia” es una palabra que ha sido utilizada con diferentes significados y en distintos contextos. La mayoría de personas la utilizan como un sinónimo casual de “habilidad”. Fleming (2009) indica que el término ha tenido una historia sinuosa, pero que beneficiosamente puede ser adoptada para referirse a comportamientos observables al igual que comprensiones implícitas dentro de éstos. Según Perrenoud (2008), “competencia” es la manera que permite hacer frente a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, apelando a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también a otras competencias más específicas.

La Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa de España indica que “competencia” supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (LOMCE, 2013). Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica; es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo como en los contextos educativos no formales e informales. Una “competencia”, por consiguiente, puede ser definida como "saber hacer".

Desde los estudios lingüísticos, es relevante señalar que en los años sesenta, Chomsky (1965)⁴ ya abordó el tema sobre competencia en referencia a la lengua vernácula. De su definición se desprende que el sistema del lenguaje no se vería afectado por condiciones gramaticales irrelevantes, tales como errores del habla. En este contexto, la competencia lingüística consistía en un sistema de conocimiento lingüístico que poseían los hablantes de una lengua materna, lo que era usado en contraste con el concepto de desempeño lingüístico, que se refería a la forma en la que el sistema del lenguaje era usado en la comunicación (Chomsky, 1965). Nunan (1988) resume el sentido de estos dos términos desde la perspectiva de la enseñanza de idiomas de esta manera: “Para Chomsky (1965), ‘competencia’ se refiere al dominio de los principios que gobiernan el comportamiento de una lengua. ‘Desempeño’ tiene que ver con la materialización de estas reglas en el uso real de la lengua” (p. 32). Si bien el concepto de “competencia” fue acuñado por Chomsky en los años sesenta, éste ha servido de base para que posteriormente varios lingüistas y expertos investiguen y desarrollen más sobre este tema.

Adicionalmente, Chomsky (1965) sostiene que el objetivo de los lingüistas teóricos es estudiar y modelar la “competencia” subyacente del lenguaje en lugar de los datos de “desempeño” de enunciados reales producidos por las personas. Por lo tanto, él define “competencia” como la representación abstracta y oculta del conocimiento del idioma que está dentro de nuestras mentes, con el potencial de

4 Chomsky (1965) define competencia como un sistema del lenguaje que hace posible que el hablante produzca y entienda un infinito número de oraciones en su idioma y que distinga entre oraciones gramaticales y aquellas que no lo son.

crear y comprender enunciados originales en una determinada lengua. Sin embargo, es importante mencionar que, a lo largo del siglo XX, varios lingüistas han estado en desacuerdo sobre cuál debería ser el enfoque principal de interés y de estudio de su rama, pues no ha estado claro si deberían concentrarse en la recolección y análisis de muestras certificadas reales del lenguaje utilizado, a través de la grabación y análisis del habla de las personas o si se debería teorizar principios y reglas subyacentes, que dirigen el comportamiento del idioma en su variedad potencial infinita (Mitchell et al. 2019). Estos autores también mencionan que los lingüistas comprometidos con esta posición dualista enfrentan serias dificultades en el momento de definir competencia, ya que se cree que los datos de rendimiento del idioma son un reflejo imperfecto de dicho concepto, debido parcialmente a las complicaciones de procesamiento que están involucradas en el habla y en otras formas de producción del lenguaje que ocasionan errores y faltas. Adicionalmente, estos investigadores consideran que, como ley, la creatividad infinita del sistema subyacente no puede estar reflejado en una muestra de datos finita; por consiguiente, se podría también acceder a la competencia del idioma indirectamente y en condiciones controladas, completando oraciones, registrándolas visualmente o a través de pruebas de juicio gramaticales.

Por otro lado, Mitchell et al. (2019) sostienen que la división entre competencia y desempeño no ha sido universalmente aceptada, especialmente por ciertos lingüistas británicos como Firth (1957) y Halliday (1978) quienes han propuesto diferentes modelos en donde dicha división no es evidente y la consideran como algo innecesario. En este contexto, los autores manifiestan que los lingüistas

deberían centrar más su atención en el uso del idioma, debido a que el sistema abstracto de una lengua no puede ser estudiado directamente en base a ejemplos de libros de texto.

Conrad (2010) recuerda que la aparición de la lingüística de corpus (base de datos), que estudia el lenguaje a través de ejemplos de textos reales producidos en el mundo real, cuyo método representa un enfoque que infiere un conjunto de reglas abstractas por el cual una lengua natural se gobierna o se refiere a otro idioma, ha dado lugar a que se cuestione la división competencia/desempeño, revitalizando la creación de las gramáticas probabilísticas. Además, el autor sostiene que, en este tipo de lingüística, grandes cantidades de corpus conformadas por millones de palabras de texto consecutivo son recogidas, almacenadas electrónicamente y analizadas utilizando una amplia gama de herramientas informáticas. Por su parte, MacWhinney (2000) indica que proyectos como CHILDES (Child Language Data Exchange System) ha puesto a disposición de muchos idiomas un corpus de una gran cantidad de lenguaje infantil, lo que se ha constituido en una herramienta central para la investigación contemporánea sobre el aprendizaje de lenguas. Hoy en día, la creación más reciente de un corpus para el estudiante ha permitido analizar una gran cantidad de información referente al idioma del aprendiz tanto desde una perspectiva de abajo hacia arriba, lo que implica buscar modelos en la información como de arriba hacia abajo, que pretende probar hipótesis específicas sobre el aprendizaje de una segunda lengua (Granger, 2012).

Finalmente, Mitchell et al. (2019) manifiestan que, con el objeto de dar sentido a perspectivas contemporáneas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, se

requeriría tomar en cuenta la medida en la que la distinción competencia/desempeño es considerada. Esto daría lugar a consecuencias significativas en la investigación de metodologías asociadas con varias posturas como aquellas que tienen que ver con muestras naturalistas y bases de datos del idioma del estudiante tanto habladas como escritas, o depender en una más centrada y controlada (pero más directa) evaluación sobre el conocimiento subyacente del estudiante. El concepto de competencia comunicativa que se abordará a continuación es necesario para esta investigación, puesto que se vincula directamente con el tema de esta tesis.

1.5 La Competencia Comunicativa

La evaluación de la habilidad de un individuo para comunicarse e interactuar a través de las fronteras culturales se facilita por medio de una detallada descripción del proceso involucrado y de la definición de lo que se espera de él. Esto se convierte en una ventaja no sólo para el asesor, sino también para el maestro y para el estudiante. Todos se podrían beneficiar con la claridad y transparencia y estar de acuerdo con los objetivos y propósitos del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el cual están inmersos (Council of Europe, 1992).

Savignon (2018) menciona que, en la década de 1940, lingüistas de la Universidad de Michigan se dedicaron a desarrollar materiales para la enseñanza de alumnos internacionales que estudiaban en los Estados Unidos. Al no estar de acuerdo con los recursos didácticos que se utilizaban en el método de la traducción gramatical, se volcaron a las teorías dominantes de la época sobre enseñanza y aprendizaje de otros idiomas, las que tenían que ver con la lingüística estructural y la psicología del

comportamiento. En este contexto, el lenguaje era considerado como un conjunto de estructuras gramaticales que comprendía elementos fonéticos, morfémicos y sintácticos, que podían ser aprendidas por medio de patrones gramaticales y pronunciación. Esta autora también da a conocer que el proceso de enseñanza a estudiantes internacionales coincide con la participación de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial (1941), lo que derivó en la necesidad de contar con hablantes e intérpretes de una amplia gama de lenguas extranjeras. Esta situación dio lugar a la creación del Programa de Entrenamiento Especializado del Ejército (ASTP), que estaba basado en la expresión oral, a través de estudio y práctica intensiva.

Adicionalmente, Savignon (2018) comenta que, con respecto a la comercialización del material didáctico desarrollado por el ejército para otros usos en escuelas estadounidenses, esta actividad se llevó a cabo durante la Guerra Fría (1947-1989). En este escenario, otro evento que alarmó a los oficiales estadounidenses fue el lanzamiento exitoso del primer satélite artificial llamado Sputnik en 1957, lo que originó una competencia tecnológica con la Unión Soviética. Además, en 1959, la Ley de Educación de Defensa Nacional (NDEA) de los Estados Unidos proporcionó financiamiento para mejorar la educación en todos los niveles de las áreas de las ciencias, las matemáticas y de los idiomas extranjeros, dando lugar a la creación de institutos de verano que impartían cursos intensivos con el propósito de preparar a los profesores de idiomas, pues se pretendía desarrollar la habilidad, que hasta ese momento no existía, de comprender y hablar otro idioma.

Savignon (2018) también menciona que gracias al apoyo del gobierno estadounidense con respecto a la creación de nuevos recursos didácticos y de capacitación de maestros, el método audio lingual fue el causante de convertir a la enseñanza de idiomas en una ciencia. En este escenario, el desarrollo de las cuatro destrezas del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir), a través de la memorización de diálogos y de la práctica de patrones gramaticales para evitar errores y lograr el dominio del idioma, se convirtió en el nuevo modelo pedagógico que influenciaría la práctica educativa no sólo en los Estados Unidos, sino en todo el mundo. Asimismo, la implementación de la grabadora, con el objetivo de proporcionar ejemplos de pronunciación y gramática de hablantes nativos, originó la proliferación de laboratorios de idiomas en muchas partes del globo.

Adicionalmente, Savignon (2018) manifiesta que la presencia del constructo “competencia comunicativa” en discusiones sobre la habilidad de las personas para utilizar un segundo idioma o un idioma extranjero se originó en los Estados Unidos en los años 1970. Si el propósito de aprender otro idioma es su uso, entonces el desarrollo de esta habilidad debería ser evaluada a través de la capacidad que tienen los individuos de comunicarse. Esta autora también reporta que la introducción de la competencia comunicativa como una guía para enseñar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes resultó muy innovadora en aquella época.

Con respecto al modo en que avanzaron los estudios en el campo de la competencia comunicativa, Byram (1997) comenta que “el concepto de competencia comunicativa fue desarrollado en el mundo anglosajón debido a la crítica que Hymes hiciera sobre Chomsky” (p. 7). De esta manera, Hymes (1965) puso énfasis en la

“competencia sociolingüística”, noción que fue fundamental para el desarrollo de la enseñanza comunicativa de idiomas, cuando su descripción de adquisición y comunicación entre los hablantes nativos de una lengua era transferida a la descripción de los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Finalmente, Byram (1997) explica que Hymes no estaba investigando para el área de la enseñanza de idiomas extranjeros; por consiguiente, no prestó atención a la comunicación intercultural. Al contrario, él estaba preocupado por analizar la interacción social y la comunicación dentro de un grupo, pero utilizando un solo idioma. El enfoque desarrollado por Hymes es ahora conocido con el nombre de “etnografía de la comunicación”.

Desde una perspectiva más abarcadora que la de “competencia sociocultural” la UNESCO (2012a) menciona que la competencia comunicativa implica tanto comprensión como producción de palabras apropiadas y otras formas de comunicación que tendrán sentido no sólo para el hablante, sino para los demás. Por su parte, Berns (1990) acota que una definición de competencia comunicativa requiere una comprensión de los contextos socioculturales del uso del lenguaje, ya que la selección de una metodología apropiada para la obtención de dicha competencia precisa de un entendimiento de las diferencias socioculturales en los estilos de aprendizaje.

Canale y Swain (1980) y Canale (1983) presentaron su modelo de competencia comunicativa, distinguiendo estos cuatro aspectos relevantes:

1. Competencia gramatical/lingüística, que incluye conocimiento del léxico, la sintaxis y la semántica (dominio de los códigos de una lengua).

2. Competencia sociolingüística, que se ocupa de la pertinencia de la comunicación, dependiendo del contexto, los participantes y las reglas de interacción.
3. Competencia estratégica, que está conformada por un grupo de estrategias desarrolladas para una comunicación efectiva y que se utilizan cuando la comunicación tiene lugar (estrategias gramaticales y sociolingüísticas).
4. Competencia discursiva, la cual se preocupa de la cohesión y coherencia de las oraciones expresadas.

Todos estos trabajos demuestran el desarrollo y la evolución que ha sufrido en pocos años el concepto de competencia, pasando desde lo específicamente lingüístico hacia lo comunicativo en el área específica de la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

1.6 Modelos y Teorías sobre Competencia Intercultural

Sanhueza et al. (2012b) sostienen que el fenómeno de la comunicación intercultural es el resultado del contacto entre culturas, que ha tenido un alcance mundial e histórico y que se lo puede vislumbrar hoy en día en nuestro entorno más inmediato. En este contexto, varias publicaciones en los últimos años se han dedicado a estudiar dicho fenómeno desde diferentes perspectivas, dando a conocer diferentes modelos y enfoques. También es importante mencionar que la mayoría de modelos relacionados con la comunicación intercultural han sido desarrollados exclusivamente en Occidente, especialmente en contextos angloamericanos (Spitzberg y Changnon, 2009). Esta situación ha dado lugar a que sea algo complejo explicar la comunicación intercultural en otros ámbitos socioculturales, ya que las

culturas occidentales se enfocan en conductas asertivas desde una postura individualista, mientras que las perspectivas orientales pondrían énfasis en la empatía con enfoques más colectivos (Sanhueza et al., 2012b).

En esta misma línea, estos autores comentan que la competencia intercultural debe ser comprendida como la interacción entre personas que poseen orientaciones afectivas, cognitivas o conductuales diferentes, con una cosmovisión diversa, cuyas representaciones más comunes son los rasgos de nacionalidad, de raza, de religión, etc. También manifiestan que la mayoría de teorías y modelos de la competencia intercultural tienen como punto de partida al ser humano como unidad de análisis y no a otros factores que pudieran influir en dicha competencia. En este ámbito, una revisión histórica revela un avance significativo en los modelos centrados tan sólo en el individuo, con sus componentes principales, tales como la motivación, el conocimiento y las habilidades, para luego enfocarse en el contexto que incluye la situación, el entorno, la cultura, la relación con el otro; sin olvidar los resultados que abarcan la eficiencia percibida, la satisfacción, la comprensión, la atracción, la asimilación y el logro de tareas. Esta evolución ha permitido que todas las teorías y modelos de la competencia intercultural desarrollados posteriormente integren estos elementos conceptuales básicos en la elaboración de sus explicaciones.

La necesidad de establecer relaciones comerciales y políticas con otros países dio lugar a contar con individuos competentes que lograran mejorar las prácticas culturales con las personas de los nuevos lugares a donde iban. De esta manera, Spitzberg y Changnon (2009) comentan que luego de estos primeros esfuerzos en mejorar dichas prácticas, se dieron una serie de investigaciones tendientes a definir

la competencia intercultural, pues se incorporaban temas relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras, la sensibilidad cultural, el respeto, entre otros, aspectos que se han convertido en la base de modelos teóricos innovadores para el estudio de la competencia intercultural. En este escenario, la mayoría de estas aproximaciones provienen del campo de la política y de la economía; no obstante, en el campo educativo la investigación es aún escasa, pues no se cuenta con los suficientes marcos teóricos para orientar dichos esfuerzos (Sanhueza et al., 2012b).

Spitzberg y Changnon (2009) sostienen que los modelos de competencia intercultural podrían clasificarse en composicional, co-orientados, de desarrollo, de adaptación y los procesuales-casuales. Esta información es relevante ya que aborda tópicos que aportan generosamente al campo de la comunicación intercultural, tema central de esta investigación. Spitzberg y Changnon (2009) indican que el modelo composicional consiste en “esquemas o tipologías que identifican ciertos aspectos de la competencia intercultural sin necesidad de detallar las relaciones entre ellos, pues solamente presentan una lista con habilidades que se dan en la interacción en contextos culturales diversos” (p. 135). Sanhueza et al. (2012b) mencionan que, en los modelos composicionales, las actitudes y los conocimientos van de la mano con las capacidades de reflexión, dominio adecuado de las diferencias entre los individuos y la habilidad de expresar abiertamente las opiniones frente a prácticas discriminatorias de ciertos grupos dominantes. Por su parte, Deardorff (2006) manifiesta que las actitudes específicas, el conocimiento y las habilidades podrían ser utilizadas como criterios e indicadores específicos tanto del dominio cognitivo como del afectivo, permitiendo una mejor evaluación de dichas

habilidades en un contexto formativo. Finalmente, este autor señala la relevancia de conocer una segunda lengua y haber viajado al extranjero, pues esto permitiría comprender mejor la historia propia del hablante y las diferencias culturales necesarias para el desarrollo de los procesos de auto-identificación como parte de una participación significativa en este mundo globalizado.

Los modelos co-orientados, por otro lado, aportan conceptos específicos, basándose en un criterio particular que relaciona los significados compartidos con la competencia intercultural. Sanhueza et al. (2012b) recuerdan que “la co-orientación es un término que resume varios conceptos de los procesos de interacción, incluyendo la comprensión” (p. 136). En este contexto, Fantini (1995) recoge una serie de aspectos que están implicados en los procesos lingüísticos y que dificultan el logro de la co-orientación. Para el efecto, él posteriormente desarrolla una serie de cualidades específicas de la competencia intercultural, que incluyen la flexibilidad, el humor, la paciencia, la franqueza, el interés, la curiosidad, la empatía y la tolerancia. Adicionalmente, este autor menciona que un individuo culturalmente competente puede hacer uso de los sistemas de comunicación y símbolos (idiomas), lo que da lugar a la obtención de significados importantes y normas de uso que incrementan la cercanía entre ellos.

En cuanto a los modelos de desarrollo, éstos ponen énfasis en la dimensión temporal, dando a conocer las etapas de progresión de esta habilidad. Sanhueza et al. (2012b) dan a conocer que los modelos de desarrollo se caracterizan porque los individuos se convierten en personas más competentes a través del contacto con otros grupos culturales con los que se relacionan constantemente. Esto es fácil de

vislumbrar cuando se considera a los adultos, a diferencia de los niños, quienes son culturalmente más competentes ya que han adquirido la capacidad de discernir con el paso de los años. El propósito de estos modelos es identificar las etapas de progresión, las que se encargan de registrar el logro de los niveles más competentes en la relación intercultural. En este sentido, King y Baxter (2005) presentan un modelo de competencia progresiva en donde se puede vislumbrar los niveles de desarrollo intercultural que se dividen en inicial, intermedio y avanzado. Asimismo, estos autores observan que, si bien este modelo es de carácter temporal, éste evoluciona desde comportamientos etnocéntricos a otros etnorelativos. Finalmente, Hammer et al. (2003) manifiestan que “los sujetos progresan desde una visión del mundo monocultural hacia visiones más diferenciales, complejas y sofisticadas dentro del ámbito intercultural” (p. 137). Cuando los individuos se relacionan entre sí, pasan a una etapa más etnorelativa, la que les permite ver su propia cultura desde la perspectiva de la otra cultura, desarrollándose de esta manera una relación compleja a través de la cual los individuos logran aceptarse los unos a los otros debido al consenso de normas que operan entre dichas culturas.

Los modelos de adaptación presentan las diferentes interacciones que tienen lugar en un proceso comunicativo y la interdependencia entre éstas, modelando de esta forma un proceso de ajuste mutuo. Kim (1988) da a conocer un modelo complejo de adaptación, en donde las disposiciones individuales, tales como el origen cultural, la franqueza, la resistencia condicionan las experiencias de comunicación. Para Sanhueza et al. (2012b), la competencia de adaptación es evaluada dentro del grupo, dependiendo de las afiliaciones y la solidaridad que existen dentro de las

comunidades lingüísticas diversas; es decir, esta competencia puede ser entendida por la adaptación que el hablante desarrolla con su propio grupo o con otro grupo culturalmente diferente con el que está en contacto. Este modelo presenta un inconveniente para Berry et al. (1989), quienes indican que eso da lugar a una tensión provocada por la adaptación de un grupo a otro, tensión que puede ser explicada desde los procesos de aculturación. En este contexto, Sanhueza et al. (2012b) consideran que la asimilación tiene lugar cuando un sujeto adopta rasgos de identidad de la otra cultura. En cuanto a la integración, ésta se da cuando los grupos multiculturales están en capacidad de mantener sus propias identidades dentro de ciertos contextos, pero reconociendo el hecho de que las identidades del grupo nativo deberían también ser conservadas.

Finalmente, los modelos procesuales-casuales dan a conocer relaciones mutuas entre los diversos componentes de la competencia intercultural. Sanhueza et al. (2012b) mencionan que este tipo de modelos tratarían de dar a conocer procesos interdependientes y sistemáticos, debido a que los individuos presentan entradas y salidas en el sistema de comunicación. Adicionalmente, ellos manifiestan que, en este modelo, la competencia intercultural “se representa como un sistema teórico lineal, investigado principalmente desde un enfoque metodológico cuantitativo, mediante técnicas de multivariantes” (p. 139). En este contexto, Arasaratnam (2008) acota que la empatía, por ejemplo, facilita la competencia intercultural, pero también origina efectos indirectos en las actitudes. Por su parte, Griffith y Harvey (2000) desarrollan su modelo teórico en donde dan a conocer que la comprensión cultural y la competencia de la comunicación intercultural se influyen mutuamente,

prediciendo la calidad de la relación. En este escenario, Hammer et al. (1998) consideran que la confianza y la relación de la ansiedad optimizan los niveles de satisfacción, pues las respuestas que emiten los individuos se caracterizan por la intimidad y la atracción en la relación, dando como resultado una excelente interacción intercultural.

En la siguiente sección se tratará sobre la Competencia Comunicativa Intercultural, concepto que constituye la base para el desarrollo de esta tesis.

1.7 La Competencia Comunicativa Intercultural

Pescador (2006) comenta que vivimos en un mundo sometido a cambios bruscos y acelerados, que están provocando una profunda transformación cualitativa y cuantitativa en nuestro entramado social. Él acota que estos nuevos escenarios vienen centrando el debate educativo en el concepto de “integración”, que hoy se identifica con un nuevo modelo de escuela comprensiva y abierta a la diversidad, y están exigiendo profundas modificaciones en el ámbito de la educación formal.

Leiva (2007) da a conocer que los docentes actualmente están realizando un enorme esfuerzo por comprender que la diversidad cultural es ya un factor educativo de primera magnitud. El investigador indica que la interculturalidad es concebida como una propuesta educativa reflexiva de enorme interés y potencialidad para los docentes. Sin embargo, su introducción en la práctica educativa escolar está llena de contradicciones y ambigüedades que nos hacen repensar en la interculturalidad desde diferentes enfoques para comprender el pensamiento que el profesorado tiene acerca de esta propuesta de acción pedagógica. En esta misma perspectiva,

Zarazaga (2004) reconoce que la elaboración de líneas de intervención pedagógica para los profesores en contextos educativos interculturales, atendiendo prioritariamente a procesos de autorreflexión sobre sus propias concepciones educativas acerca del conflicto intercultural, constituye un reto ineludible del profesor del presente y del futuro.

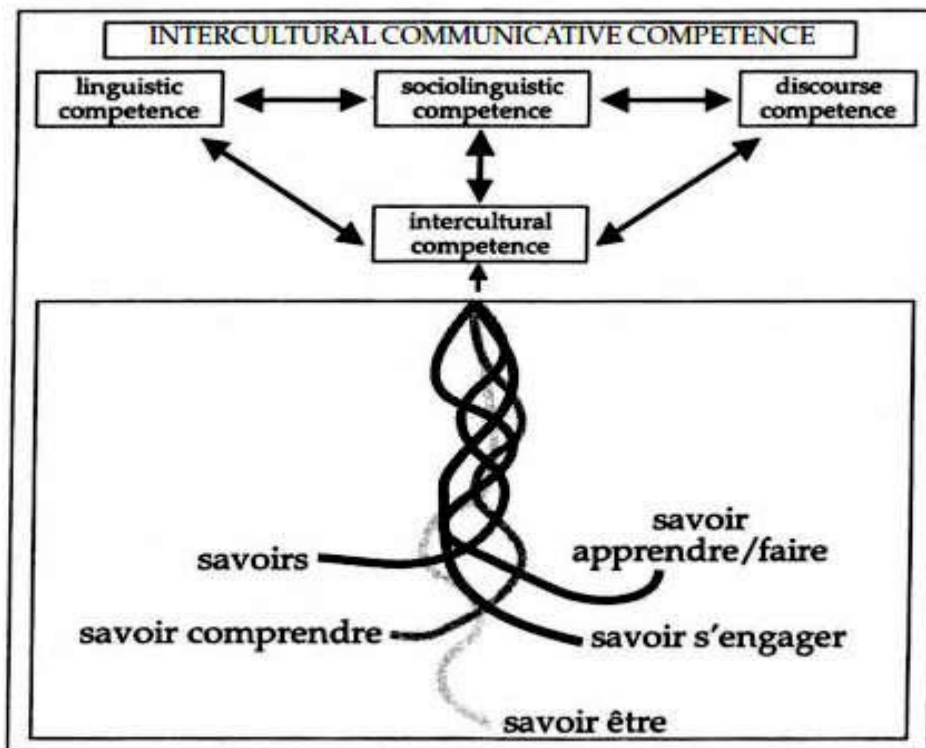
Sobre este mismo tema, Dei y James (2002) sostienen que las instituciones educativas se constituyen en el principal vehículo para fomentar actitudes y comportamientos que mejoran o ponen barreras para la inclusión social. Aquellos profesionales que laboran en dichos centros requieren un entrenamiento adecuado en aspectos curriculares que se enfoquen en la diversidad cultural y prácticas inclusivas. Adicionalmente, desde esta perspectiva se afirma que los profesores tendrían roles y responsabilidades como agentes de integración de los estudiantes, particularmente de minorías raciales y otros grupos marginados. En este mismo contexto, Collins y Arthur (2010) añaden que los profesionales también tienen la responsabilidad de comprometerse en prácticas reflexivas sobre su propia cultura.

En cuanto a interculturalidad, Byram (1997) la define como una ideología o sistema de creencias. Él explica que interculturalidad y multiculturalidad no son lo mismo. El multiculturalismo animaría a los diferentes grupos sociales con idiomas y culturas diferentes a vivir juntos con un espíritu de aceptación mutua, cada uno con su propio idioma y cultura, pero manteniéndose esencialmente monolingües. Byram también comenta que aquellos grupos que viven juntos simplemente no se pueden ignorar los unos a los otros.

Frente al multiculturalismo, Byram (1997) propone un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural que está compuesto por dos áreas relacionadas cercanamente, que incluyen la competencia comunicativa y la competencia intercultural. La competencia comunicativa estaría compuesta por la competencia lingüística, la competencia sociocultural y la competencia del habla. Por otro lado, la competencia intercultural se encontraría formada por tres componentes: conocimientos, destrezas y actitudes. Ambas competencias están fuertemente relacionadas, pues Byram sostiene que la base de la competencia intercultural está en las actitudes de los individuos al interactuar con personas de otras culturas. Este autor acota que, sin esta competencia básica, las otras no se podrían desarrollar. Él define a la competencia intercultural como el conocimiento de los otros, conocimiento de uno mismo, destrezas para interpretar y relacionarse, destrezas para descubrir e interactuar, valorar las creencias, comportamientos y valores de los otros, en definitiva, revitalizarse uno mismo.

Figura 1

Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural de Byram



Fuente: Byram (1997, p. 73)

En la Tabla 1 se presentan las principales características de la competencia intercultural mencionadas por Byram, que orientarán el desarrollo de esta tesis.

Tabla 1*Características de la Competencia Comunicativa Intercultural de Byram*

Dominio		Definición
Conocimientos (saberes)		Se refiere al sistema de diferencias culturales de los grupos sociales y de sus productos y prácticas en el grupo de “el otro” y en el propio, así como el conocimiento general de las interacciones sociales e individuales.
Actitudes (saber ser)		Se trata de la capacidad afectiva para superar el etnocentrismo y la capacidad cognitiva de establecer y mantener una relación entre la C1 y la C2.
Habilidades	De interpretación y relación (saber comprender)	Es la habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con la propia.
	De descubrimiento e interacción (saber aprender/hacer)	Se refiere a la capacidad para crear un sistema interpretativo de los significados, las creencias y las prácticas culturales desconocidas hasta el momento, provengan de una cultura desconocida o no.
	De conciencia crítica/cultural (saber comprometerse)	Es la habilidad para evaluar críticamente sobre la base de criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos de la cultura propia y ajena.

Fuente: Cánovas (2010, p. 344)

En esta misma línea, Deardorff (2004) comenta que la competencia intercultural consiste en la habilidad para comunicarse eficientemente en contextos interculturales a través del conocimiento, las destrezas y las actitudes de los individuos. Por otro lado, los Libros Blancos del Consejo Europeo (Council of Europe, 2008) manifiestan que el “diálogo intercultural” permite prevenir las divisiones culturales, lingüísticas, religiosas y étnicas. Además, capacita para

movernos juntos hacia el futuro, para sobrellevar nuestras diferentes identidades constructiva y democráticamente sobre la base de valores universales compartidos.

Díaz-Aguado (2003) plantea que la educación intercultural es una propuesta de acción educativa teórico-práctica que reconoce a los miembros de otros grupos étnicos como sujetos poseedores de una cultura diferente y el conocimiento de lo que esto implica en cuanto a semejanzas y diferencias con la propia cultura escolar. Esta educación estaría caracterizada por un sinnúmero de influencias, lo que daría lugar a un intercambio de valores que propicien una interacción más democrática y solidaria. Finalmente, en cuanto a las escuelas interculturales, López (2006) sugiere abordar la diversidad cultural como un proceso pedagógico inexorable y por ningún concepto como un elemento que implique cambios negativos en el contexto escolar vigente.

1.8 Teorías y Modelos de la Competencia Comunicativa Intercultural

Sanhueza et al. (2012b) sostienen que la interculturalidad pasa necesariamente por la comunicación, la que es entendida como interacción y como un vínculo entre individuos. En este sentido, Rizo (2009) recuerda que mientras la comunidad de vida sea más compartida por las personas que interactúan, mayor será la posibilidad de incrementar la eficiencia de la comunicación.

Por su parte, Sanhueza et al. (2012b) creen que cuando un encuentro intercultural se produce, las personas que interactúan se apoyan en sus propias suposiciones culturales. De esta manera, las interacciones que se producen en contextos

culturalmente diversos, se caracterizan por las negociaciones y conflictos que se originan entre los individuos.

Por otro lado, la teoría de la “comunicación intercultural” como objeto de investigación es relativamente nueva. En esta línea, Trujillo (2005) piensa que la base de cualquier modelo debería ser la comprensión de la comunicación intercultural, siendo ésta entendida como un aspecto trascendental de la vida en comunidad en donde se negocian significados y se presentan también conflictos.

Con respecto a la comunicación intercultural, Sanhueza et al. (2012b) recogen tres teorías. La primera es la teoría de la gestión de la incertidumbre de Gudykunst (1993), la que se origina en el efecto psicológico de la comunicación intercultural interpersonal, cuyo objetivo es lograr una comunicación eficaz, superando los obstáculos de la ansiedad e incertidumbre. La ansiedad implica una respuesta emocional a situaciones de las que anticipamos consecuencias negativas, mientras que la incertidumbre impide predecir la conducta de una persona culturalmente diferente. La segunda es la teoría de la adaptación transcultural de Kim (1991), que trata de averiguar cuáles son los factores que se requieren para la adaptación a una nueva cultura. En este ámbito, la asimilación se convierte en la aceptación de los elementos culturales de la sociedad receptora por parte del sujeto culturalmente diferente, mientras que la aculturación pasa a ser la adquisición de ciertos elementos de la cultura anfitriona. Finalmente, la tercera teoría es la que propone Casmir (1993), que tiene que ver con la construcción de una tercera cultura. Aquí, frente al fracaso para superar las barreras de la comunicación intercultural y estando conscientes de la diversidad cultural, se vuelve necesario crear una tercera cultura,

diferente a la cultura hegemónica, que dé lugar a una comunicación intercultural más efectiva.

Sanhueza et al. (2012b) recalcan que, gracias al desarrollo de éstas y otras teorías, se ha logrado diseñar instrumentos para evaluar la Competencia Comunicativa Intercultural de las personas. Los trabajos realizados por Bennett (1998) y por Chen y Starosta (2000) así lo demuestran.

Por un lado, el Modelo de Bennett (1998) conocido como Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*), da a conocer las reacciones de los individuos acerca de la diferencia cultural. Este modelo consta de seis etapas del desarrollo de la sensibilidad intercultural: las tres primeras son las etnocéntricas, en donde el individuo valora la primacía de su propia cultura, con etapas de negación, defensa y minimización; las otras tres etapas son las etno-relativas y tienen que ver con la aceptación, la adaptación e integración, que permiten que las personas relativicen su superioridad, debido a experiencias positivas de vida, logrando desarrollar cierto grado de sensibilidad intercultural.

Por otro lado, el modelo de Competencia Comunicativa Intercultural de Chen y Starosta (2000) se centra en el desarrollo de la multiculturalidad interactiva, en donde se trata de promover actitudes de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales para lograr la construcción de una ciudadanía global.

Chen y Starosta (2000) dan a conocer su modelo a través de la dimensión cognitiva (conciencia intercultural), la que pone énfasis en el cambio de pensamiento

individual sobre el entorno sociocultural, mediante la comprensión de los rasgos diferentes tanto de la cultura propia como de otras culturas. Por otro lado, la dimensión comportamental de la Competencia Comunicativa Intercultural (habilidad intercultural) trata de desarrollar un conjunto de habilidades verbales que benefician a la comunicación eficaz. Finalmente, la dimensión afectiva (sensibilidad intercultural) se enfoca en las emociones personales o en los cambios de sentimientos causados tanto por situaciones particulares, personas y ambientes. Esto significa que una persona interculturalmente competente puede proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes y después de los encuentros interculturales. A continuación, se presenta la Tabla 2, que considera las habilidades de la Competencia Comunicativa Intercultural.

Tabla 2

Habilidades de la Competencia Comunicativa Intercultural

1	El auto concepto (<i>self-concept</i>) referido al modo en que una persona se ve a sí misma, el cual se encuentra muy relacionado con la autoestima y la confianza que un sujeto pone en sus relaciones con otros.
2	La apertura de mente (<i>open-mindedness</i>), característica que favorece la aceptación de las explicaciones de los demás, así como el reconocimiento, la apreciación y la aceptación de diferentes visiones e ideas en la acción intercultural.
3	Actitudes de no juzgar (<i>non judgemental attitudes</i>), lo que significa no mantener prejuicios que impidan la escucha sincera del otro durante la comunicación. Se nutre así de un sentimiento de disfrute sobre las diferencias culturales en las acciones interculturales.
4	Empatía, referida a la capacidad de situarse en la mente de alguien culturalmente distinto y desarrollar pensamientos y emociones en la interacción.
5	Autorregulación (<i>self-monitoring</i>), capacidad de detectar coacciones situacionales para regularse y cambiar los propios comportamientos.

6	Implicación en la interacción (<i>interaction involvement</i>), característica que comprende tres conceptos: sensibilidad (<i>responsiveness</i>) atención (<i>attentiveness</i>) y perspicacia (<i>perceptiveness</i>).
---	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Sanhueza et al. (2012b).

Sanhueza et al. (2012b) destacan que este modelo ha sido de gran importancia para el sistema educativo español, ya que España trata de hacer frente adecuadamente tanto a la multiculturalidad como al multilingüismo. En este contexto, por medio del desarrollo de las habilidades antes mencionadas, “los niños y jóvenes lograrán mejorar sus procesos de socialización a través del contacto con otras culturas diferentes, convirtiéndose el profesor en un mediador entre los estudiantes, las lenguas y las culturas” (p. 147).

En el siguiente acápite se consideran conceptos vinculados con el aprendizaje de idiomas extranjeros, tema relevante ya que esta investigación toma por caso una institución en donde se enseña el idioma inglés como lengua extranjera.

1.9 El Aprendizaje de Idiomas Extranjeros

Hymes (1972) comenta que la relación idioma-contexto social basada en el conocimiento es considerada como un aspecto común de los individuos y se manifiesta consciente e inconscientemente, dando lugar a la utilización del lenguaje para la interacción humana. En esta misma línea, el autor recuerda que, con respecto a los eventos del habla, éstos se destacan por sus características que no siempre están relacionadas con la competencia lingüística, debido a que esta competencia forma parte de la conducta comunicativa dentro de los contextos

sociales y para encuentros entre éstos. Finalmente, él indica que la competencia del habla podría ser considerada como parte esencial de un conjunto de sistemas de encuentro, cuyos niveles serían de diferente alcance.

Por otro lado, Duranti (1988) centra su atención en la etnografía del habla, que analiza cómo el lenguaje es utilizado en los contextos diarios de ciertas comunidades. Su método se caracteriza por emplear técnicas que pertenecen a otras áreas del conocimiento como la poética, el análisis conversacional y la pragmática. Desde la interacción verbal cotidiana, la etnografía estudia la relación que existe entre el uso del lenguaje y sistemas locales de conocimiento y conducta social; es decir, considera al habla como uno de los factores más importantes con respecto a la creación, recreación y transmisión de patrones culturales de conocimiento y acción social. Finalmente, Duranti comenta que, para la etnografía, lo que realmente es significativo son los productos que se obtienen por medio del habla y cómo el discurso está relacionado y construido a través de situaciones que tienen que ver con la organización social, las cosmovisiones, los valores y las convicciones de los miembros de las diferentes comunidades que son parte de esta aldea global.

El Merriam Webster's Collegiate Dictionary (2003) define lenguaje como un proceso ordenado que da a conocer convicciones o creencias por medio de la utilización habitual de signos, sonidos, gestos, señas que poseen un significado implícito. En este sentido, Pinker (1994) manifiesta lo siguiente:

El lenguaje es una destreza compleja, especializada, que se desarrolla espontáneamente en el niño, sin esfuerzo consciente o instrucción formal, se

desarrolla inconscientemente de su lógica subyacente, es cualitativamente similar en todos los individuos, y es diferente de las habilidades más generales para procesar información o comportarse inteligentemente. (p. 18)

Adicionalmente, Scollon (2004) recuerda que el lenguaje no es algo que viene en módulos perfectamente ensamblados, al contrario, éste es una manifestación diversa, compleja y translúcida que caracteriza a los seres humanos.

Por su parte, Brown (2007) analiza el concepto de lenguaje de la siguiente manera:

- El lenguaje se caracteriza por ser sistemático.
- El lenguaje es un conjunto de símbolos arbitrarios.
- Estos símbolos son esencialmente vocales, pero no se descarta la posibilidad de que sean visuales.
- Los símbolos poseen significados habituales a los que hacen referencia.
- El lenguaje es utilizado para la comunicación entre los miembros de las diferentes comunidades.
- El lenguaje se realiza en diferentes contextos lingüísticos y culturales.
- El lenguaje es fundamentalmente humano, pero no necesariamente circunscrito a ellos.
- El idioma es adquirido por todos los individuos de forma similar, pues éste y su aprendizaje son características universales.

Con respecto al aprendizaje de idiomas extranjeros, Brown (2007) menciona que esto es algo complejo, ya que los individuos requieren un conocimiento y dominio no solamente de su propio idioma y cultura, sino también un conocimiento y dominio

del idioma de los miembros de las otras culturas con los que están en contacto. Asimismo, es necesario que se dé un acuerdo entre las partes que intervienen en esta interacción, con el propósito de lograr un diálogo intercultural totalmente exitoso. Adicionalmente, este autor manifiesta que hay muchas variables involucradas en este proceso. El aprendizaje de otro idioma no es una tarea sencilla que puede ser programada en un manual de hágalo usted mismo. Es por ello que no todos los cursos para el aprendizaje de idiomas extranjeros garantizan un aprendizaje satisfactorio, pues son muy pocos los individuos que pueden comunicarse fluidamente en otro idioma cuando su preparación se ha realizado solamente en el salón de clases.

Por otro lado, Brown (2007) recalca que resulta un poco complicado que todos los investigadores que realizan estudios sobre el aprendizaje de otro idioma coincidan en la forma en que éste se aprende. En este escenario, este autor manifiesta que existen ciertos modelos históricos que ponen énfasis en el aprendizaje de otros idiomas, que serán considerados en el siguiente acápite.

En la década de los cuarenta y cincuenta, la escuela lingüística estructural-descriptiva, a través de Leonard Bloomfield, Edward Sapir, Charles Hockett, Charles Fries, entre otros, se enfocaba en el estudio científico de los idiomas humanos, ya que sólo respuestas puramente observables serían objeto de investigación. En este contexto, el rol del lingüista se centraba en la descripción de dichos idiomas, con el propósito de identificar sus características estructurales.

En lo que respecta a la década de los sesenta, los lingüistas generativo-transformacionales entran en escena a través de Chomsky y de sus partidarios,

pues este autor pretendía demostrar que el lenguaje humano no podía ser examinado solamente en base a estímulos y respuestas observables. El lingüista generativo pretendía describir el lenguaje con el objetivo de llegar a un nivel de explicación adecuado de éste. Adicionalmente, los psicólogos cognitivos coincidían en el hecho de que tanto significado como comprensión y conocimiento eran términos relevantes para el desarrollo de investigación en su campo de estudio; en este ámbito, no era necesario enfocarse mecánicamente en las conexiones estímulo-respuesta, ya que los cognitivistas pretendían hallar principios psicológicos de organización y funcionamiento (Brown, 2007).

Brown (2007) también menciona que el constructivismo no es una escuela de pensamiento nueva, pues Piaget y Vygotsky ya desarrollaron investigación con respecto a ésta y sobre el aprendizaje de idiomas extranjeros. Es importante mencionar que el constructivismo reúne a los paradigmas lingüístico, psicológico y sociológico en uno solo, hecho que no ocurría en el siglo XIX. El constructivismo, además, se enfoca en el aspecto cognitivo y social. En lo que se refiere al aspecto cognitivo, el foco radica en el hecho de que el alumno elabora su propia representación de la realidad. Por otro lado, el constructivismo social se centra en la importancia de la interacción social y del aprendizaje cooperativo, dando lugar a la elaboración de imágenes cognitivas y emocionales de la realidad. Finalmente, los estudiosos del aprendizaje de la lengua materna y de un segundo idioma han demostrado la perspectiva constructivista a través de estudios del discurso conversacional, de factores socioculturales y de teorías interaccionistas.

En síntesis, Brown (2007) presenta las tres escuelas de pensamiento sobre la adquisición de otro idioma en el siguiente cuadro en el que puede observarse una evolución de los estudios de las lenguas con cuyo último tramo temporal se vincula la presente investigación:

Tabla 3

Escuelas de pensamiento sobre la adquisición de otro idioma

Período de Tiempo	Escuela de Pensamiento	Temas Característicos
Inicios de 1900, 1940 y 1950	Lingüística Estructurada y Psicología Conductual	-Descripción -Comportamiento observable -Método científico -Empirismo -Estructura superficial -Condicionamiento -Refuerzo
1960,1970 y 1980	Gramática Generativa y Psicología Cognitiva	-Gramática generativa -Adquisición, Innato -Interlengua -Sistematicidad -Gramática universal -Competencia -Estructura profunda
1980,1990 y 2000	Constructivismo	-Discurso interactivo -Variables socioculturales -Aprendizaje cooperativo -Aprendizaje basado en el descubrimiento Construcción de significado Variabilidad en el interlenguaje

Fuente: Brown (2007)

Finalmente, queda por abordar la noción de educación global y su relación con la educación intercultural, dos temas que van de la mano.

1.10 Ciudadanía Global, Educación Global y Educación Intercultural

Stokes (2004) comenta sobre “ciudadanía” e indica que es un concepto que posee un sinnúmero de dimensiones tanto empíricas como normativas. También manifiesta que ciudadanía puede ser entendida como un estatus legal, una categoría administrativa, una visión ética que alberga una identidad cívica ideal y una práctica política que se lleva a cabo en varios ámbitos de la vida cotidiana.

Por un lado, la dimensión empírica se enfoca en las condiciones oficiales de ciudadanía, en derechos y obligaciones ligadas al estatus oficial o inclusive a las condiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía. Por otro lado, la dimensión normativa hace referencia a ciertos valores, formas ideales de comportamiento político y a las capacidades que los buenos ciudadanos requieren (Stokes, 2004).

Con respecto a “ciudadanía global”, un concepto que resulta de interés para la presente investigación, así como para la enseñanza de lenguas, significa que los seres humanos seríamos ciudadanos del mundo, lo que implica ser miembro de una comunidad más amplia que la de una Nación-Estado, u otra comunidad política de la cual se sobreentiende que somos sus habitantes. Esta membresía es importante ya que involucra una identidad significativa, lealtad y compromiso, que va más allá de la Nación-Estado (Dower y Williams, 2003).

Heater (1996) manifiesta que el elemento principal de reconocimiento como parte de un todo amplio, global, cosmopolita tiene su base en la historia, pues ya se constituía en una idea central en el pensamiento filosófico de los Estoicos en el mundo antiguo de los griegos y romanos. En este escenario, este autor comenta que desde el tercer siglo antes de Cristo hasta el segundo antes de Cristo, muchas personas de todas las clases sociales estuvieron atraídos por una filosofía de vida en la cual la “virtud” era vista como el más alto bien. Por consiguiente, los individuos se describían a sí mismos “cosmo-polites” o ciudadanos del cosmos. Para ellos el cosmos era una realidad más grande y diferente que el mundo, ya que el cosmos o universo era considerado como un orden divino gobernado por la razón y, como seres racionales, ellos participaban en él. Además, eran ciudadanos globales porque se consideraban que su existencia era significativa solamente dentro de este todo ordenado y racional. De esta manera, la ciudadanía global era una respuesta a cómo el individuo concebía su lugar en la vida y, por ende, en el cosmos y no una respuesta a eventos, conflictos o temas particulares (Heater, 1996).

Adicionalmente, la ciudadanía global requiere que el individuo esté activamente inmerso en temas que impactan a la sociedad global. Aquellas personas que se consideran “ciudadanos globales” deben involucrarse en activismo político para poder exigir a los gobiernos y a las corporaciones a cumplir con los valores internacionalmente reconocidos que constan en la Carta de las Naciones Unidas y en el documento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Ghils, 1992; Falk, 1994; Korten, 1990).

En lo que se refiere especialmente al ámbito educativo, que concierne a esta investigación, Davies y Pike (2008) recuerdan que, mientras la “educación global” – o los “estudios globales”– ha sido defendida y practicada en escuelas y universidades alrededor del mundo desde 1970, la educación para la “ciudadanía global” es un concepto relativamente nuevo. La inserción de “ciudadanía” dentro de la “educación global” (en adelante, ECG) implica algo más y algo diferente de concepciones previas. Además, estos autores manifiestan que es importante conocer si la educación para la ciudadanía global no es simplemente educación para la ciudadanía local, pero más detallada. En efecto, la ECG está usualmente ligada a la justicia social en lugar de concentrarse en relaciones minimalistas de educación global que usualmente se enfoca en la conciencia internacional o tan sólo implica convertirse en una mejor persona. Estos autores también acotan que la ECG tampoco es educación que esté relacionada con ser económicamente activo y tecnológicamente competente dentro de un sistema mundial. La ciudadanía iría más allá de aquello ya que tendría ciertas implicaciones con respecto a derechos, responsabilidades y obligaciones, conceptos que no necesariamente estarían implícitos en la ciudadanía global.

Adicionalmente, Davies y Pike (2008) manifiestan que incluir temas de ciudadanía global traería implicaciones profundas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que estos requisitos muy difícilmente se acomodarían al currículo pedagógico oficial, que está fuertemente ligado a la enseñanza de contenidos y prepara a los estudiantes para la aprobación de exámenes. Finalmente, ellos añaden que los requisitos para el nuevo currículo deben ser muy exigentes con

respecto al entendimiento cabal de cómo funciona el mundo y a la preparación de los estudiantes con una participación activa en él.

Oxfam de Gran Bretaña (1997, p. 1), con respecto al Currículo para la Educación Global, define al ciudadano global como alguien que:

- Está consciente de que hay un mundo más amplio y tiene un sentido sobre su propio rol como ciudadano mundial.
- Respeta y valora la diversidad.
- Posee una comprensión de cómo funciona el mundo en los ámbitos económicos, políticos, sociales, culturales, tecnológicos y ambientales.
- Muestra indignación cuando existe injusticia social.
- Está dispuesto a actuar para convertir al mundo en un lugar más igualitario y sustentable.
- Participa y contribuye con la comunidad en un rango de niveles que van de lo local a lo global.

También es importante señalar que la educación para una ciudadanía global surge como un enfoque educacional que reconoce la necesidad de brindar las oportunidades y competencias necesarias para reflexionar en torno a los desafíos que implica vivir en una sociedad global e interconectada, donde es fundamental la promoción de nuevas maneras de pensar y actuar sobre las complejas relaciones en temas sociales comunes, ecológicos, políticos, culturales y económicos (UNESCO, 2006; 2010).

Bustos (2015) menciona que la educación para la ciudadanía global apuntaría explícitamente a la formación de ciudadanos en un contexto global, “donde se reconozca la relevancia de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para la participación ciudadana en distintas dimensiones de desarrollo social, económico y cultural vinculadas a un plano local y global” (p. 72). En ello se destaca la promoción del entendimiento, la capacidad de asociación con otras personas para pacíficamente resolver problemas, desarrollar tolerancia ante la diferencia y, sobre todo, una disposición hacia la cooperación entre diversos actores (UNESCO, 2012 a; 2012 b).

Bustos (2015) también sostiene que este tipo de educación, así como la llamada “educación para el desarrollo”, la “educación en derechos humanos”, la “educación para la sustentabilidad”, la “educación para la paz y la prevención de conflictos”, la educación intercultural, entre otros, buscan “abrir los ojos y mentes de las personas a las realidades del mundo globalizado, y despertarlas para que logren un mundo con mayor justicia, equidad y Derechos Humanos para todos” (Carvalho da Silva, 2008, p. 12).

Entre las oportunidades y competencias promovidas en estos enfoques educacionales, la puesta en práctica de la interculturalidad a través del aprendizaje y diálogo intercultural ocupa un lugar central (UNESCO, 2006; 2010; 2014 a; 2014 b; Santos, 2009; Vodopivec, 2012). En este contexto:

Los puntos de encuentro entre los objetivos de una educación para una ciudadanía global y la promoción de experiencias de aprendizaje intercultural, observados específicamente a partir de la experiencia de participación en

programas interculturales en el extranjero, están condicionados por una serie de obstáculos que de no ser tomados responsablemente en consideración terminarán limitando o haciendo inviable esta relación. (Bustos, 2015, p. 70)

Adicionalmente, Bustos (2015) cree que, en la medida que aumenta el reconocimiento de que las sociedades nacionales se configuran a partir de diversas formas de comprender ideales de bien común para todas y todos, el referente nacional deja de ocupar un lugar central para aunar sentimientos de pertenencia ciudadana. En ello, la importancia de promover la diversidad cultural se transforma en una demanda clave toda vez que, por un lado, las sociedades nacionales pasan a ser reconocidas como multiculturales y pluriétnicas y, por otro lado, el concepto mismo de ciudadanía pasa a ser concebido en múltiples niveles: local, nacional, regional y global (Delanty, 2000; Gaventa y Tandon, 2010; O'Byrne, 2003).

Desde la educación intercultural se responde al llamado de la educación para la ciudadanía global al reconocer en sus bases fundamentales la necesidad de aprender a vivir juntos en la diversidad (UNESCO, 2006). Específicamente, la interculturalidad es reconocida como “una forma de interacción equitativa entre diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por el diálogo y el respeto mutuo” (UNESCO, 2006, p. 17). Este diálogo se enmarca más allá de la mera conversación entre personas y depende del cumplimiento de una serie de condiciones de interacción específicas, donde apliquen criterios de validez y simetría en términos de relaciones de poder que permitan mantener la dualidad en el seno de la unidad (UNESCO, 2006; Molina, 2002; Sorrells y Nakagawa, 2008).

Finalmente, Bustos (2015) piensa que, independiente del enfoque empleado en prácticas de educación intercultural, ya sea en temáticas étnicas o aquellas asociadas a fenómenos migratorios de baja y alta calificación, desde el aprendizaje intercultural se reconocen esfuerzos dedicados al aprendizaje efectivo de competencias y conocimientos que faciliten el diálogo y la convivencia con la diferencia, fomentando habilidades concretas que permitan el reconocimiento, valorización y entendimiento de la diversidad cultural en sus múltiples formas y contextos. En este tipo de aprendizaje, el desarrollo de una sensibilidad intercultural, así como la adquisición de competencias interculturales específicas que favorezcan el diálogo intercultural se encuentran cada vez tomando mayor protagonismo (Bennett, 1986; 1998; 2004).

1.11 Conclusiones

Este capítulo ha presentado información conceptual relevante que servirá de base para el desarrollo de esta investigación. Para el efecto, se han dado a conocer varias áreas de investigación que, por su naturaleza, ha sido necesario averiguar para poder armar la estructura teórica de esta tesis, lo que ha permitido arribar a la Competencia Comunicativa Intercultural, pilar fundamental de este trabajo, y su estrecha relación con la necesidad de aprender idiomas foráneos y la ciudadanía global.

En primer lugar, se cubrió información relacionada con los orígenes del área intercultural, lo que generó las bases para una mejor comprensión de los temas tratados. Luego se abordó el concepto de concepciones y su importancia en esta investigación. Adicionalmente, se presentó conceptos y definiciones de

“competencia”, poniendo énfasis en aquellos autores, como Chomsky, que han contribuido con material que permitió trabajar con otras áreas relacionadas al tema a investigar. Posteriormente, se abordó el concepto “competencia comunicativa”, dando a conocer información relevante que ilustró cómo ha evolucionado este campo y las contribuciones más importantes al tema. Todo lo previamente investigado permitió llegar al concepto de “Competencia Comunicativa Intercultural”, eje central de esta tesis. También se dio a conocer las distintas perspectivas teóricas sobre el aprendizaje de idiomas extranjeros, y su estrecho vínculo con el acceso a la interculturalidad y a la ciudadanía global, pues sólo de esta manera se dispondría de una mayor capacidad para comunicarse y entender a aquellas personas que no comparten una misma cultura, un mismo idioma. Asimismo, se analizaron temas como ciudadanía global e interculturalidad, que definen el conocimiento que tienen las personas sobre aquellos habitantes que son diferentes y que comparten un mismo contexto.

A continuación, se identificarán las principales investigaciones que conforman el estado de la cuestión en el ámbito de la Competencia Comunicativa Intercultural y la ciudadanía global y su relación con el estudio del inglés como lengua extranjera.

CAPÍTULO 2

REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA

Estudios Empíricos sobre la Competencia Comunicativa Intercultural y la Ciudadanía Global

2.1 Introducción

Hoy en día, la diversidad cultural ha dado lugar a la necesidad de que los ciudadanos de diferentes partes del mundo adquieran ciertas competencias que les permitan una participación más activa en este mundo globalizado. En este escenario, el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural se torna cada vez más importante, puesto que, a través de dicha competencia, las personas de diferentes contextos culturales y étnicos se pueden comunicar de manera efectiva y apropiada, lo que les va a permitir convertirse no solamente en ciudadanos locales, sino en ciudadanos globales. Un aspecto que contribuye a ello es el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente aquellos idiomas que, por su relevancia y dominio internacional, se han convertido en *linguae francae*. En este ámbito, no se debe ignorar la importancia que ha obtenido el idioma inglés hoy en día, no sólo por el gran número de personas que lo hablan como lengua nativa, como segunda lengua, como idioma extranjero o bien como *lingua franca*, sino por el interés que ha adquirido en la comunicación global en las áreas relacionadas con la educación, los negocios, los deportes, la ciencia y tecnología, la religión, etc.

En este capítulo se dan a conocer varios estudios empíricos en torno a la Competencia Comunicativa Intercultural y la ciudadanía global que antecedieron esta tesis. Estos temas están estrechamente ligados por sus trascendentes implicaciones en el mundo moderno. Estas investigaciones han sido seleccionadas considerando principalmente los debates teóricos y conceptuales que sus autores han llevado a cabo, los que brindan un contexto bibliográfico apropiado al tratamiento que ha ido adquiriendo el tema planteado en esta tesis en los últimos años dentro de nuestro campo de estudios.

La primera parte de esta sección presenta las investigaciones más relevantes con respecto a las concepciones que tienen los docentes de diferentes partes del mundo sobre la Competencia Comunicativa Intercultural. La segunda sección aborda estudios relacionados con la educación para la ciudadanía global. Se hace hincapié en el surgimiento de nuevas destrezas y valores en los ciudadanos actuales, lo cual dará lugar a un desarrollo sustentable y una convivencia pacífica entre los pueblos. Asimismo, la bibliografía da a conocer la relevancia que adquiere la educación global, ya que posee características distintas de la educación tradicional y tiene como objetivo crear una perspectiva más amplia en los estudiantes, y así constituirse dentro de una práctica intercultural relevante. En este sentido, se requiere considerar la naturaleza de la educación para la ciudadanía global en entornos específicos, además del rol que tiene el docente en su implementación. La tercera sección presenta algunos estudios sobre la Competencia Comunicativa Intercultural que se han desarrollado en contextos específicamente hispanohablantes. El capítulo concluye con un resumen y algunas consideraciones

sobre los aspectos más significativos de cada estudio empírico en relación con esta investigación.

2.2. Investigaciones en torno a las Concepciones de los Docentes sobre la Competencia Comunicativa Intercultural

Una de las investigaciones más importantes en el campo de estudios sobre el tema es la llevada a cabo por Bastos y Araújo e Sá (2015), quienes dan a conocer que los encuentros plurilingües e interculturales se han vuelto cada vez más frecuentes, debido al adelanto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), a la movilidad, ya sea real o virtual, y a la migración.

En su investigación, Bastos y Araújo e Sá (2015) llevaron a cabo un programa de capacitación titulado *El Profesor Intercultural*, con un grupo experimental de docentes de idiomas. El objetivo de su trabajo era describir las concepciones sociales de los profesores con respecto a la Competencia Comunicativa Intercultural. Para su estudio, las autoras utilizaron una metodología cuantitativa/cualitativa. La investigación se realizó en instituciones educativas secundarias del distrito de Aveiro, Portugal. La muestra estuvo compuesta por 9 docentes de idiomas. Con respecto a los instrumentos, ellas utilizaron una entrevista y un programa de capacitación durante un año lectivo.

Los resultados de este análisis permitieron a las investigadoras, primero, diseñar un modelo heurístico de la Competencia Comunicativa Intercultural basado en las opiniones y concepciones de los maestros. Asimismo, sus concepciones dieron a conocer que se debería invertir más en la dimensión o componente afectivo de dicha competencia. Los resultados también sugieren la necesidad de capacitar más a los

docentes con respecto a la CCI y que esta competencia se integre y forme parte de su práctica profesional diaria. Finalmente, los participantes recomiendan que la CCI debería formar parte del currículo oficial, especialmente, en lo que tiene que ver con la enseñanza de idiomas extranjeros.

Otro estudio importante es el de Leeman y Ledoux (2003), que da a conocer que en los Países Bajos la educación intercultural ha sido implementada con el objeto de preparar a todos los estudiantes para una ciudadanía en un contexto nuevo, pues su conformación multiétnica luego de la Segunda Guerra Mundial habría dado lugar a que existan notorias diferencias en cuanto a idiomas, religión, raza y etnocultura.

El objetivo de la investigación de Leeman y Ledoux (2003) era analizar el desarrollo de nuevas formas de educación intercultural en centros educativos de los Países Bajos, a través de la presentación y discusión de los resultados de un proyecto sobre la creación de nuevas formas de educación intercultural. Las autoras utilizaron el método de investigación-acción. El estudio, que duró un año, se llevó a cabo en diferentes ciudades. Contó con la participación de 74 profesores de escuelas, colegios, institutos vocacionales, centros para adultos e instituciones que preparan a profesores de educación básica. En esta investigación se utilizaron dos cuestionarios para conocer las opiniones de los docentes sobre la educación intercultural. También se tomaron en cuenta observaciones de las reuniones en las redes, discusiones y entrevistas.

Los resultados principales dieron a conocer un cambio en los puntos de vista de los participantes, ya que dejaron de lado la concepción culturalista de la educación. Las discusiones al interior de las redes les permitieron desarrollar una perspectiva más

clara sobre la educación intercultural y las posibilidades de integrarla en su práctica profesional diaria. Asimismo, los resultados sugieren la necesidad de incorporar la CCI en el currículo oficial, y que ésta se implemente en todas las instituciones educativas del país. Finalmente, si bien la CCI está formada por conocimientos, destrezas y actitudes, se debería dar un poco más de importancia a los últimos elementos y no solo al primero; es decir, a conocimientos.

En la investigación realizada por Sehlaoui (2010), el autor identifica la necesidad de insertar su investigación en una base teórica crítica, interdisciplinaria por naturaleza. Su trabajo nace de las áreas de la educación multicultural y de la teoría crítica, de la formación docente, de la comunicación intercultural y de la cultura de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua o lengua extranjera.

La investigación se realizó en el Departamento de Inglés de una universidad estadounidense a través de MA-TESOL (Maestría en enseñanza de inglés a hablantes de otros idiomas). El objetivo de este estudio fue conocer las concepciones de los docentes sobre los temas tratados luego de aprobar dicho programa. La muestra estuvo compuesta por 27 participantes, quienes provenían de diez países diferentes. Los instrumentos utilizados fueron observaciones de clases, cuestionarios, análisis de documentos curriculares y entrevistas semiestructuradas.

Los resultados principales de este estudio revelan que el término *intercultural* requiere ser comprendido en su contexto socio-político y en sus relaciones de poder entre los individuos y las sociedades, y que son los profesores de idiomas extranjeros, y en particular los que imparten inglés como segunda lengua o como

lengua extranjera, los que deberían capacitarse más sobre la Competencia Comunicativa Intercultural, pues requieren contar con una competencia crítica que les permita abordar los diferentes temas culturales como parte de su actividad profesional docente en la actualidad.

Young y Sachdev (2011) en su investigación reportan que, actualmente, la importancia central de la interculturalidad ha sido enfatizada también desde la lingüística con un interés en la conexión entre el aprendizaje de idiomas, pensamiento e interacción social. La interculturalidad es, por consiguiente, concebida como un proceso dinámico a través del cual las personas no solamente aprovechan y usan los recursos y procesos de las culturas conocidas, sino también de aquellas con las que no están típicamente involucradas en sus interacciones (Young & Sercombe, 2010).

El objetivo de la investigación de Young y Sachdev (2011) fue presentar información con respecto a las creencias y prácticas de profesores experimentados de los Estados Unidos, el Reino Unido y Francia, en relación con la aplicación del modelo de la Competencia Comunicativa Intercultural de Byram (1997) a programas del idioma inglés. Para ello, se tomó en cuenta la metodología cuantitativa/cualitativa. Los autores utilizaron cuestionarios, diarios y grupos focales.

Los resultados dieron a conocer un consenso general a lo largo de las localidades, con una aparente disparidad entre las actitudes y creencias sobre la Competencia Comunicativa Intercultural y sus prioridades de clase actuales. La mayor parte de creencias de los docentes que apoyaron la importancia de la interculturalidad en su trabajo enfatizaron que los buenos estudiantes y maestros se orientaban a exhibir

una alta competencia intercultural. Asimismo, los resultados demuestran que la CCI está íntimamente relacionada con la enseñanza de idiomas extranjeros, y que dicha competencia se menciona mucho en lingüística aplicada. No obstante, no es tan sencillo ponerla en práctica, debido a la falta de apoyo en cuanto a capacitación, materiales didácticos y mecanismos de evaluación.

Por su parte, Guo et al. (2009) realizan su análisis atendiendo a las particularidades de la población: reportan en su investigación que, de acuerdo con el censo del 2006, casi el 20% de la población canadiense ha nacido fuera del país.

El objetivo de este estudio era examinar la competencia intercultural de futuros docentes y sus metodologías, con la finalidad de que respondieran a las necesidades de poblaciones estudiantiles diversas. Para ello, los autores utilizaron la metodología de los incidentes críticos para investigar qué conocían los futuros docentes sobre la competencia intercultural. Los incidentes críticos consisten en descripciones breves de eventos reales que los participantes recuerdan como algo significativo y fruto de su experiencia laboral (Brookfield, 1995). La investigación se realizó en la Universidad de Calgary, Canadá, a través del programa Master of Teaching (MT)⁵, con una duración de dos años. Los participantes eran futuros docentes, representantes de la fuerza laboral del campo educativo de todo el país. La muestra estuvo constituida por 33 profesores del primer año de la maestría y los instrumentos utilizados fueron entrevistas, cuestionarios y grupos focales.

⁵ Master of Teaching es un programa de maestría en la enseñanza de inglés que dura dos años.

Los resultados dieron a conocer puntos de vista diversos y algunas veces contradictorios sobre la diversidad, la importancia de la autoevaluación y la reflexión en el proceso de indagación intercultural, así como una falta de conexión entre teoría y práctica. También se consideró la importancia de incorporar una CCI crítica en la preparación de los futuros docentes. Finalmente, los resultados revelaron que el contacto con otras culturas no necesariamente les convierte a los individuos en seres interculturalmente competentes, pues se requiere una guía especial por parte de docentes adecuadamente capacitados, y que se realicen cambios sustanciales al interior del currículo vigente.

Sercu (2006) desarrolla un estudio en el que permite identificar el modo en que actualmente se ha vuelto común concebir el aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural. De acuerdo con su investigación, el propósito principal de la educación de idiomas foráneos actualmente ya no se definiría estrictamente en términos de la adquisición de la competencia comunicativa, sino que se requeriría también que los docentes enseñen la competencia intercultural.

De acuerdo con estos antecedentes, el objetivo del estudio de Sercu (2006) fue investigar en qué medida y de qué manera los perfiles profesionales actuales de los maestros reúnen las especificaciones formuladas en la literatura teórica con respecto al docente de idiomas extranjeros y su competencia intercultural. Este autor utilizó la metodología cualitativa/cuantitativa a través de un diseño de investigación internacional que fue desarrollado con participantes de países, tales como Bélgica, Bulgaria, Grecia, México, Polonia, España y Suecia. El número de participantes fue de 424, divididos entre los siete países arriba mencionados. Con

respecto a instrumentos de investigación, el autor utilizó un cuestionario en línea que mayoritariamente contenía preguntas cerradas y unas pocas preguntas abiertas.

Los principales hallazgos de la investigación de Sercu sobre las creencias de los docentes dieron a conocer que sus puntos de vista sobre el aprendizaje y la enseñanza de idiomas extranjeros sí habrían afectado sus concepciones sobre situaciones específicas de enseñanza y, por consiguiente, su propia práctica. Por ello, se requeriría de una capacitación profesional que provea a los profesores de oportunidades de cambiar sus creencias para que puedan ser más compatibles con la competencia intercultural y así poder enseñarla, pues sus perfiles no cumplen con las características que requiere un profesor interculturalmente competente.

Arasaratnam (2009), en su investigación, recuerda que la idea de desarrollar competencias en torno a la comunicación intercultural continúa atrayendo el interés tanto de académicos como de profesionales en esta sociedad culturalmente diversa de hoy. En este contexto, Spitzberg y Cupach (1984) sostienen que la competencia comunicativa en general ha sido caracterizada como un comportamiento comunicativo que es efectivo y apropiado, pues un comunicador competente es efectivo cuando tiene la capacidad de obtener sus objetivos a través de la exhibición de un comportamiento generalmente aceptado por muchos, y en contextos diversos.

El objetivo de su investigación consistió en comprobar la confiabilidad y la validez de construcción de un nuevo modelo de medida de la Competencia Comunicativa Intercultural. Los participantes, que provenían de contextos culturales variados, eran

302 estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad ubicada en Sídney, Australia. El instrumento de investigación fue un cuestionario con 15 ítems y la metodología utilizada fue la cuantitativa.

Los resultados revelan que, en general, el instrumento funcionó adecuadamente, dando a conocer que la motivación y la participación en una situación intercultural son variables importantes de la Competencia Comunicativa Intercultural. Asimismo, los resultados revelaron una relación positiva entre las variables dependientes e independientes de dicha competencia, dando a conocer que las actitudes hacia otras culturas, la motivación y la interacción son excelentes elementos para evaluar la CCI. Sin embargo, una debilidad del instrumento utilizado consistió en no considerar suficientes ítems para evaluar las dimensiones cognitivas, actitudinales y comportamentales de los participantes, pues éstos son elementos sustanciales de la CCI. Esto daría lugar a que se realice un nuevo estudio para reestructurar y mejorar el instrumento de investigación, apoyándose en la diversidad cultural de los participantes.

2.3 Estudios sobre la Ciudadanía Global

Uno de los principales estudios sobre la ciudadanía global es el de Schweisfurth (2006), quien menciona que la supervivencia de nuestra aldea global depende de muchos aspectos clave, tales como la economía, la justicia, los derechos humanos, el proceso de pacificación y de conflictos, los movimientos políticos y sociales y el balance ecológico. Convertirse en ciudadano global involucraría un análisis moral e intelectual sobre los asuntos más cruciales que enfrenta nuestro mundo (Watt et al., 2000). El conocimiento, las destrezas y los valores que la educación sobre la

ciudadanía global tiene como objetivo inculcar son prerrequisitos para un desarrollo sustentable y una convivencia pacífica.

El objetivo de la investigación de Schweisfurth (2006) era examinar cómo los profesores priorizaban temas de ciudadanía global en su práctica docente. La autora utilizó una investigación cualitativa de estudios de casos múltiples y los instrumentos incluían un análisis documental, observación de clase y entrevistas. La muestra estuvo conformada por seis profesores de cuatro instituciones educativas de la provincia de Ontario.

Los principales resultados dieron a conocer que los docentes del estudio buscaron la manera de incluir su compromiso sobre ciudadanía global en su práctica educativa tanto en el currículo como en actividades extracurriculares. Adicionalmente, solicitaban a sus estudiantes que sean radicales en el diseño de proyectos, los que debían tener un alto perfil público y un enfoque de confrontación con la acción cívica. Los participantes también dieron a conocer que había una gran cantidad de oportunidades para usar sus expectativas con el propósito de incluir la agenda de la educación para la ciudadanía global en cualquier materia del currículo.

Hahn (2015) realiza una investigación en la que sostiene que, como consecuencia de la globalización e incremento en la migración, los teóricos hacen un llamado a re conceptualizar el término “ciudadanía” y los estudios empíricos, pues es necesario conocer cómo la educación para la ciudadanía global se aborda en las escuelas que atienden a la juventud que proviene de contextos culturales diversos. Desde esta perspectiva, hoy en día, el término “ciudadanía” sería más complejo y matizado que solamente ser un miembro de un Estado nacional (Banks, 2008).

El objetivo de su investigación era identificar las perspectivas de los docentes de dos países sobre la educación de los jóvenes para una ciudadanía democrática en escuelas con una población de origen migratorio. Para ello utilizó una metodología cualitativa/cuantitativa. En cuanto a los participantes, la población estuvo conformada por 19 docentes de ocho instituciones educativas de Dinamarca y del Reino Unido que albergaban a varios estudiantes de origen migratorio. Los instrumentos fueron entrevistas semiestructuradas a los docentes, entrevistas semiestructuradas a grupos focales de estudiantes, observaciones de clase y análisis de documentos curriculares y diarios.

Los principales resultados demostraron que los participantes pusieron un gran interés en la enseñanza para una ciudadanía global activa. Los docentes de centros educativos innovadores compartieron sus puntos de vista con los estudiantes de origen foráneo, lo que no sucedió en las instituciones más tradicionales. Por otro lado, quedó claro que los profesores de este estudio transmitían mensajes sobre ciudadanía global a través de discusiones en clase y las instituciones brindaban las oportunidades necesarias para que los alumnos interactúen con sus compañeros en varias actividades cívicas.

Un estudio realizado por Jing (2013) da a conocer que, en las últimas décadas, varios investigadores han demostrado interés en la ciudadanía global y en la educación para la ciudadanía global. En este escenario, identifica que el término “conciencia global” es clave y ha sido discutido en diferentes países. Kirkwood (2001) caracterizó a las personas que poseían una conciencia global como aquellas que tenían destrezas en alta tecnología, un conocimiento interdisciplinario amplio

acerca del mundo contemporáneo y adaptabilidad, flexibilidad y predisposición mundial para participar efectivamente en este mundo globalizado. Por otro lado, ciertos investigadores han tratado de explorar la educación sobre conciencia global en las instituciones educativas que imparten idiomas extranjeros y han intentado utilizar varios métodos para desarrollarla en los estudiantes.

Jing (2013) manifiesta que el objetivo de su estudio pretende explorar las percepciones del concepto de conciencia global de los profesores de inglés como lengua extranjera en un centro educativo de la provincia de Henan en China. Para ello, el autor utilizó la metodología cualitativa a través de un estudio de casos. La muestra estaba compuesta por 17 docentes: 14 mujeres y tres varones. Con respecto a los instrumentos, el investigador utilizó entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase, material de audio y documentos curriculares.

El análisis de los resultados demuestra que los participantes definieron el concepto de “conciencia global” en términos de conocimientos, destrezas y actitudes. Los participantes se guiaron en sus creencias desde su experiencia y conocimiento profesional docente. El estudio reveló que era difícil para los docentes determinar el mencionado concepto, pues la mayoría de ellos indicó que no estaban preparados para dar una definición clara. Esto se justifica debido a que el término conciencia global es un concepto científico, que consta de principios sistemáticos complejos. Lo que sí podían hacer era describirlo con uno o dos elementos y explicarlo a través de ejemplos. Por otro lado, los profesores mencionaron algunas categorías importantes, tales como interculturalidad, comunicación, temas globales y auto-preparación.

Guo (2014) comenta en su investigación que los grandes avances en las tecnologías de la comunicación e información y la migración transnacional han incrementado grandemente la interdependencia y la interconectividad de personas y lugares. En este contexto, el autor menciona que estudios recientes dan a conocer que varios profesores nuevos rara vez empiezan sus carreras con profundos conocimientos y grandes destrezas necesarias para responder a la gran diversidad de población estudiantil en sus clases (Goddard, 2013, Schneider, 2007).

El objetivo de Guo (2014) era identificar las concepciones de los futuros maestros con respecto a educación para la ciudadanía global; para ello, el autor utilizó la metodología de estudio de casos que se centra en la particularidad y complejidad de un solo caso, con el propósito de comprender una actividad y su importancia (Creswell, 2012; Stake, 1995; Yin, 2013). El estudio se realizó en la Universidad de la Isla Príncipe Edward como parte del programa de preparación docente, cuyos candidatos provenían de varias ciudades del Canadá. La muestra estuvo conformada por 45 educadores, todos con limitada experiencia docente. El investigador utilizó encuestas, cuestionarios, reflexiones de los docentes, diarios y entrevistas con grupos focales.

Con respecto a los resultados principales, los participantes manifestaron haber experimentado grandes y positivos cambios el momento que incluyeron temas de ciudadanía global en su práctica educativa diaria. Estos cambios se manifestaron a través del creciente involucramiento e interés de los estudiantes en aprender y ampliar sus perspectivas sobre conciencia global y de mejorar sus destrezas en torno a pensamiento crítico, resolución de problemas y mayor conciencia y respeto

por la diversidad, al igual que mayor compromiso con acciones efectivas como ciudadanos locales y globales. Finalmente, se vio la necesidad de preparar a los docentes para que trabajen con temas de ciudadanía global en sus clases, pues se requiere identificar un enfoque sistemático que dé lugar a que se incluya en el currículo prácticas y recursos que mejoren las oportunidades de desarrollo profesional del docente, permitiéndoles incorporar perspectivas y dimensiones globales en su práctica diaria.

En la siguiente sección se consideran los estudios empíricos que se realizaron tanto en España como en Chile sobre Competencia Comunicativa Intercultural y aprendizaje de inglés como lengua extranjera. En este sentido, es importante mencionar que, si bien existe bastante literatura que proviene de países desarrollados; no obstante, en países de habla hispana los estudios empíricos sobre los temas previamente mencionados son escasos.

2.4 Estudios Iberoamericanos

Dentro del ámbito iberoamericano, los estudios empíricos sobre la Competencia Comunicativa Intercultural, como se mencionó anteriormente, no son muchos; se vienen desarrollando desde el año 2000. Se destacan especialmente las investigaciones de Vilà (2008), Sahuenza et al. (2012a) y Sahuenza et al. (2016). De entre ellas, la más relevante es la de Vilà (2008), quien manifiesta que no toda interacción entre personas que pertenecen a culturas diferentes puede ser considerada como intercultural, pues para que exista una comunicación intercultural hay que hacerlo desde la multiculturalidad, lo que implica que los individuos pertenezcan a diferentes culturas y se hagan notorias tales diferencias, dando lugar

a una comunicación eficaz. Para que los individuos superen estas barreras, es necesario que lo hagan a través de las competencias interculturales. Finalmente, Vilà da a conocer que, desde estas perspectivas, la Competencia Comunicativa Intercultural se convierte en una especie de paraguas que abarca habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales.

El objetivo de la investigación de Vilà (2008) era explorar las concepciones de los docentes sobre dicha competencia con respecto al nivel cognitivo y comportamental del alumnado de educación secundaria obligatoria. La muestra estaba conformada por 638 estudiantes de siete centros educativos, que provienen de cinco ciudades de la comarca de Baix Llobregat, Cataluña. El instrumento utilizado fue un Test de Competencia Comunicativa Intercultural (TCCI), y un cuestionario con datos que permitiría identificar a los participantes y profundizar en sus respuestas⁶.

Los resultados obtenidos evidencian que los participantes del estudio tienen creencias importantes en cuanto a competencias comunicativas interculturales, especialmente en lo que tiene que ver con los componentes cognitivos y comportamentales. Según la investigación, el alumnado con mayor número de adscripciones culturales tiene mayor grado de competencia intercultural, pues la experiencia intercultural proporciona una mayor conciencia del propio referente cultural y habilidades para la comunicación intercultural. Por otro lado los participantes con mayores carencias en competencia comunicativa intercultural son los inmigrantes, debido a que la competencia lingüística en el idioma oficial es

⁶ Vilà (2008) utilizó SPSS 11 que es un Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales para el análisis de los datos cualitativos.

deficiente, pues dicha competencia es necesario para la efectividad en la interacción intercultural. Los resultados obtenidos en esta investigación reafirman la necesidad de plantear una intervención educativa urgente. Las necesidades detectadas en los participantes sugieren que ellos no cuentan con las suficientes competencias para enfrentar con éxito el dialogo intercultural. Esta intervención debería dar respuesta a componentes cognitivos y comportamentales y que esté disponible para todos los estudiantes a través de un programa de comunicación intercultural.

En la investigación realizada por Sanhueza et al. (2012a), ellos manifiestan que el fenómeno de la comunicación intercultural es el resultado del contacto entre culturas. Estos procesos han tenido un alcance mundial e histórico y se lo puede experimentar a diario en el entorno más inmediato. En este sentido, estos autores indican que, dentro de la comunidad científica, en los últimos años, se ha dado un buen número de encuentros y una gran cantidad de publicaciones que se han dedicado a estudiar las ideas de la comunicación intercultural desde diferentes perspectivas, creando varios modelos y enfoques, pues este constructo engloba conceptos clave de modernidad, cultura y relaciones recíprocas entre las personas.

El objetivo de la investigación de Sanhueza et al. (2012a) consistió en analizar el nivel de desarrollo de la sensibilidad intercultural de los alumnos de centros educativos escolarizados en aulas culturalmente diversas. Su estudio se caracterizó por emplear un enfoque metodológico cuantitativo, con un diseño no-experimental descriptivo. Para la recolección de datos, los investigadores utilizaron un

cuestionario⁷ que fue aplicado a 389 estudiantes de instituciones públicas de la provincia de Alicante. Todos los participantes ya habían experimentado algún tipo de experiencia intercultural con compañeros de una cultura diferente a la suya anteriormente.

Los resultados del estudio dan a conocer que los participantes han proporcionado respuestas positivas y negativas en torno a sus diferencias culturales. En este contexto, el instrumento utilizado ha posibilitado que la aplicación de un mismo instrumento de investigación de lugar a la comparación entre estudiantes de diferentes edades y niveles educativos, permitiendo, al mismo tiempo, valorar la sensibilidad intercultural del grupo dominante y del grupo de estudiantes inmigrantes. Asimismo, los resultados obtenidos revelan que los participantes poseen una buena sensibilidad intercultural; sin embargo, ellos manifiestan que las diferencias lingüísticas dificultan el dialogo intercultural. Finalmente, los resultados presentan importantes implicaciones para la práctica educativa, principalmente desde el rol del docente, ya que se considera necesario que los maestros transmitan a los alumnos la idea de que los valores constituyen una parte imprescindible de su existencia y de que consideren a los valores de sus docentes como posibles alternativas, pero no como las únicos correctos y válidos.

Sanhueza et al. (2016) dieron a conocer que su estudio formaba parte de la línea de investigación de la Competencia Comunicativa Intercultural, que incluía

7 Sanhueza et al. (2012) utilizaron el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) para el análisis de los datos; las técnicas utilizadas fueron la descriptiva, de reducción de datos y de inferencia estadística.

habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales. En este contexto, el interés de entregar una formación intercultural por parte del profesorado radicaba en una demanda cada vez más relevante a nivel nacional e internacional, debido a la realidad multicultural creciente en los países del mundo en el siglo XXI (Ragoonaden, 2011; Steinbach, 2012).

El objetivo del estudio de Sanhueza et al. (2016) era explorar el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural en estudiantes universitarios de las regiones de Maule, Bio-Bio y la Araucana. Para dar respuesta a las preguntas de investigación, los autores utilizaron la metodología cuantitativa a través de un diseño no experimental descriptivo; el instrumento de investigación fue la encuesta⁸. Contaron con la colaboración de tres universidades regionales: la Universidad Católica del Maule, la Universidad del Bío-Bío y la Universidad Católica de Temuco y con la participación de 270 estudiantes.

Con respecto a los resultados de la investigación, Sanhueza et al. (2016) demuestran que la dimensión menos desarrollada por los participantes es la pedagógica, esto implica que ellos no cuentan con las suficientes herramientas para enseñar en contextos interculturales, puesto que existe inseguridad frente a los conocimientos necesarios que se requieren para trabajar en dichos contextos. Esto se refleja, por ejemplo, en la falta de conocimiento de las diferentes lenguas y formas de organización social y política. Es por ello que la CCI debería ser obligatoria, explícita y exhaustiva en la formación de docentes que habrán de

⁸ Sanhueza et al. (2016) utilizaron el paquete estadístico SPSS 18.0 para el análisis de los datos y la estadística descriptiva a través de descripciones, frecuencias, porcentajes y medidas de dispersión.

desempeñarse en ámbitos interculturales diversos. Asimismo, esta capacitación implicaría formar a los futuros docentes en los conocimientos y habilidades que les permitan transformar los programas y prácticas educativas que perpetúan el racismo y los prejuicios que recaen sobre la diversidad social y cultural existente en el país. Los resultados también evidencian que la experiencia intercultural pudiera ser un factor determinante para el aprendizaje de competencias comunicativas interculturales, las que podrían utilizar los futuros docentes en su práctica diaria. En este contexto, es aconsejable mejorar los currículos formativos de los futuros maestros, integrando la diversidad cultural de manera explícita y transversal en las diferentes titulaciones, es decir, a través del diseño e implementación de programas de desarrollo de la competencia intercultural.

En el caso específico de Ecuador, hasta la fecha no se han relevado investigaciones que aborden estas problemáticas; por consiguiente, un estudio en torno a concepciones sobre la Competencia Comunicativa Intercultural es pertinente hoy en día. A continuación, se presentan ciertas consideraciones importantes como resultado del análisis de los estudios tratados en la revisión bibliográfica y su relación con el tema central de esta tesis.

2.5 Consideraciones Finales de este Capítulo

Para concluir este capítulo, cabe mencionar que el investigador ha desarrollado unos cuadros comparativos con el propósito de resumir la información más relevante de cada estudio empírico (véase Anexos 1 y 2). Asimismo, como resultado de la revisión bibliográfica realizada, a continuación, se presentan algunas consideraciones.

Es importante mencionar que la mayoría de investigaciones, Bastos y Araújo e Sá (2015); Sehlaoui (2010); Young y Sachdev (2011); Sanhueza et al. (2016) están relacionadas con el tema tratado en esta tesis y han aportado generosamente al mismo en distintos aspectos. Con respecto a las preguntas de investigación, la gran mayoría de ellas, Sanhueza et al. (2012a); Sanhueza et al. (2016); Sercu (2006), guarda relación con la pregunta de investigación de este trabajo investigativo; a saber, “¿Los estudiantes y docentes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca tienen una concepción precisa sobre la Competencia Comunicativa Intercultural? ¿Existen diferencias o similitudes entre la concepción que tienen los docentes y la que tienen los estudiantes?” A continuación, se ilustran algunas de ellas: Young y Sachdev (2011), “¿Qué piensan los profesores experimentados tanto hablantes nativos como hablantes no nativos sobre la Competencia Comunicativa Intercultural como un objetivo para los estudiantes?”; Bastos y Araújo e Sá (2015), “¿Cómo conceptualizan los profesores de idiomas la Competencia Comunicativa Intercultural?” “¿Cómo perciben ellos el proceso de desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural?”; Vilá (2008), “¿Cómo es la Competencia Comunicativa Intercultural a nivel cognitivo y comportamental del alumnado de educación secundaria obligatoria?”

En lo que tiene que ver con la metodología, algunos autores utilizaron la cualitativa con énfasis en estudios de casos, Schweisfurth (2006); Jing (2013); Guo (2014), otros emplearon la metodología cuantitativa, Sanhueza et al. (2016); Sanhueza et al. (2012a), mientras que la metodología cualitativa/cuantitativa, Bastos y Araújo e Sá (2015); Young y Sachdev (2011); Hahn (2015); Sercu (2006), fue usada por un

tercer grupo de investigadores. También se utilizó la investigación-acción Leeman y Ledoux (2003) y la metodología de los incidentes críticos Guo et al. (2009). Para el desarrollo de esta tesis se optó por una metodología cualitativa/cuantitativa con énfasis en un estudio de casos. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario para docentes y estudiantes, una entrevista semiestructurada para docentes y una entrevista semiestructurada con grupos focales conformados por estudiantes. Los instrumentos para el análisis de los datos fueron variados, pero la mayoría de los estudios, al igual que el nuestro, coincidieron en el uso de cuestionarios, Leeman y Ledoux (2003); Sanhueza et al. (2012a); Sanhueza et al. (2016), entrevistas semiestructuradas, Bastos y Araújo e Sá (2015); Sehlaoui (2010); Hahn (2015) y entrevistas a grupos focales, Young y Sachdev (2011); Guo et al. (2009); Hahn (2015); Guo (2014). En cuanto a los participantes, la mayoría de investigadores contaron con la colaboración tanto de docentes como de estudiantes de establecimientos educativos primarios y secundarios, Jing (2013); Hahn (2015); Schweisfurth (2006); Sanhueza et al. (2012a). Solamente en unos pocos trabajos colaboraron estudiantes y docentes de instituciones de educación superior, Guo et al. (2009); Young y Sachdev (2011); Sehlaoui (2010); Sanhueza et al. (2016). En el caso de nuestra investigación, los participantes serán docentes y estudiantes universitarios. Los trabajos se desarrollaron mayoritariamente en Europa, Bastos y Araújo e Sá (2015); Leeman y Ledoux (2003); Sanhueza et al. (2012a) y Norte América, Sehlaoui (2010); Schweisfurth (2006); Guo (2014). Solamente uno se realizó en Asia, Jing (2013). De Latinoamérica provienen dos investigaciones: una realizada en Chile, Sanhueza et al. (2016) y la nuestra llevada a cabo en Ecuador, esto implica que hay un número muy reducido de estudios empíricos sobre la

Competencia Comunicativa Intercultural desarrollados en América Latina y en Centro América; por consiguiente, es necesario continuar en esta línea de investigación con el propósito de contribuir generosamente al conocimiento ya existente sobre este tema trascendental que actualmente es de interés global.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3.1 Introducción

Este capítulo desarrolla en detalle el tipo de metodología utilizada en esta investigación. En primer lugar, se explican los motivos por los que se la eligió, que, de acuerdo con los instrumentos utilizados, anticipamos, llevará a la necesaria aplicación de un diseño metodológico mixto con énfasis en el enfoque cualitativo, por la naturaleza propia del estudio. Posteriormente, se considera información referente al contexto, participantes e informantes clave. Seguidamente, se dan a conocer los instrumentos utilizados en la recolección de la información, sabiendo que la elección de los instrumentos correctos que brinden información confiable es clave para el éxito de cualquier trabajo investigativo. En el mencionado apartado se pone énfasis en el cuestionario (instrumento utilizado en la recolección de datos) y en la manera en la que se lo elaboró, así como en el proceso de validación. Adicionalmente, se incluye información relacionada con la obtención de permiso de los organismos pertinentes previo a la aplicación de cuestionarios y entrevistas. Finalmente, esta sección cierra con los temas de validez y confiabilidad, componentes relevantes de toda investigación sólida, que incluye procedimientos que aseguran la validez de la información y su interpretación.

3.2 Contexto, Participantes y Visión General

La investigación se realizó en la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay, ubicada al Sur del Ecuador. Cuenca es una ciudad que fue declarada patrimonio cultural de la

humanidad el 1 de diciembre de 1999 por la UNESCO. Hoy por hoy es considerada una ciudad universitaria por el número de instituciones de educación superior que funcionan en esta urbe.

Los participantes de este estudio fueron 72 estudiantes y 12 profesores de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. Los criterios utilizados para la selección de estos participantes fueron los siguientes: 1. Los estudiantes de la carrera se convertirán en los futuros profesionales de inglés como lengua extranjera y estarán a cargo de impartir temas de carácter global y de estar en contacto con estudiantes de diversos contextos étnicos y culturales. 2. Los profesores forman parte de la planta docente de la Universidad de Cuenca, son poseedores de características diferentes en su trayectoria profesional y están en contacto permanente tanto con la interculturalidad como con temas globales, lo que de hecho proporcionaría datos relevantes para la investigación. 3. Tanto docentes como estudiantes manifestaron su interés en la investigación. 4. Se contó con el permiso respectivo de las autoridades de la facultad.

Es importante mencionar que los estudiantes y los docentes respondieron un cuestionario elaborado por el investigador. Adicionalmente, los docentes participaron en entrevistas semiestructuradas y los estudiantes conformaron cuatro grupos focales. Los instrumentos fueron validados en noviembre de 2018. Luego de los respectivos ajustes a los instrumentos de recolección de datos, éstos fueron aplicados en las siguientes fechas: cuestionarios a docentes y estudiantes (enero y

febrero de 2019); entrevistas semiestructuradas a docentes y entrevistas a grupos focales de estudiantes (junio y julio de 2019).

En referencia al análisis de los datos, es necesario dar a conocer que, usando un diseño mixto, los datos obtenidos por el investigador fueron organizados para su respectivo análisis con el propósito de establecer relaciones e interpretaciones, así como para extraer significado que ayudó a tratar el problema abordado. En este ámbito, Hartley (2004) recomienda que, para el análisis de la información, se debería tener cuidado y evitar cerrar el proceso prematuramente, ya que, si se llega a conclusiones tempranas, se podría omitir temas relevantes. En este trabajo, se utilizaron estrategias de categorización y contextualización sobre los datos obtenidos y construidos a partir de la triangulación de fuentes. Luego, se representaron y estructuraron las categorías en matrices y se buscó dar sentido a los datos. Finalmente, se obtuvieron las conclusiones y se dio respuesta a la pregunta de investigación.

Para el análisis de la información, el primer paso consistió en seleccionar los programas informáticos. Los cuestionarios fueron analizados a través de *Excel*, *SPSS 22* y *ATLAS. ti* y las entrevistas semiestructuradas y las entrevistas con los grupos focales por medio del paquete informático *ATLAS. ti*.

3.3 Justificación de la Elección Metodológica

Cualquier modelo didáctico que pretenda explicar y dirigir la práctica educativa debería tomar en cuenta como elemento básico de su estructura un set de competencias profesionales, que deberían ser desarrolladas por el docente. Esto implica definir el rol del maestro para que guarde coherencia con los principios

psicológicos, sociológicos y didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la idea del profesor-facilitador del aprendizaje de sus estudiantes y, a la vez, investigador de los procesos del aula, se presenta como una necesidad imperante hoy en día (Porlán, 2011). Asimismo, es importante mencionar que la idea de incorporar la investigación al trabajo profesional del docente no es nada nuevo (Furió y Gil, 1984), pues esta noción empezó a cobrar importancia desde el punto de vista teórico y práctico a partir de los años setenta. Adicionalmente, McKay (2006) sostiene que, para los docentes, una de las principales razones para investigar tiene que ver con su propósito de ser mejores educadores. En este ámbito, la investigación contribuye a una enseñanza más efectiva, que no sólo ofrece respuestas a preguntas pedagógicas, sino que brinda nuevas orientaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con estos antecedentes, se implementó una investigación con profesores y estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca, Ecuador, para averiguar qué es lo que conocen sobre la Competencia Comunicativa Intercultural, pues el docente del siglo XXI debe estar capacitado para enfrentar los retos educativos de este nuevo milenio, y la competencia arriba mencionada debe ser parte integral de sus competencias profesionales.

Para ello, se eligió la metodología mixta con énfasis en el enfoque cualitativo dado que, como sostiene Dornyei (2007), por un lado, la investigación cuantitativa involucra procedimientos de recolección de datos que dan lugar principalmente a información numérica que luego es analizada por medios estadísticos. Y, por otro lado, la investigación cualitativa requiere de procedimientos de recolección de datos

que resultan principalmente en información abierta, no numérica, que es analizada a través de métodos no estadísticos (Dornyei, 2007).

En este sentido, y para que exista un balance metodológico, entra en juego el método mixto, que consiste en una serie de combinaciones de investigación cuantitativa y cualitativa, ya sea a nivel de recolección de datos o de análisis de éstos. Johnson y Christensen (2004) mencionan que una metodología de investigación mixta está conformada por la mezcla de métodos o paradigmas tanto cuantitativos como cualitativos. Esta metodología actualmente pretende fortalecer la investigación educativa, tratando de evitar que un estudio de esta naturaleza se polarice con la elección de un solo paradigma.

Adicionalmente, Onwuegbuzie y Leech (2005) añaden que, hoy en día, los trabajos que utilizan un solo método de investigación se convierten en una amenaza para el adelanto de las ciencias sociales. Por su parte, Mertens (2005) da a conocer que la metodología mixta tiene un valor particular cuando se trata de examinar un tema que está inmerso en un contexto social o educativo complejo. Sandelowsky (2003), por otro lado, cree que existen dos propósitos principales para combinar métodos: el primero tiene que ver con el logro de una mejor comprensión del fenómeno en estudio y el segundo con la verificación de un grupo de resultados con respecto del otro. Sobre estos dos propósitos, Dornyei (2007) manifiesta que el primero pretende lograr una comprensión significativa de un asunto complejo, mirándolo desde diferentes ángulos; el segundo propósito está relacionado con el objetivo tradicional de la triangulación para validar nuestras conclusiones a través de la presentación de resultados convergentes obtenidos por medio de diferentes métodos. De

acuerdo con las perspectivas señaladas, y atendiendo a los datos que deseamos recabar, se considera que la metodología mixta es la más adecuada para la presente investigación, la que se describirá a continuación.

3.4 Diseño de la Investigación

El presente trabajo investigativo ha considerado el uso de un diseño metodológico mixto debido a que, a través de éste, se ha podido obtener las fortalezas tanto de la metodología cuantitativa como cualitativa. Por otro lado, se ha puesto énfasis en el enfoque cualitativo por la naturaleza propia del estudio, que tiene como propósito indagar las concepciones sobre la Competencia Comunicativa Intercultural tanto de docentes como de estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca, y por los instrumentos utilizados, lo que ha dado lugar a que la información recabada sea más confiable.

En esta misma línea, Dornyei (2007) añade que se puede tener una mejor comprensión de un fenómeno complejo cuando se juntan tendencias numéricas de información cuantitativa y detalles específicos de información cualitativa. En este contexto, las palabras pueden ser usadas para dar significado a los números y los números pueden ser utilizados para añadir precisión a las palabras. Asimismo, el método mixto posee un potencial único ya que produce evidencia para la validez de los resultados de la investigación a través de la convergencia y corroboración de los hallazgos.

En este estudio, se procedió a utilizar un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas. Este instrumento permitió recoger una gran cantidad de información en un tiempo relativamente corto, que fue analizada a través de procedimientos

estadísticos, permitiendo que se examine la interrelación entre las variables medidas en esta investigación. No obstante, las preguntas cerradas del cuestionario no fueron suficientes para recabar la información deseada en profundidad. Es por ello que se añadió el componente cualitativo, por medio de preguntas abiertas y entrevistas tanto a docentes como a estudiantes, enriqueciendo de esta manera la información obtenida. Creswell et al. (2003) han etiquetado esta combinación con el nombre de *diseño explicativo secuencial*, dando lugar a que su base lógica se exprese de una mejor manera. Éste es un diseño sencillo, fácil de implementar y de analizar y permite enriquecer sustancialmente los hallazgos, beneficiando grandemente al estudio cuantitativo.

3.4.1 Contexto, Participantes y Selección de los Informantes Clave

Esta investigación se realizó en la Universidad de Cuenca, que fue creada por decreto legislativo del 15 de octubre de 1867. Ésta es una institución pública de educación superior cuya misión es formar profesionales comprometidos, creativos e innovadores para hacer frente a los retos científicos y humanos de la época en la región y el país. En sus esfuerzos por lograr esta meta, dispone de un Plan Estratégico y Operativo que va de la mano con los objetivos nacionales evidenciados en sólidas políticas institucionales, entre las que podemos mencionar aquellas que apuntan a lograr el fortalecimiento de la calidad y la eficiencia en sus funciones sustantivas de docencia, gestión académica, vinculación con la comunidad e investigación.

Dentro de esta política institucional y de la visión y misión que tienen la Universidad de Cuenca y su Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación en relación

con mejoramiento permanente de la calidad académica de los profesionales para que contribuyan al desarrollo de la sociedad en general y, particularmente, al campo educativo de la región y del país, en el año 1975 se crea la Especialidad de Lengua Inglesa, con el propósito de satisfacer la creciente demanda de profesores del nivel secundario en esta área. En el año 2004, la especialidad toma el nombre de Escuela de Lengua y Literatura Inglesa, debido al carácter específico de la enseñanza de una lengua extranjera, la cual requiere de objetivos, enfoques y métodos diferentes a los de la lengua materna. Actualmente, esta carrera y su cuerpo de docentes, a través de un proyecto pedagógico de trascendencia local, continúan preparando y formando a los futuros profesionales de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. El currículo formativo incluye áreas temáticas en las que el estudiante se prepara en los contenidos curriculares de los distintos niveles educativos nacionales, así como en los enfoques de interculturalidad, derechos humanos, género y sustentabilidad. Los procesos pedagógicos y metodológicos de la enseñanza del inglés y los de programas de formación son indispensables para fortalecer y diversificar las capacidades y potencialidades individuales y sociales, así como para promover una ciudadanía participativa y crítica. Es importante mencionar que, luego de transcurridos unos pocos años, las Escuelas de las distintas facultades de la Universidad de Cuenca se convertirían en Carreras. En este ámbito, la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa se inserta en esta dinámica de formación del profesorado de inglés para los niveles pre-básico, básico y bachillerato, con un nivel de desempeño pedagógico y metodológico que permita procesos y resultados de aprendizaje del idioma inglés de calidad como lo establece la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010).

En este escenario, el investigador escogió a la Universidad de Cuenca como la institución en la que esta investigación se llevaría a cabo, considerando que ha estado ligado a ésta primero como estudiante y luego como docente de inglés en la Escuela de Lengua y Literatura Inglesa. Asimismo, el hecho de tener acceso a los participantes dio lugar a que el estudio se realice con mayor seguridad, pues tanto docentes como estudiantes se involucraron positivamente en esta investigación. En este contexto, con el propósito de evitar el riesgo de sesgo y asegurar el anonimato y la confidencialidad, las categorías se generaron inductivamente a partir de los datos. Asimismo, las ideas o inferencias que surgieron del análisis fueron contrastadas; es decir, no se hicieron alusiones en base a una sola respuesta por parte de los participantes; al contrario, se trató de establecer patrones en base de coincidencias, conectándose de esta manera la información obtenida con la teoría y la evidencia empírica previa.

En cuanto al perfil de los docentes y estudiantes, se advierte que la carrera está conformada principalmente por miembros del sexo femenino. Es importante destacar que la profesión de la enseñanza del inglés tiene un gran número de mujeres en el gremio. En efecto, el estudio realizado por Garton et al. (2011) y por Emery (2012) ha demostrado que más del 80% de profesores de inglés está integrado por ellas. En relación con la edad, se encuentra algo similar a otras universidades locales, según la cual el promedio de los docentes oscila entre los 40 años y la de los estudiantes por debajo de los 25 años. Los docentes en su mayoría tienen formación de cuarto nivel y están cursando estudios de doctorado, cuestión

que se explica por las exigencias del CONEA y el CEAACES para incrementar la calidad de la educación universitaria (CEAACES, 2015; Martínez et al., 2017)

Con respecto a los informantes clave, el estudio contó con la colaboración de 12 docentes, de los 15 que laboraban en la carrera. Los tres restantes no fueron considerados en este estudio debido a que impartían materias en español. También participaron 72 estudiantes que cursaban los últimos niveles, quienes manifestaron su deseo voluntario de ser parte de esta tesis. Se seleccionó a dichos estudiantes debido a que llevaban más tiempo en la carrera, y con su experiencia podían aportar significativamente a esta investigación. En relación con los docentes, dos de ellos eran varones y diez mujeres, con una edad promedio de 40 años. Al momento de la realización de esta investigación, 11 docentes poseían título de cuarto nivel correspondiente a maestría en varias áreas del conocimiento y un docente contaba con título de doctorado. Su experiencia promedio en la docencia era de diez años. Solamente un docente hablaba inglés como lengua materna; todos los demás eran profesores ecuatorianos y, por ende, su lengua materna era el español.

En cuanto a la selección de los participantes, Glaser y Strauss (1967) sugieren que la muestra debería ser un proceso flexible y permanente, así como estar en constante evolución al momento de escoger los participantes y los lugares, pues dicho proceso está orientado por los primeros hallazgos, dando lugar a que, cuando emerjan nuevos conceptos e ideas, éstos se vayan perfeccionando aún más. Con respecto a esta investigación, el proceso de selección de los participantes también fue flexible y permanente, ya que el investigador los abordó con cierta antelación y sin ejercer ningún tipo de presión sobre ellos. Se mantuvieron varias conversaciones

informales durante varios meses antes de aplicar los cuestionarios y las entrevistas, en donde se les explicó la naturaleza del estudio. Por su parte, Silverman (2005) comenta que esta forma de escoger la muestra intencional proviene de la teoría fundamentada en la investigación cualitativa, y es muy utilizada hoy en día.

Para esta tesis se utilizó un muestreo intencional, el que puede seguir un sinnúmero de estrategias diferentes, dependiendo del tema de estudio y del contexto (Dornyei, 2007). En este sentido, se diseñó un plan que tomó en cuenta aspectos de factibilidad en términos de tiempo y disponibilidad, lo que conllevó a utilizar una muestra en la que el investigador seleccionó a los participantes que poseían cierta experiencia con respecto al tema central del estudio.

Los criterios de selección de los participantes del presente estudio se alinean con los implementados en procesos similares desarrollados en todas las investigaciones que constan en el Capítulo 2 de esta tesis. Primero, de acuerdo con el tema de investigación que tiene que ver con las concepciones de los docentes y estudiantes sobre la Competencia Comunicativa Intercultural, se seleccionó a profesores de idiomas que enseñan inglés como lengua extranjera en la institución. Luego se tomó en cuenta la experiencia de dichos profesores, cuyo promedio era de diez años, pues su amplia trayectoria garantizaría y enriquecería esta investigación. Adicionalmente, la preparación dentro del área específica que tiene que ver con la formación de futuros docentes de inglés fue importante y estuvo respaldada con los correspondientes títulos de cuarto nivel que los docentes involucrados en esta investigación tenían. Finalmente, se seleccionó a los 72 futuros docentes de inglés que cursaban los últimos niveles de la carrera para investigar sobre sus

concepciones de la Competencia Comunicativa Intercultural, considerando que era imprescindible tratar este tema dada la importancia de su labor futura en el campo de la educación y su compromiso con las nuevas generaciones de ciudadanos interculturales y globales.

3.4.2 Instrumentos Utilizados en la Recolección de la Información

Tomar decisiones correctas con respecto al tipo de instrumentos que se van a utilizar en una investigación puede requerir de mucho tiempo y consideración. Por otro lado, a más de decidir qué instrumentos darán a conocer información confiable, es necesario buscar la forma de reunir datos que finalmente sean fáciles de procesarlos y eficientes al momento de recopilarlos y analizarlos.

En este contexto, Chaudron (2000) sugiere el uso de la metodología cuantitativa /cualitativa y sus respectivos instrumentos de recolección de datos, pues cualquier investigador que la utiliza tendrá ventajas considerables con respecto a aquel que emplea un solo tipo de metodología. Adicionalmente, Newman y Benz (1998) argumentan que categorizar un estudio tan solo como cuantitativo o cualitativo es algo simplista, ya que sería más realista si la investigación utiliza la metodología mixta, considerando que toda investigación social está compuesta de constructos cuantitativos y cualitativos.

Es importante mencionar que, en principio, la propuesta de esta tesis contaba con el uso de cuatro instrumentos: un cuestionario para los docentes, uno para los estudiantes, una entrevista semiestructurada y una observación de clase. Con respecto al cuestionario, la primera versión fue tomada en su totalidad del Programa Pestalozzi, el Centro Europeo Wegeland y el Programa de Ciudades Interculturales,

creado por un grupo de 30 docentes, directores de escuela y expertos de toda Europa durante tres días de reflexión, a partir de la experiencia compartida de los participantes y de los recientes resultados de trabajos de investigación y de proyectos del Consejo de Europa y otras organizaciones internacionales. Este instrumento había sido pilotado por 50 docentes y directores de escuela en 14 países y se finalizó teniendo en cuenta la rica retroalimentación recibida durante el período (véase Anexo 3). No obstante, debido a que el instrumento era muy complejo para ser aplicado a los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca, se elaboró una segunda versión con varios cambios, la que fue validada por 50 estudiantes de la mencionada carrera (véase Anexo 4). Desafortunadamente, al analizar este documento de una forma muy detenida y notar que el propósito de esta investigación era conocer las concepciones de los docentes y estudiantes sobre la Competencia Comunicativa Intercultural, y que la herramienta del Programa Pestalozzi pretendía establecer cuán interculturalmente competente era una persona, se dejó de lado este instrumento. Luego se elaboró una tercera versión, que se convirtió en el cuestionario que finalmente fue aplicado a los participantes, previa revisión por parte de la directora de tesis y por pares académicos (véase Anexos 5 y 6). Adicionalmente, se elaboró una entrevista semiestructurada (véase Anexo 7) y una ficha de observación de clase (véase Anexo 8), pero esta última no fue utilizada porque resultaba demasiado complejo aplicarla. En su lugar, se utilizó una entrevista a grupos focales (véase Anexo 9).

Como se puede notar, luego de la elaboración de varios instrumentos que inicialmente pretendían ser utilizados para la recolección de datos para esta tesis, finalmente se optó por el uso de dos cuestionarios, uno para docentes y uno para estudiantes, una entrevista semiestructurada para docentes y una entrevista a grupos focales (aplicada a los estudiantes).

Instrumentos de Investigación

- El Cuestionario

Brown (2001) indica que el cuestionario (como parte de la encuesta) es “cualquier instrumento escrito que consta de una serie de preguntas o enunciados a los cuales los encuestados reaccionan ya sea escribiendo sus respuestas o seleccionándolas de respuestas ya existentes” (p. 6). En esta misma línea, Mackey y Gass (2005) sostienen que la encuesta, típicamente presentada en la forma de un cuestionario, es uno de los métodos más comunes de recolección de información sobre actitudes y opiniones de un gran número de participantes y, como tal, ha sido usado para dar respuesta a una gran variedad de preguntas acerca de la investigación con respecto a la adquisición de una segunda lengua. Los cuestionarios permiten a los investigadores “recoger información que los estudiantes reportan sobre ellos mismos; por ejemplo, sus creencias y motivaciones sobre el aprendizaje o sus reacciones a las instrucciones de clase y a otras actividades, información que usualmente no está disponible cuando se recaba información” (p. 93). Los resultados de una encuesta, en la forma de un cuestionario, son usualmente cuantitativos; no obstante, este instrumento también podría contener algunas preguntas abiertas que requerirán de un análisis cualitativo (Dornyei, 2007).

Con el objeto de recabar información sobre las concepciones de los docentes y estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca, se elaboraron dos cuestionarios (véase Anexos 5 y 6): uno para los docentes y otro para los estudiantes. El primer instrumento constaba de 14 ítems, mientras que el segundo de 12. La primera parte contenía información específica de los participantes. En cuanto a la segunda parte, este instrumento incluía aspectos generales de la Competencia Comunicativa Intercultural y presentaba preguntas tanto cerradas como abiertas.

- La Entrevista Semiestructurada

Dornyei (2007) recuerda que, en lingüística aplicada, la mayoría de entrevistas pertenecen al tipo semiestructurado, lo que ofrece un balance entre los dos extremos (entrevistas estructuradas y no estructuradas). Las entrevistas semiestructuradas cuentan con un set de preguntas previamente elaboradas con formato abierto, dando lugar a que el entrevistado emita sus comentarios sobre el tema tratado de una forma exploratoria. De esta forma, el entrevistador guía y direcciona al participante, pero al mismo tiempo está atento a los aportes interesantes que este último haga sobre el tema investigado. Adicionalmente, Dornyei (2007) manifiesta que la entrevista semiestructurada es ideal para aquellas ocasiones en las que el investigador posee un amplio conocimiento sobre el tema tratado, lo que le permitiría elaborar las preguntas con anticipación. La entrevista semiestructurada utilizada en este trabajo investigativo (véase Anexo 7), que fue aplicada a los docentes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa, constaba de seis preguntas abiertas, lo que permitió que cada participante se expresara en sus

respuestas según sus posibilidades. Este instrumento fue elaborado con antelación y cubrió ciertos aspectos que no fueron tratados en el cuestionario. El investigador realizó las preguntas a todos los participantes en el mismo orden para un manejo eficiente de la información.

- *La Entrevista a Grupos Focales*

Para Powell et al. (1996), el grupo focal consiste en un número de participantes seleccionados y reunidos por el investigador con el propósito de dar a conocer, desde su experiencia, información sobre un tema que es el objeto de estudio de la investigación. Por su parte, Thomas et al. (1995) mencionan que un grupo focal es una técnica que involucra una entrevista a profundidad en la que los individuos son seleccionados a propósito, formando de esta manera una muestra de una población específica, con el objetivo de enfocarse en el tema que está siendo investigado. Adicionalmente, Martínez Reyes (2012) manifiesta que, además de ser conocida como grupo focal, esta técnica también recibe los nombres de *entrevista de grupo focal*, *grupo de discusión* o *discusión de grupo*. Este autor recuerda que ésta es una técnica de recolección de datos de tipo cualitativo ubicada dentro de la entrevista, pero con carácter grupal, y es muy utilizada por las ciencias sociales. Finalmente, Edmunds (1999) indica que la técnica de los grupos focales da lugar a que el investigador capte los comentarios subjetivos de los participantes, los que posteriormente son evaluados, con el propósito de dar a conocer un entendimiento de las percepciones, los sentimientos, las actitudes y las motivaciones de los miembros del grupo.

En esta investigación se trabajó con cuatro grupos focales, conformados por ocho estudiantes en cada uno. Dornyei (2007) recomienda que el tamaño de un grupo focal debe variar entre seis y diez participantes y en algunos casos hasta 12. No obstante, de tener menos de seis participantes, se limitaría el pensamiento colectivo y se dificultaría el aporte individual. Las entrevistas focales tomaron entre cuarenta y cinco minutos a una hora. Gibson (2007), con respecto a la duración de las entrevistas focales, manifiesta que los adolescentes no pueden mantener su atención por más de cuarenta y cinco minutos, mientras que, con los jóvenes adultos, la atención y fluidez en la discusión se podría mantener hasta por noventa minutos con un moderador experimentado. Por su parte, Krueger y Casey (2000) advierten que dos horas es el límite físico y psicológico de las personas y que la entrevista no debería durar más allá de ese tiempo.

Proceso de Instrumentación

- Diseño de los Cuestionarios

Como se mencionó anteriormente, para la aplicación de la propuesta de este trabajo investigativo, se elaboraron dos cuestionarios. El primer instrumento para docentes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa constaba de seis preguntas cerradas, dos abiertas y seis con una parte cerrada y otra abierta. Dornyei (2007) sostiene que “la mayoría de cuestionarios están compuestos por preguntas cerradas, las cuales no requieren que los participantes produzcan ningún texto escrito; al contrario, ellos solamente escogen de las alternativas propuestas por el investigador” (p. 105). Por otro lado, las preguntas abiertas incluyen ítems en los

cuales la pregunta no contiene opciones de respuesta, sino un espacio en blanco para que el participante lo llene.

Al inicio de cada cuestionario, se incluyó un párrafo con información que daba a conocer la naturaleza de la investigación, a la vez que se les agradecía a los participantes y se les garantizaba la anonimidad de sus identidades en todo momento. Asimismo, en el cuestionario de los docentes se incluyó una sección con información respecto a su sexo, nacionalidad, edad, número de años en la docencia universitaria, confirmación si el inglés era su lengua materna y el título de cuarto nivel que poseían.

Con respecto a la segunda parte del cuestionario de los docentes, ésta contenía preguntas que buscaban obtener información sobre su conocimiento de la Competencia Comunicativa Intercultural, cuán familiarizados estaban con este concepto y quién era el referente internacional. Luego, de manera general, ciertas preguntas pretendían averiguar acerca de las concepciones de dicha competencia, y si el conocimiento de un idioma extranjero era necesario para conocer la cultura del país en donde se hablaba ese idioma. La última parte del cuestionario se centró en aspectos relacionados con los objetivos y contenidos, la metodología, actividades y materiales relacionados con esta competencia, y la enseñanza de idiomas extranjeros.

El segundo cuestionario fue diseñado para los estudiantes de los últimos años de la carrera arriba mencionada e incluía 12 preguntas entre cerradas y abiertas. La primera parte hacía referencia a información sobre la edad, sexo, ciclo que estaban cursando, fecha y hora de aplicación del cuestionario, mientras que la segunda parte

se enfocaba en sus concepciones sobre la Competencia Comunicativa Intercultural como parte de su formación como futuros docentes de inglés.

Es importante señalar que la segunda parte del cuestionario aplicado a los estudiantes contenía preguntas similares a las del cuestionario de los docentes, pues se pretendía conocer qué es lo que conocían sobre la mencionada competencia en su calidad de futuros profesores de inglés como lengua extranjera. El hecho de utilizar preguntas iguales tanto a los docentes como a los estudiantes tenía como objetivo realizar un análisis comparativo con respecto a sus concepciones sobre la temática, pues los dos grupos de participantes se desempeñan en la misma área de conocimiento.

En primera instancia, los dos cuestionarios iban a ser aplicados a través del internet, vía correo electrónico; sin embargo, si bien la forma más rápida de enviar los cuestionarios era por medio de la red, esto habilitaba la posibilidad de que varios de los informantes clave no participen en la encuesta, lo que podría incidir significativamente en los resultados. Debido a esto, se optó por la aplicación de encuestas personalmente tanto a docentes como a estudiantes, logrando la participación de un 95% de los involucrados en esta investigación.

Con respecto a la entrevista semiestructurada para los docentes, ésta fue elaborada en base al cuestionario previamente aplicado, rescatando aspectos importantes que no fueron tomados en cuenta en este último instrumento. La entrevista contenía seis preguntas mucho más específicas: ¿Qué entiende usted por competencia comunicativa en general? ¿Qué piensa sobre la Competencia Comunicativa Intercultural como elemento dentro de la enseñanza de inglés como lengua

extranjera (comparado con la enseñanza de gramática, vocabulario, las 4 destrezas)? ¿Cree que la Competencia Comunicativa Intercultural se puede enseñar en una clase de inglés como lengua extranjera? ¿Qué porcentaje de sus clases de inglés como lengua extranjera tiene como foco la Competencia Comunicativa Intercultural? ¿Considera usted que la Competencia Comunicativa Intercultural se puede evaluar? La Competencia Comunicativa Intercultural está conformada por conocimientos, habilidades, actitudes y valores. ¿Qué nos puede comentar sobre estos cuatro elementos?

En el caso de las entrevistas a grupos focales de estudiantes, el razonamiento aplicado fue el mismo que se utilizó en la entrevista semiestructurada a los profesores, pues se pretendía que este instrumento recogiese aquellos aspectos importantes sobre esta competencia que no formaban parte del cuestionario.

Como se puede notar, el diseño de los instrumentos de esta tesis pretendía investigar las concepciones que tanto docentes como estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca tenían sobre la Competencia Comunicativa Intercultural, objetivo que se logró cumplir gracias a la forma en la que dichos instrumentos fueron aplicados y a la mayoritaria colaboración de los participantes.

- Validación de los Instrumentos

El proceso de validación es necesario para poner los instrumentos a prueba con el propósito de evaluar su correcto diseño y considerar qué tan efectivos serán al momento de recopilar los datos. En este sentido, Dornyei (2007) recomienda que

siempre se deberían validar los instrumentos y los procedimientos de investigación antes de aplicarlos en un proyecto, ya que este proceso es muy similar a una obra de teatro, la cual demanda un ensayo previo para asegurarse de la calidad en cuanto a confiabilidad y validez de los resultados en un contexto específico. Tomando en consideración lo antes expuesto, se procedió a validar el segundo cuestionario que iba a ser utilizado en este estudio. Para el efecto, se contó con la colaboración de 50 estudiantes de los cursos inferiores de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca. Este proceso permitió realizar ciertos cambios con respecto a varios términos que los estudiantes no entendían, reestructurando el instrumento sustancialmente (véase Anexo 4). Asimismo, el cuestionario final (véase Anexo 5) fue sometido a una revisión por parte de dos pares académicos y por la directora de tesis, quienes aportaron significativamente a su mejoramiento.

- Obtención de Permisos y Aplicación de los Instrumentos

Los expertos que se dedican a investigar sobre la adquisición de un segundo idioma a menudo se preguntan por qué es necesario obtener un permiso o consentimiento formal por parte de las instituciones y de los individuos antes de recabar información sobre los participantes, a pesar de que este tipo de investigación no representa ningún riesgo y a menudo provee grandes beneficios para dichas instituciones. Mackey y Gass (2005) comentan que la autorización formal se ha convertido en la piedra angular de las prácticas éticas en investigación que involucra a los seres humanos, pues este consentimiento implica un acuerdo voluntario para participar

en un estudio en el cual el individuo posee la suficiente información y está consciente de la decisión que toma al participar en él.

En este contexto, el investigador realizó una solicitud de autorización a la Junta Académica de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa, con el propósito de obtener su aval para aplicar la propuesta en dicha carrera (véase Anexo 10). Una vez obtenido el aval de la Junta Académica (véase Anexo 11), el investigador realizó una nueva solicitud de permiso al Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (véase Anexo 12). Finalmente, con el consentimiento formal de dicho organismo universitario (véase Anexo 13), se procedió a la aplicación de la propuesta.

Luego de la obtención de los consentimientos formales por parte de las respectivas autoridades, se procedió a seleccionar a 12 de los 15 docentes de la carrera que participarían en esta investigación, pues los 3 restantes no fueron seleccionados ya que impartían materias en español. Primero se les comunicó sobre la naturaleza de la investigación y se les mostró el permiso firmado por las autoridades para aplicar el cuestionario. Este proceso tomó aproximadamente un mes debido a las múltiples ocupaciones de los participantes, a pesar de que este documento no requería más de diez minutos para ser llenado. El investigador aplicó este instrumento personalmente. De la misma manera se procedió a seleccionar a los 80 estudiantes de los últimos años de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa. La idea de trabajar solamente con estos estudiantes se basó en el razonamiento de que, por estar cursando los últimos niveles, ellos se involucrarían de una mejor manera en este estudio y estarían más capacitados y motivados para proveer la información

requerida. El investigador aplicó personalmente el cuestionario. Este proceso duró dos semanas, ya que muchos estudiantes no acudían a clases regularmente. Es importante mencionar que de los 80 sólo 72 alumnos participaron en esta investigación.

Con respecto a la entrevista semiestructurada, su aplicación tomó casi dos meses. Primero se abordó a los participantes explicándoles la naturaleza de la misma y solicitando su colaboración. Antes de empezar con la entrevista, los participantes firmaron una nota de autorización (véase Anexo 14). No obstante, buscar el lugar y el momento apropiados resultó un tanto complicado. De igual manera sucedió con las entrevistas a grupos focales conformados por los estudiantes debido a que varios de ellos argüían que no habían sido entrevistados antes y menos aún grabados en video. Una vez conformados los grupos, se buscó el lugar adecuado para llevar a cabo la entrevista. Este debía ser espacioso y alejado del ruido para que no interfiriese con la grabación. También se requirió de la colaboración de dos estudiantes por grupo que contasen con teléfonos inteligentes, con batería y memoria suficientes para que no se presentaran imprevistos durante la grabación de las entrevistas. Tal vez, el mayor inconveniente fue la impuntualidad de los estudiantes, lo que originó que los tiempos planificados no se cumplieren a cabalidad, lo que llevó a re agendar las sesiones en varias ocasiones.

3.4.3 Análisis de los Datos

Woods et al. (1986) mencionan que “cuando un estudio lingüístico es llevado a cabo, el investigador tendrá que enfrentar la perspectiva de comprender y explicar a otros, el significado de la información que ha sido recabada” (p. 8). En este sentido, la

primera etapa esencial es encontrar la forma de resumir o sintetizar los datos que dan a conocer las características más obvias. Es decir, debido a que los datos sin procesar no son particularmente muy reveladores, éstos deben ser organizados y descritos con el propósito de brindar información útil (Mackey & Gass, 2005). Para efectos de esta investigación, la etapa de análisis de los datos se constituyó en uno de los procesos más significativos, ya que recolectar información nueva sobre el tema tratado para luego procesarla y darle sentido involucra un proceso de reflexión e interpretación complejo y serio en el cual el investigador se ve inmerso, poniendo de esta manera en juego toda su capacidad intelectual y crítica, como se puede observar en detalle en el Capítulo 5.

Luego de la recolección de datos cuantitativos, el próximo paso consistiría en analizarlos, utilizando una serie de procedimientos estadísticos. Dichos procedimientos van desde descripciones simples, como por ejemplo calcular la media de los puntajes de un grupo, a procedimientos de multivariantes complejos, tales como *modelado de ecuaciones estructurales* (Dornyei, 2007). Por otro lado, este autor menciona que el análisis cuantitativo es más sencillo debido a que existen procedimientos bien definidos, los que son guiados por cánones universalmente aceptados para orientar la investigación y se cuenta con la herramienta de la computación que realizará la mayor parte del trabajo matemático detallado, produciendo resultados relativamente sencillos.

En cuanto al procedimiento utilizado en esta investigación, el análisis de los datos recolectados en la investigación mixta está relacionado con el tipo de estrategia de investigación seleccionada de acuerdo con el procedimiento, lo que implica que, en

la propuesta, los procedimientos requieren ser identificados dentro del diseño. En este contexto, el análisis ocurre tanto dentro del enfoque cualitativo como del cuantitativo y, a menudo, entre los dos (Creswell, 2009). Este autor también sostiene que, con respecto a las estrategias concurrentes, el investigador puede cuantificar los datos cualitativos. Esto significa crear códigos y temas cualitativamente, para luego registrar el número de veces que éstos se presentan en el texto. Esta cuantificación de datos cualitativos permite al investigador comparar resultados cuantitativos con datos cualitativos.

Para efectos de esta investigación, ha sido necesario enfocar el proceso de análisis de los datos en la metodología mixta con énfasis en el enfoque cualitativo, que consiste en describir una serie de pasos tomados con el propósito de asegurar la validez tanto de los datos cuantitativos como de la exactitud de los hallazgos cualitativos, premisa que es defendida por varios autores que propugnan el enfoque mixto (Tashakkori & Teddlie, 1998). En este contexto, los datos cuantitativos de los cuestionarios fueron analizados a través de técnicas estadísticas utilizando el software *SPSS 22* y la *prueba Chi-cuadrado de Pearson*. Por otro lado, la información de las preguntas abiertas se pasó a *Word*, en donde fue analizada a través del programa de codificación *ATLAS. ti 7*. Asimismo, los datos de la entrevista a los docentes como de la entrevista a grupos focales conformados por estudiantes fueron analizados mediante el programa *ATLAS. ti 7*. Esta información se detalla minuciosamente en el Capítulo 5.

3.4.4 Validez y Confiabilidad del Análisis de los Datos

Un componente importante de toda buena investigación consiste en utilizar procedimientos para asegurarse de la validez y confiabilidad de la información y su interpretación. Creswell y Plano (2011) recuerdan que “la validez difiere en la investigación cuantitativa y cualitativa; sin embargo, en los dos enfoques, ésta se realiza con el propósito de revisar la calidad de los datos, los resultados y la interpretación” (p. 210). En este ámbito, estos autores mencionan que, en investigación cuantitativa, el investigador se preocupa sobre aspectos de validez en dos niveles: la calidad de los puntajes de los instrumentos utilizados y la calidad de las conclusiones que podrían ser obtenidas del análisis cuantitativo. Para evaluar la validez de un estudio, los investigadores proponen validar los instrumentos a través de validez de contenido y de sus puntajes por medio de procedimientos de validez de criterio y de constructo. Adicionalmente, los investigadores cuantitativos consideran aspectos relacionados con confiabilidad, lo que significa que los puntajes que ellos recaban de los participantes son consistentes y estables a través del tiempo.

Asimismo, en lo que respecta a la investigación cualitativa, Lincoln y Guba (1985) explican que existe más énfasis en la validez que en la confiabilidad para determinar si la información provista por los participantes es exacta, puede ser confiable y es creíble. La validez cualitativa proviene de procedimientos de análisis del investigador, los que se basan en información obtenida mientras se relaciona con los participantes y los revisores externos. En este sentido, la confiabilidad juega un rol menor en la investigación cualitativa, pues se refiere principalmente a

confiabilidad de codificadores múltiples en un equipo, con el objeto de alcanzar acuerdos respecto a códigos en un texto.

Finalmente, con respecto a la validez en la investigación mixta, Onwuegbuzie y Johnson (2006) la describen como un tema que está en sus etapas iniciales y requiere de mayor investigación. Por su parte, Teddlie y Tashakkori (2003) reconocen que este tópico ha sido identificado como uno de los seis aspectos más importantes en la investigación mixta y, hoy por hoy, se considera como el más relevante dentro de un proyecto de investigación. Asimismo, discusiones recientes sobre los tipos de validación en los tres enfoques en investigación han sido agrupados en el marco general de un constructo de validación y han incorporado varias consideraciones sobre métodos mixtos de validación dentro de una rúbrica común (Dellinger & Leech, 2007). En este sentido, cuando se considera la validez en los métodos mixtos, el énfasis se centra en las estrategias que los investigadores utilizan en las etapas de recolección de datos, análisis de los datos e interpretación de la investigación.

Con estos antecedentes, es necesario recalcar que el autor de esta tesis tomó en cuenta estos aspectos a lo largo del proceso investigativo. Los principios del diseño metodológico mixto permitieron descubrir significados complejos que provenían de las opiniones de docentes y estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad de Cuenca. De esta manera, no sólo se logró fundamentar la validez en base a los principios generales previamente mencionados, sino también en base a la valiosa información brindada por los participantes y a la objetividad con la que fue analizada. Adicionalmente, el uso de la metodología mixta, permitió alcanzar la

validez deseada en la recolección, análisis y la interpretación de los datos debido a que toda la información recabada en esta tesis no ha sido alterada en ninguna forma, respetando de esta manera las opiniones que los informantes clave depositaron en esta investigación.

Con respecto a confiabilidad, es necesario manifestar que, debido al diseño metodológico utilizado, esta investigación posee un carácter particular que ha permitido que el investigador descubra los mismos fenómenos de acuerdo con el mismo objeto de estudio, obteniendo la fiabilidad deseada. Esto se ha conseguido a través de la cuidadosa selección de la metodología, los informantes clave y los métodos de recolección y análisis de los datos. También es importante mencionar que, a lo largo de este estudio, los aspectos de validez y confiabilidad han dado lugar a que se mantengan los principios de científicidad en la información recabada. Esto garantizó que el investigador, a través de las decisiones metodológicas correctas adoptadas para el desarrollo de este estudio, evite que se produzca algún tipo de sesgo que hubiera podido influir en los resultados obtenidos. Finalmente, los principios de validez y confiabilidad se vieron reflejados en la objetividad con la que el investigador abordó el desarrollo de esta tesis. En los siguientes capítulos se considera con mayor detalle información que apoya los principios de validez y confiabilidad utilizados en esta investigación.

3.5 Conclusiones

En esta sección se detalló la metodología implementada en todo el proceso investigativo, sustentando en cada caso la utilización con la bibliografía metodológica pertinente. Primero se dieron detalles sobre el diseño de la

investigación y el instrumento utilizado, lo que dio lugar a que se elija un diseño metodológico cuantitativo-cualitativo, con atención especial en el enfoque cualitativo en virtud del tema que se estaba investigando. Por otro lado, se hizo hincapié en las particularidades del contexto y las características de los participantes e informantes clave de esta investigación. De igual manera, se trabajó con los instrumentos que fueron utilizados en la recolección de los datos, recalcando la importancia de elegir los adecuados para que la investigación cumpla con su objetivo. Para el efecto, se ha mencionado el desarrollo de dos cuestionarios, uno para los docentes y otro para los estudiantes y se explicó tanto la manera en la que fueron elaborados como el proceso de validación. También se describió la aplicación de una entrevista semiestructurada a los docentes y una entrevista a grupos focales conformados por estudiantes de los últimos semestres de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa. Adicionalmente, se explicó cómo se realizó el proceso de obtención de los permisos respectivos por parte de las autoridades de la Universidad de Cuenca, aspecto fundamental, pues sin esta autorización hubiese sido imposible aplicar la propuesta. Otro punto que se trató en este capítulo es el análisis de los datos, ya que era necesario comprender cómo se realiza este proceso para luego dar a conocer la información recabada. Como último punto de esta sección se consideró el tema de la validez y confiabilidad del análisis de los datos, mencionando el modo en que, de acuerdo con distintas perspectivas metodológicas, este componente es relevante en la investigación, pues sus procedimientos aseguran la validez de la información y su interpretación.

El próximo capítulo pondrá énfasis en el proceso de investigación y sus distintos momentos; se detallarán las etapas y cambios significativos en la recolección y análisis de los datos y la obtención de resultados, así como se pondrá especial foco en los elementos que coadyuvaron a realizar un seguimiento de cada parte del proceso investigativo.

CAPÍTULO 4

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1 Introducción

Este capítulo cumple con la necesidad expresada por Vasilachis (2006), quien recomienda que es importante dar cuenta de cada uno de los pasos del proceso de investigación que dan lugar a la obtención de los resultados. En este escenario, se provee una descripción detallada de los pasos que se dieron antes de realizar el análisis de los datos, pues inicialmente se considera que, a pesar de que muchas personas sostienen que la investigación la realizan solamente los expertos, algunos autores motivan a investigadores principiantes a dar el primer paso e iniciarse en esta compleja tarea. Se empieza este capítulo mencionando aspectos relacionados con el investigador y el rol de la metodología mixta, así como ciertas razones por las que se la debería implementar en este estudio. Igualmente, se resalta la necesidad que se tuvo de contar con ciertos recursos materiales, tales como cuadernillos o diarios, que fueron utilizados para registrar toda la información recolectada. Estos recursos, diferentes a los tecnológicos, permitieron almacenar información significativa para el desarrollo tanto de la propuesta como de la propia tesis.

Por otro lado, se presenta una descripción del proceso de análisis de los datos de la manera en la que se procedió en esta investigación, pues se indica cómo se trabajó con los cuestionarios, la entrevista semiestructurada y la entrevista a grupos focales. Adicionalmente, se menciona cuestiones relevantes sobre los paquetes informáticos utilizados; a saber, *SPSS* y *ATLAS. ti*. Finalmente, este capítulo

describe aspectos relacionados con la triangulación de la información recolectada en esta tesis y considera cómo se analizaron los datos.

4.2 Perspectivas del Investigador

Dornyei (2007) manifiesta que cuando los investigadores noveles se percatan de que existe metodología de la investigación en las ciencias sociales, a menudo encuentran términos, tales como estadística, confiabilidad y validez. Esto da lugar a que el área de la investigación se torne muy compleja, técnica y, por supuesto, muy intimidante. Adicionalmente, la literatura sugiere que la tarea de investigar la realizan tan sólo los expertos y que personas comunes deberían mantenerse al margen de esta actividad. En este ámbito, Dornyei (2007) menciona que, con un poco de cuidado y mucho sentido común, cualquier persona podría conducir una investigación que arroje resultados interesantes.

En los últimos años, la combinación de investigación cuantitativa y cualitativa ha dado lugar a la aparición de un tercer paradigma de investigación que se conoce con el nombre de *investigación mixta* (Teddlie & Tashakkori, 2009). En este contexto, Johnson et al. (2007) sostienen que la investigación mixta se constituye en una síntesis intelectual y práctica basada en investigación tanto cuantitativa como cualitativa.

La investigación mixta en este estudio se ha caracterizado por dar importancia a la investigación cuantitativa y cualitativa tradicional, pero a la vez ha admitido un tercer paradigma que se ha convertido en una alternativa válida, que ha generado resultados altamente significativos dentro del contexto ecuatoriano.

Con estas nociones básicas en mente, el análisis e interpretación de la información de esta investigación llevados a cabo usando la metodología mixta pretende dar a conocer qué es lo que los participantes de este estudio piensan con respecto a la Competencia Comunicativa Intercultural, así como representar estas concepciones tomando en cuenta las perspectivas del investigador.

Finalmente, lo que se ha tratado de obtener en esta tesis, a través de un diseño basado en la metodología mixta, es lo que se conoce generalmente como las características de una investigación sólida que incluyen la consistencia, la confiabilidad, la verificabilidad y el significado (Brown, 2014). En este escenario, es relevante dar a conocer cómo se ha realizado este proceso desde sus etapas iniciales.

4.2.1 Apuntes de Apoyo a esta Investigación

Bailey (1990) recuerda que es necesario mantener una especie de diario o cuadernillo de apuntes en donde se pueda registrar y documentar información relevante que posteriormente servirá para el desarrollo de una investigación. Estos documentos adecuadamente utilizados pueden producir una gran cantidad de información sobre una variedad de temas inherentes a una investigación (Mackey & Gass, 2005). En este sentido, para el presente trabajo investigativo se ha utilizado varios cuadernillos de apuntes que permitieron organizar la información que sirvió de base para el desarrollo de este estudio. Inicialmente, en ellos se registraron las primeras ideas sobre el tema de la propuesta, lo que dio lugar a realizar las respectivas comparaciones y los cambios pertinentes que luego permitieron arribar al tema finalmente propuesto. Durante este proceso, la utilización de cuadernillos

ha habilitado la reflexión sobre las decisiones tomadas, pues éstas servirían de base para esta investigación, a la vez que han posibilitado ir realizando los ajustes necesarios sobre la marcha. Adicionalmente, en estos cuadernillos se registraron notas y se redactaron nuevas ideas que serían utilizadas posteriormente en cada una de las etapas y capítulos de este estudio.

4.2.2 Apuntes sobre los Instrumentos

Una de las etapas más complejas en la implementación del presente trabajo investigativo fue la selección de los instrumentos a aplicar, pues de éstos dependía el éxito del estudio. Como se ha mencionado anteriormente, en principio tres instrumentos fueron seleccionados: un cuestionario, una entrevista semiestructurada y una observación de clase. Sobre el primero, a lo largo del proceso investigativo se redactaron varias versiones que se iban reestructurando y ajustando según la investigación iba avanzando. La versión final fue sometida a la revisión respectiva por parte de la directora y, con las últimas observaciones, fue aprobada. Con respecto al segundo, documento de trascendental importancia para esta investigación, se elaboraron varios borradores, debido a que no existían muchos trabajos previos que sirviesen de guía y que se ajustasen al tema que se estaba tratando. Luego de varios intentos y posibles cambios, el último borrador de la entrevista fue revisado. Igualmente, con las modificaciones respectivas, fue finalmente aprobado e implementado exitosamente. Es importante recalcar que las notas registradas en los cuadernillos sirvieron enormemente al momento de reestructurar los documentos, pues la mente es frágil y con tanta información disponible y sin una buena técnica de apuntes, el trabajo se vuelve muy complicado.

En relación con el último documento, se tomaron en consideración ciertos estudios similares; no obstante, ninguno contenía información que hubiese servido de base para la estructuración de un primer borrador. Considerando que el tema de esta tesis es la Competencia Comunicativa Intercultural que, como se ha observado en el Capítulo 1, es un tópico relativamente nuevo, se tornaba difícil elaborar una ficha de observación que permitiera realmente evaluar este tipo de competencia en docentes y estudiantes en un salón de clase. Finalmente, luego de varios intentos, se logró redactar una última versión que también fue sometida a la respectiva revisión, pero fue descartada debido a que este documento se prestaba a la subjetividad del investigador. A fin de que la investigación fuera completa, se optó por implementar una entrevista a grupos focales conformados por los estudiantes de los últimos semestres de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa. Todos los instrumentos elaborados para esta investigación constan en la sección de Anexos.

4.2.3 Apuntes para el Análisis de los Datos

Las notas registradas en los cuadernillos permitieron organizar de mejor manera toda la información que iba a ser utilizada en el proceso de análisis de los datos. Luego de que la versión final de los instrumentos de investigación quedó lista, pasando por los respectivos filtros, se procedió a su aplicación. De igual manera, los apuntes registrados sobre la hora y el lugar en donde se iba a aplicar el cuestionario a los estudiantes fueron vitales para la organización de la investigación. Con los docentes se trabajó de modo similar. Posteriormente vino la aplicación de la entrevista semiestructurada a 12 profesores y para ellos se requería de un lugar, una fecha y una hora específicas. De no haber contado con la respectiva ayuda-

memoria, esta tarea hubiese sido muy difícil de llevarla a cabo. Lo propio ocurrió con la entrevista a grupos focales, pues fueron necesarias varias sesiones, un lugar apropiado sin interferencia de ruido para la grabación y se requirió la colaboración de estudiantes que no eran parte de la investigación para que, con sus teléfonos celulares, registren la entrevista.

4.3 Análisis de los Datos

Posiblemente, uno de los aspectos más complejos en el desarrollo de una investigación consiste en analizar los datos, pues se requiere que el investigador posea conocimientos de estadística y del manejo de ciertas herramientas que le permitan realizar esta tarea eficientemente. Para el análisis de la información, en este trabajo investigativo se utilizó el programa *ATLAS. ti*, que es un software especializado que brinda ayuda técnica a individuos que requieren realizar un análisis cualitativo; es una herramienta que permite al investigador organizar, manejar e interpretar grandes cantidades de datos de diferente índole (Cuevas-Romo et al., 2014). Contrario a lo que se podría pensar, *ATLAS. ti* no realiza análisis cualitativo por sí mismo de manera automática. “Este programa funciona de manera que se adapta a la forma en que los humanos pensamos, planeamos y encontramos soluciones de manera sistemática y al mismo tiempo, flexible y creativa” (Cuevas-Romo et al., 2014, p. 5).

Adicionalmente, para el análisis de los datos se requiere del uso de la estadística y de cierto software especializado, dependiendo del tipo de información con la que se va a trabajar. Mackey y Gass (2005) sugieren a los investigadores principiantes que, antes de conducir un análisis estadístico de datos, se familiaricen con la estadística

a través de cursos, textos o consultas con expertos en esta área. Por otro lado, es importante mencionar que, hace muchos años atrás, los datos estadísticos eran calculados manualmente en papel, llenando varias hojas con ecuaciones matemáticas y con la ayuda de una simple calculadora. No obstante, hoy en día este proceso de análisis se realiza en computadoras; para el efecto, varios programas estadísticos han sido desarrollados para guiar el trabajo computarizado.

Con respecto al área informática, existen muchos paquetes estadísticos en el mercado y algunos de ellos son muy amigables y fáciles de utilizar. En este contexto, Dornyei (2007) recomienda a los investigadores que no tienen mucha experiencia seleccionar ciertos programas con el propósito de familiarizarse con ellos y empezar a usarlos. Por su parte, Creswell y Plano Clark (2011) recuerdan que uno de los paquetes de software estadísticos más comúnmente utilizados en la lingüística aplicada y en investigación educativa es el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (*SPSS en inglés*). Con respecto a este software, Dornyei (2007) acota que, si bien el *SPSS* no es para principiantes, aquellos investigadores que tienen cierta experiencia en estadística y programación no tendrían mayores dificultades al implementarlo, ya que presenta varias características interactivas y amigables.

4.4 Procedimiento de Análisis de los Cuestionarios

Con respecto al procedimiento seguido para el análisis de los cuestionarios, cada pregunta estuvo formulada de tal manera que se podía extraer información cuantitativa para construir variables dicotómicas (por ejemplo, sexo), variables politómicas (por ejemplo, modos en los que ha escuchado sobre las competencias comunicativas interculturales), variables ordinales (por ejemplo, qué tan

familiarizado se encuentra con la Competencia Comunicativa Intercultural), así como variables de escala (por ejemplo, años de edad y años de experiencia docente). Estas variables fueron digitalizadas en el programa *Excel*. En este programa se generó una fila para cada participante de la encuesta, mientras que las columnas se destinaron a las variables (nominales, politómicas, ordinales y de escala). Adicionalmente, entre las variables se hizo constar las respuestas abiertas a algunas preguntas que dieron los estudiantes y que posteriormente serían analizadas de forma cualitativa. Éstas fueron transcritas de manera literal según como los participantes las hicieron constar en el instrumento.

Los resultados cuantitativos se generaron en el software *SPSS 22* (Field, 2013), en el que se generaron estadísticos descriptivos de frecuencias y porcentajes, así como estadísticos de tendencia central, como la media y de variabilidad, y como la desviación estándar de la media. Para establecer diferencias y similitudes entre el criterio de los docentes y el de los estudiantes, se empleó la *prueba Chi-cuadrado de Pearson* que se utiliza para probar la independencia de dos variables entre sí, habitualmente cualitativas, mediante la presentación de los datos en tablas de contingencia. En este caso particular, se utilizó tablas de frecuencia para tener una idea clara de cómo se distribuían estas variables para compararlas, siempre que se cumpliera con las frecuencias mínimas esperadas de la muestra (recuentos esperados mayores que 5). El nivel de significancia bilateral establecido es de 0,05. En caso de obtener un valor de significancia inferior a 0,05 ($p < 0,05$), se procede a elegir la hipótesis que señala que hay diferencias entre los grupos, pero en caso de obtener valores superiores a 0,05 ($p \geq 0,05$), se señala que los grupos son iguales.

Por otro lado, las preguntas abiertas se pasaron a documentos *Word*, con los que se generaron unidades hermenéuticas (archivos que guardan toda la información como datos, anotaciones, códigos, redes, etc., de un proyecto) para analizarlas con el programa de codificación *ATLAS.ti 7* (Cuevas-Romo et al., 2014). Estos patrones fueron codificados y luego se establecieron relaciones entre ellos, generando familias de códigos para las respuestas. Los resultados se presentan de forma gráfica en figuras (diagramas semánticos).

4.5 Procedimiento de Análisis de las Entrevistas

Rabie (2004) recuerda que la investigación cualitativa y, en particular, las entrevistas a grupos focales, arroja demasiada información, constituyéndose en una tarea abrumadora tanto para investigadores principiantes como también para los experimentados, pues la transcripción de una hora de entrevista usualmente toma de cuatro a cinco horas y genera de 30 a 40 hojas. Por otro lado, Krueger y Casey (2000) sostienen que el propósito del análisis consiste en sistematizar la información recabada, concentrándose en el objetivo principal. Adicionalmente, Rabie (2004) sostiene que la mayor fuente de análisis de los datos proviene del lenguaje hablado grabado; no obstante, las reflexiones sobre la entrevista, el lugar donde se realiza y el registro de la comunicación no verbal expresada por los participantes también generan información sustantiva para la construcción y análisis de los datos. Este autor recalca que se puede registrar la información por medio de la grabación de un audio o un video, acompañado de un diario, permitiendo al moderador o facilitador anotar sus observaciones, las que deberían ser registradas luego de la entrevista.

En este trabajo investigativo, después de la aplicación de las entrevistas a docentes y a grupos focales de estudiantes, se procedió a la respectiva transcripción de los audios y de los videos. Posteriormente, se seleccionó el software a utilizarse para el análisis cualitativo, ATLAS. ti. Para trabajar con este programa especializado, primero se creó una unidad hermenéutica o archivo en donde se ingresaron las transcripciones de las entrevistas, que se constituyeron en los documentos primarios e información clave para el análisis. Luego se procedió a la lectura de los textos con el propósito de identificar y marcar los segmentos más representativos para la investigación, dando lugar a la creación de citas. Estos segmentos se codificaron con palabras clave o códigos. Posteriormente, se procedió a comparar las citas, realizar interpretaciones y agrupar las citas y los códigos en familias para poder proceder al análisis de los datos. A continuación, se realizó la elaboración de las redes semánticas con sus respectivos vínculos y relaciones entre las citas, códigos y familias. Luego de eso, se redactaron las correspondientes anotaciones con las interpretaciones de la teoría que emergió de los datos. Finalmente, se redactó el reporte, que incluía los resultados obtenidos como fruto de la interpretación de los mismos.

4.6 Proceso de Triangulación de Datos

La investigación cualitativa y la cuantitativa juegan roles importantes al momento de crear teoría. En este escenario, el problema no radica en utilizar la primera o la segunda forma de investigación, sino en cómo éstas trabajarían juntas, complementándose la una con la otra, con el propósito de fomentar el desarrollo de teoría nueva (Dornyei, 2007).

La práctica de recoger diferentes tipos de datos se remonta a inicios de 1900 con las primeras formas de investigación de las ciencias sociales; no obstante, el verdadero avance en la combinación de investigación cualitativa y cuantitativa ocurrió en 1970, con la introducción del concepto de triangulación en las ciencias sociales, término que fue tomado de la navegación marítima y de la agrimensura (Erzberger & Kelle, 2003). En este contexto, Dornyei (2007) sostiene que la triangulación consiste en reducir la debilidad inherente de ciertos métodos, compensándolos con las fortalezas de otros. Esto sirve para maximizar tanto la validez interna como la externa de la investigación. Este autor también comenta que la triangulación ha sido tradicionalmente vista como una de las formas más eficientes de reducir el sesgo sistemático en los estudios cualitativos, ya que, si se llega a la misma conclusión sobre cierto fenómeno utilizando diferentes métodos de recabar y analizar los datos, esta convergencia o coincidencia ofrece evidencia confiable de validez.

Con respecto a la triangulación de los datos de este trabajo investigativo, este proceso consistió en cruzar la información obtenida por medio de los diferentes instrumentos que se utilizaron en esta tesis con el propósito de obtener resultados confiables. Esto se realizó a través de la comparación de los datos que se obtuvieron del análisis de las diferentes etapas; es decir, luego de la aplicación de los cuestionarios y de las entrevistas, lo que dio lugar a que se establezcan relaciones significativas entre los resultados de cada una de ellas y generó una comprensión más cabal de dichos resultados.

Adicionalmente, luego de la determinación de las diferentes categorías o conceptos que fueron definidos con el propósito de orientar la recolección y el análisis de la información, estas categorías fueron divididas en subcategorías, de tal manera que el fenómeno que se estaba estudiando fuese mucho más accesible al investigador. Con este objetivo, se utilizaron los datos que surgieron del cuestionario, de la entrevista semiestructurada y de la entrevista a grupos focales, instrumentos que fueron aplicados tanto a docentes como a estudiantes, para compararlos y tratar de encontrar semejanzas y diferencias que nos llevarían a obtener conclusiones significativas.

Para tener una mejor comprensión del proceso de análisis de los datos llevado a cabo en esta tesis, en las líneas que siguen se presenta un detalle sucinto de lo realizado.

Primera Fase: Cuestionarios

- Selección de los paquetes informáticos para el análisis de los datos.
- Extracción de información cuantitativa para la construcción de variables dicotómicas, politómicas, ordinales y de escala.
- Digitación de variables en Excel.
- Generación de resultados cuantitativos en SPSS 22.
- Generación de estadísticos descriptivos de frecuencia y porcentajes y estadísticos de tendencia y de variabilidad.
- Aplicación de la *prueba Chi-cuadrado* de Pearson.
- Ingreso de preguntas abiertas a Word.

- Extracción de variables de respuestas a preguntas abiertas para análisis cualitativo.
- Generación de unidades hermenéuticas para su análisis en ATLAS. ti.
- Codificación de patrones y establecimiento de relaciones entre códigos para las respuestas.

Segunda Fase: Entrevistas

- Transcripción de audios y videos
- Selección de software especializado para el análisis.
- Creación de una unidad hermenéutica.
- Lectura de textos e identificación de patrones.
- Creación de citas y códigos.
- Comparación de citas, realización de interpretaciones y agrupación de citas y códigos en familias para el análisis de datos.
- Elaboración de redes semánticas.
- Redacción del informe incluyendo los resultados obtenidos.

4.7 Conclusiones

En este capítulo se ha incluido información relacionada con los procedimientos y las elecciones tomadas por el investigador con respecto a ciertas características de la metodología mixta adoptada. También se ha dado a conocer la necesidad de contar con ciertos recursos, además de los tecnológicos, que han facilitado la toma de apuntes y el registro de anotaciones, y que fueron fundamentales para el desarrollo de esta investigación. Adicionalmente, se realizó la descripción del proceso de análisis de los datos, indicando la forma en que se procedió con los cuestionarios,

la entrevista semiestructurada y la entrevista a grupos focales. Asimismo, se mencionaron las bondades de los paquetes informáticos que fueron utilizados para el análisis de la información. Finalmente, se cerró este capítulo, dando a conocer el proceso de triangulación de datos utilizado en esta investigación.

Después de detenernos en las particularidades del proceso investigativo, en el próximo capítulo se ofrece el análisis de los datos y los resultados que han permitido demostrar la hipótesis sobre la escasa familiarización de los docentes con el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural, así como la hipótesis sobre la necesidad de capacitar a éstos desde las carreras de grado a fin de que puedan implementar estrategias que refuercen este tipo de competencia en el aula de inglés como lengua extranjera, dadas las particularidades de los alumnos del siglo XXI.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1 Introducción

En este capítulo se consideran y analizan los resultados de las encuestas aplicadas tanto a docentes como a estudiantes de la Carrera de Lengua Inglesa de la Universidad de Cuenca. También se da a conocer el análisis de la entrevista semiestructurada en la que participaron los docentes y la entrevista a grupos focales conformados por los estudiantes de los últimos ciclos de la carrera. Adicionalmente, se presenta la respectiva discusión en donde se analizan las concepciones de los participantes sobre ciertos temas de importancia en el campo de la comunicación intercultural, teniendo en cuenta especialmente las creencias y los conocimientos de los participantes (Woods, 1996). Todo el análisis de la información tiene como propósito dar respuesta las preguntas de investigación planteadas en esta tesis: ¿Cuáles son las concepciones de los estudiantes y docentes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca sobre la Competencia Comunicativa Intercultural? ¿Existen diferencias o similitudes entre la concepción que tienen los docentes y la que tienen los estudiantes?

¿Cuál es la incidencia de la Competencia Comunicativa Intercultural en el proceso de interaprendizaje de docentes y de los futuros profesores de inglés de la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad de Cuenca?

5.2 Resultados de los Cuestionarios

5.2.1 Perfil de los Docentes y Estudiantes

En las siguientes tablas se presenta información respecto a las características de los informantes clave:

Tabla 4

Frecuencia y porcentaje del sexo de los participantes.

	Docentes		Estudiantes	
Femenino	10	83,3%	38	52,8%
Masculino	2	16,7%	19	26,4%
No responde	-	-	15	20,8%
Total	12	100,0%	72	100,0%

Tabla 5

Frecuencia y porcentaje de la nacionalidad de los participantes.

	Docentes	
Ecuatoriana	6	50,0%
Extranjera	1	8,3%
No responde	5	41,7%
Total	12	100,0%

Tabla 6

Media y desviación estándar de los docentes y de los estudiantes.

	Docentes		Estudiantes	
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.
Años de edad	40,92	7,67	24,50	4,50
Años de experiencia	12,09	8,40	-	-

Nota. Desv. Est. significa Desviación Estándar.

Se preguntó, además, a los docentes acerca de su lengua materna. Al respecto, únicamente un docente señaló que su lengua materna era extranjera (8,3%); la mayoría sostuvo que su lengua materna era el español (83,3%); un docente se abstuvo de responder a esta pregunta (Tabla 7).

Tabla 7

Frecuencia y porcentaje de la lengua materna de los docentes.

Docentes		
Si	1	8,3%
No	10	83,3%
No responde	1	8,3%
Total	12	100,0%

Respecto a la formación de los profesores, únicamente uno señaló haber obtenido el doctorado en enseñanza de la lengua inglesa (8,3%), los demás señalaron que tienen títulos de maestría (91,7%) en áreas como gerencia de proyectos educativos, docencia universitaria, lengua y lingüística aplicada, así como docencia del inglés (Tabla 8).

Tabla 8

Frecuencia y porcentaje de la titulación máxima alcanzada.

Docentes		
Doctorado	1	8,3%
Maestría	11	91,7%
Total	12	100,0%

5.2.2 Preguntas del Cuestionario

En cuanto a los conocimientos, la pregunta de si se había escuchado el término *Competencia Comunicativa Intercultural* anteriormente a la aplicación del cuestionario, el 83,3% de los docentes afirmó que efectivamente había escuchado este término, mientras que, en los estudiantes, el 61,1% sostuvo que ha escuchado el término *Competencia Comunicativa Intercultural* (Tabla 9). Sin embargo, la diferencia en el conocimiento de los docentes y estudiantes no se considera significativa, según la prueba de Chi-cuadrado ($X^2(1gl) = 2,21, p=0,137$).

Tabla 9

Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Ha escuchado el término “Competencia Comunicativa Intercultural” anteriormente?

	Docentes		Estudiantes	
Sí	10	83,3%	44	61,1%
No	2	16,7%	28	38,9%
Total	12	100,0%	72	100,0%

Asimismo, en relación con las creencias, se preguntó a estudiantes y a profesores ¿Cuán familiarizados estaban con el concepto de *Competencia Comunicativa Intercultural*? (Tabla 10). Al respecto, se advirtió que, al menos dos docentes, afirmaron estar muy familiarizados mientras que, el 75%, manifestó estar poco familiarizado; entre los estudiantes, solamente un 69.4% señaló estar poco familiarizado. La prueba U de Mann Whitney mostró diferencias estadísticamente significativas en los resultados [$z=-2,306, p=0,021$ (bilateral)], con lo que se

concluye que los docentes conocen más que los estudiantes sobre *Competencia Comunicativa Intercultural*.

Tabla 10

Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Cuán familiarizado está con este concepto?

	Docentes		Estudiantes	
Muy familiarizado	2	16,7%	0	0,0%
Poco familiarizado	9	75,0%	50	69,4%
Nada familiarizado	1	8,3%	22	30,6%
Total	12	100,0%	72	100,0%

También se preguntó acerca del origen de su conocimiento del concepto de *Competencia Comunicativa Intercultural*, permitiendo que los docentes y estudiantes pudiesen elegir más de una respuesta como válida (Tabla 11). El 41,7% de docentes y el 22,2% de estudiantes señalaron que lo conocían por los estudios universitarios; esta respuesta no representa una diferencia significativa [$X^2(1 \text{ gl}) = 2,07, p=0,150$]; además, el 25% de docentes y el 22,4% de estudiantes considera que conocen de la *Competencia Comunicativa Intercultural* porque han tenido conversaciones informales con estudiantes y profesores, sin encontrar diferencias significativas [$X^2(1 \text{ gl}) = 1,60, p=0,206$]. Sin embargo, se advierte una diferencia significativa respecto a la lectura de bibliografía específica por la que se han enterado el 41,7% de docentes, mientras que, únicamente el 1,4% de estudiantes conocen por este medio [$X^2(1 \text{ gl}) = 25,16, p=0,000$]. También se registra una

diferencia importante con respecto a la posibilidad de haberse enterado del término a través de directivos de instituciones, capacitaciones y formación profesional; estas opciones fueron consideradas como un medio de información para el 50% de docentes y únicamente para el 9,7% de estudiantes [$X^2(1 \text{ gl}) = 12,75, p=0,000$].

Tabla 11

Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Cómo conoce el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural?

	Docentes		Estudiantes	
Por mis estudios de grado en la universidad	5	41,7%	16	22,2%
Por conversación informales con estudiantes y profesores	3	25,0%	32	44,4%
Por la lectura de bibliografía específica	5	41,7%	1	1,4%
A través de directivos de instituciones, capacitaciones docentes y formación profesional	6	50,0%	7	9,7%

Al indagar más específicamente sobre los conocimientos y preguntar a los docentes y estudiantes por algún referente internacional respecto al concepto de *Competencia Comunicativa Intercultural*, se encontró que ambos manifestaron un desconocimiento casi total, 83,3% en el caso de profesores y 98,5% en el de los estudiantes, sin que se adviertan diferencias significativas en estos valores (Tabla 12). Con respecto a los dos docentes que manifestaron identificar el término con algún referente internacional, ellos señalaron el nombre de Michael Byram. Los estudiantes, no identificaron un nombre específico.

Tabla 12

Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Sabe quién es el referente internacional de este concepto?

	Docentes		Estudiantes	
Sí	2	16,7%	1	1,5%
No	10	83,3%	66	98,5%
Total	12	100,0%	67	100,0%

Se preguntó si creían que la *Competencia Comunicativa Intercultural* significaba relacionarse con personas cuya cultura es diferente a la suya (Tabla 13). Al respecto, el 91,7% de los docentes manifestó que efectivamente así lo consideraban, mientras que, el 94,4% de los estudiantes también señaló esta respuesta. No se encontraron diferencias significativas en estas respuestas.

Tabla 13

Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Cree que la Competencia Comunicativa Intercultural significa relacionarse con personas cuya cultura es diferente a la suya?

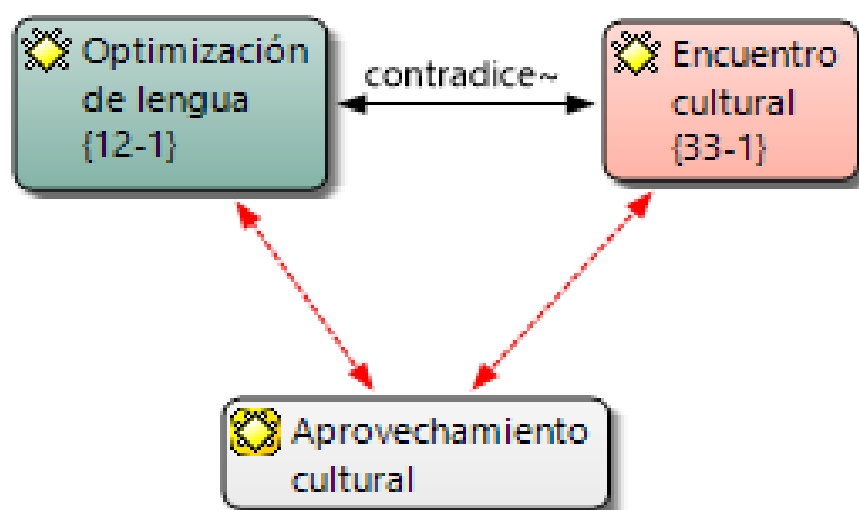
	Docentes		Estudiantes	
Sí	11	91,7%	68	94,4%
No	1	8,3%	4	5,6%
Total	12	100,0%	72	100,0%

Adicionalmente, se solicitó a los estudiantes y profesores que explicasen o justificasen por qué admitían que la Competencia Comunicativa Intercultural es relacionarse con otras personas. Ellos escribieron diversas respuestas que se han analizado como patrones hermenéuticos en el programa ATLAS. ti. En el software se identificaron dos familias de códigos (Las relaciones de pertenencia se grafican en la Figura 2 y 3).

La primera familia apunta hacia el aprovechamiento cultural que a su vez se corresponde con dos códigos como son aquellos que consideran que la Competencia Comunicativa Intercultural debe servir para aprovechar el aprendizaje de otras lenguas y, con mayor frecuencia, que se trata de un encuentro entre dos culturas, sin que ello suponga un diálogo intercultural (Figura 2).

Figura 2

Familia de códigos de aprovechamiento cultural en respuesta al por qué la CCI es relacionarse con personas de culturas diferentes



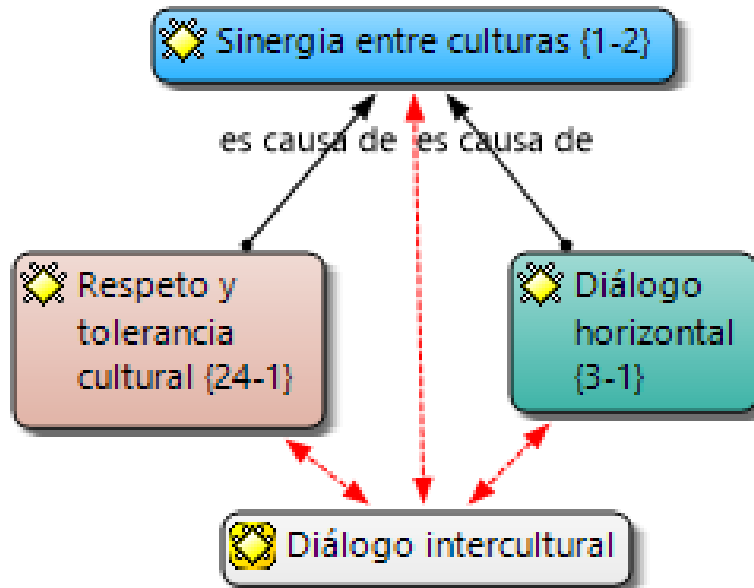
Así lo demuestran las siguientes citas textuales:

- “...Al ver el término CCI, puedo sacar una idea de que se trata acerca de relacionarse entre culturas y conocer sobre ellas, para luego respetar su cultura...”
- “...Entiendo que se trata de conocer la cultura de un lugar diferente al que uno vive, incluso relacionarse si ésta está ligada a otro idioma...”
- “...Considero que la interculturalidad no sólo significa saber de una cultura, sino relacionarse con ésta en sus diferentes contextos...”
- “...Creo que esto va de la mano con las relaciones que podemos desarrollar con personas de otras culturas...”

La segunda familia de códigos se denomina diálogo intercultural e involucra a tres códigos: uno aborda la idea de aprender a respetar a otra cultura, aspecto que obtuvo una mayor frecuencia (24 veces); otro señala la necesidad de un diálogo horizontal, suponiendo que ninguna cultura es predominante. Finalmente, se encontró la sinergia entre culturas, pero con muy baja frecuencia; sin embargo, en estos dos últimos casos la presencia del código obtuvo muy poca frecuencia (2 y 3 veces) (Figura 3).

Figura 3

Familia de códigos de diálogo intercultural en respuesta al por qué la CCI es relacionarse con personas de culturas diferentes



Las siguientes citas apoyan lo indicado en la Figura 3.

- “...Considero que la Interculturalidad no sólo significa saber de una cultura, sino relacionarse con ella en sus diferentes contextos...”
- “...Esto permite el enriquecimiento cultural y mejora la comunicación, pero a través del respeto hacia otras culturas...”
- “...Se refiere a la relación que tenemos entre las personas de diferentes culturas o razas; por ejemplo, afro ecuatorianos, indígenas, incluso personas extranjeras...”
- “...El objetivo es comprender e integrar a las otras culturas con la nuestra para poder apoyarnos mutuamente y superar barreras...”

Al preguntarles sobre la relación entre Competencia Comunicativa Intercultural y a la habilidad de comunicarse en idiomas extranjeros (Tabla 14), se advirtió menor número de respuestas afirmativas tanto en docentes como en estudiantes, que la pregunta relativa a relacionarse con extranjeros. En este caso, el 83,3% de docentes y el 77,8% de estudiantes afirmó que efectivamente esta relación era importante.

Tabla 14

Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Considera que el término Competencia Comunicativa Intercultural se relaciona con la habilidad de comunicarse en idiomas extranjeros?

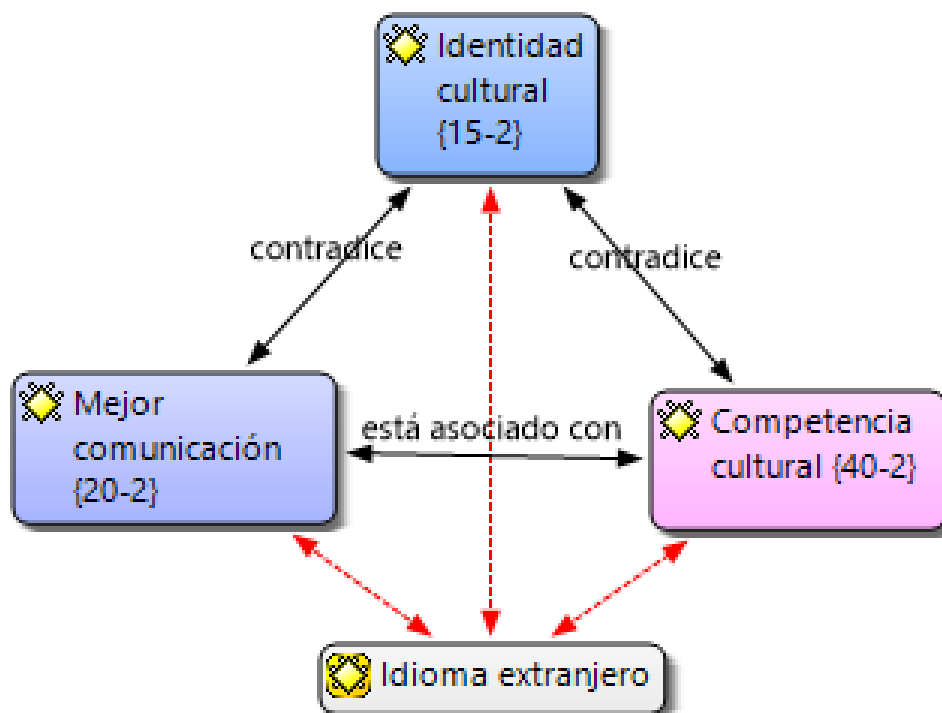
	Docentes		Estudiantes	
Sí	10	83,3%	56	77,8%
No	2	16,7%	16	22,2%
Total	12	100,0%	72	100,0%

Se formuló una pregunta abierta para que los docentes y futuros profesores explicasen sus razones de por qué consideraban que la Competencia Comunicativa Intercultural se relaciona o no con la habilidad de comunicarse en un idioma extranjero. Al respecto, se encontraron tres patrones diferentes que fueron codificados en una familia denominada idioma extranjero (Figura 4). Dos códigos ratifican la necesidad del idioma extranjero como parte de la Competencia Comunicativa Intercultural, éstos son: *mejorar la comunicación* con los extranjeros, que se ratificó con 20 citas, así como adquirir una *competencia cultural* para comprender otras culturas y establecer una interacción con mayores posibilidades

de intercambio cultural; sin embargo, contrariamente a estos dos códigos, se encontró aquellas afirmaciones que sostienen que la Competencia Comunicativa Intercultural no necesariamente tiene que ver con la habilidad de comunicarse en un idioma extranjero. Al respecto, los estudiantes y profesores que ratifican este código con 15 citas señalan que esta competencia puede producirse sin tener que recurrir a otro país, ya que, en Ecuador, por ejemplo, existen muchas culturas e idiomas con las que el ecuatoriano común no tiene relación. Es más, indican que desconocen su lengua y sus costumbres mucho más de lo que desconocen algunas culturas extranjeras.

Figura 4

Familia de códigos de idioma extranjero en respuesta al por qué la Competencia Comunicativa Intercultural es comunicarse en un idioma extranjero



Las siguientes citas apoyan lo expresado anteriormente:

- “...La habilidad de comunicarse en otro idioma no sólo abre puertas a otras culturas y contextos, sino también nos convierte en seres humanos más tolerantes, perceptibles y generosos...”
- “...Los idiomas extranjeros son una parte fundamental de la cultura, es por eso que considero que su conocimiento mejora la comunicación entre miembros de diferentes culturas...”
- “...Si ya que para lograr una comunicación eficaz es necesario por lo menos tener una noción básica del idioma de las demás culturas...”
- “...Si hablamos de interculturalidad, nos referimos a personas de distintos lugares que también incluye su idioma...”

Se preguntó si los estudiantes y docentes creían que la Competencia Comunicativa Intercultural incluía conocer de historia, geografía, política, entre otros. En el caso de los docentes, el 91,7% y en el caso de los estudiantes el 69,4%, sostuvo que no (Tabla 15).

Tabla 15

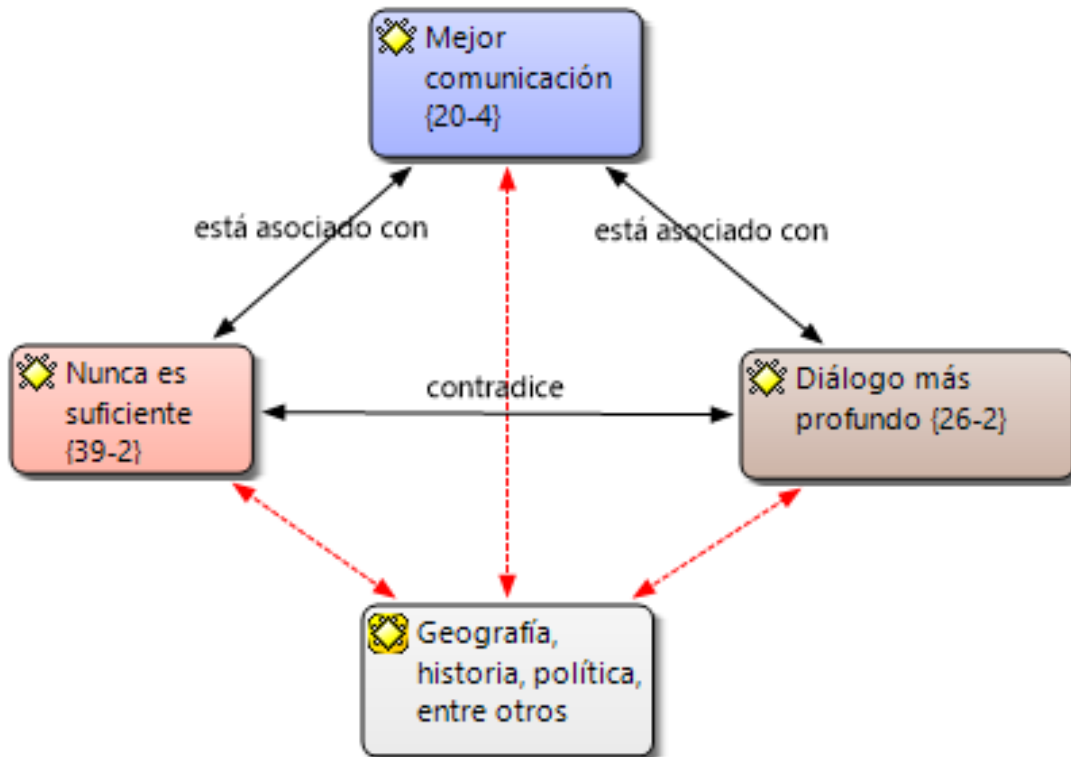
Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Piensa que conocer sobre la historia, la geografía, la política y otros aspectos de otro país es suficiente para considerarse competente desde el punto de vista intercultural?

	Docentes		Estudiantes	
Sí	1	8,3%	22	30,6%
No	11	91,7%	50	69,4%
Total	12	100,0%	72	100,0%

Al preguntarles por qué consideraban esto, se advirtió tres patrones de respuesta que fueron debidamente codificados (Figura 5). Dos códigos se oponen entre sí, pues uno señala que nunca es suficiente el conocimiento que se tenga sobre una cultura para tener una Competencia Comunicativa Intercultural completa (39 citas que avalan), mientras que otro manifiesta que el conocimiento de la geografía, historia y política son elementos importantes que permiten un diálogo enriquecedor y profundo entre quienes interactúan. Adicionalmente, un tercer código recoge algunas respuestas negativas y otras afirmativas señalando que, si bien no es suficiente para alcanzar una Competencia Comunicativa Intercultural, al menos permite generar una mejor comunicación intercultural.

Figura 5

Familia de códigos de geografía, historia, política, entre otros, en respuesta al por qué la Competencia Comunicativa Intercultural es conocer de geografía, historia, política



Las siguientes citas avalan lo que se indica en la Figura 5:

- "...La cultura es un concepto amplio que implica mucho más que conocer de historia, geografía, etc., pues tiene que ver con idiosincrasias, maneras de comportarse, visiones de la vida, etc..."
- "...Los aspectos como geografía, historia, política, abarcan una gran información sobre la cultura de un país, y definitivamente este conocimiento permite mejorar la comunicación entre los pueblos..."

- “...Saber sobre historia y política no es suficiente, yo creo que para ser competente desde el punto de vista cultural se necesita saber sobre sus tradiciones, costumbres y también su idioma...”
- “...Es importante, pero va más allá de sólo conocer los aspectos mencionados en la pregunta. Se necesita una mente abierta dispuesta a conocer las diferencias y valorarlas...”

A diferencia de la pregunta sobre si un idioma extranjero se relaciona con la Competencia Comunicativa Intercultural, se preguntó si el conocimiento de un idioma extranjero es necesario para conocer la cultura de un país donde se habla ese idioma. Por ejemplo, si se desea conocer más sobre la cultura de los países de habla inglesa, lo mejor sería hacerlo mediante la lectura de textos en inglés y relacionándose con personas de dichos lugares, utilizando su lengua materna.

Las respuestas de docentes y estudiantes son similares a dicha pregunta. En efecto, el 75% de profesores y el 73,6% de estudiantes afirmó que efectivamente el conocimiento de una lengua extranjera era necesario para conocer una cultura (Tabla 16).

Tabla 16

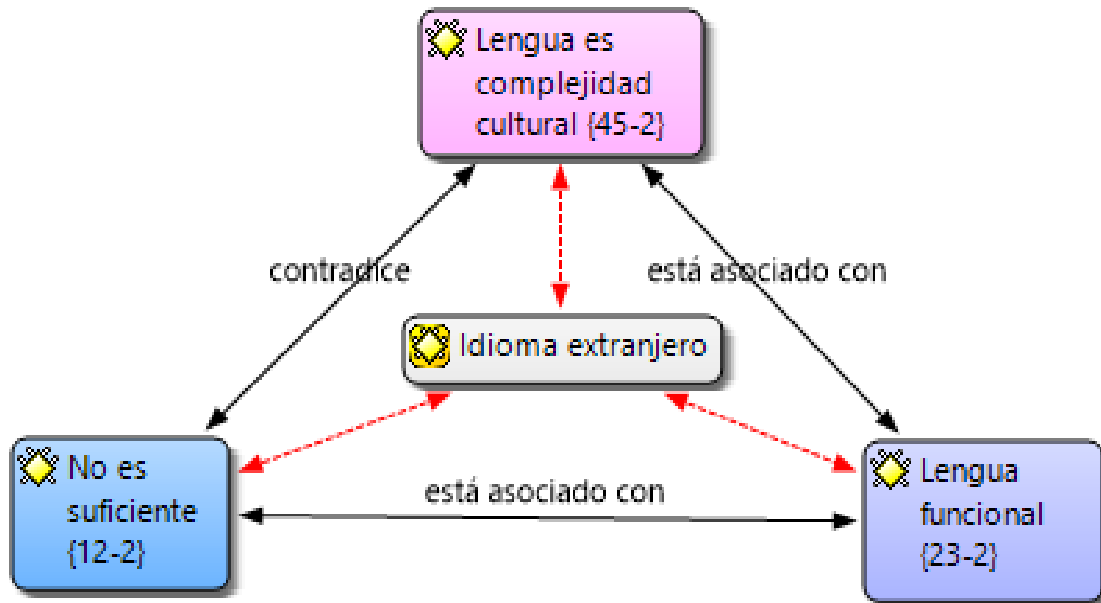
Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Considera que el conocimiento de un idioma extranjero es necesario para conocer la cultura del país en donde se habla ese idioma?

	Docentes		Estudiantes	
Sí	9	75,0%	53	73,6%
No	3	25,0%	19	26,4%
Total	12	100,0%	72	100,0%

Al preguntarles por qué consideran que el conocimiento de un idioma extranjero es necesario para conocer la cultura del país en donde se habla ese idioma, se encontraron tres códigos al analizar los respectivos patrones. El código denominado *no es suficiente*, con 22 citas, señala que conocer el idioma extranjero es solamente una parte y que se puede conocer una cultura sin la necesidad de conocer el idioma. Por otro lado, el código *lengua funcional*, que registra 22 citas, se encuentra en una situación ambigua, pues ratifica que no es suficiente el idioma para conocer una cultura y alude al hecho de que se puede separar la cultura del idioma. De este modo, afirma que el propósito de aprender una lengua no necesariamente tiene que ver con el propósito de conocer otra cultura, sino que simplemente se quiere disponer de un instrumento de comunicación. El último código, que tiene 45 citas que lo ratifican denominado *lengua es complejidad cultural*, señala que efectivamente la lengua es un instrumento poderoso de comunicación, pero que, además de ello, es imposible separar la lengua de la cultura, pues ésta forma parte de un sistema cultural complejo (Figura 6).

Figura 6

Familia de códigos de conocimiento de idioma extranjero en respuesta a si considera que el conocimiento de un idioma extranjero es necesario para conocer la cultura del país de esa lengua



A continuación, se presentan las citas que apoyan la Figura 6:

- "...El saber el idioma le permite a uno entender de mejor manera a una cultura diferente; y, por otro lado, manifestar o expresar con mayor precisión lo que uno quiere transmitir a ese sujeto que pertenece a una cultura diferente..."
- "...El conocer otro idioma facilita el conocimiento y comprensión de la cultura extranjera..."
- "...Si conocemos el idioma de un país es mucho mejor para conocer esa cultura y poder entender de una manera directa sobre su cultura..."

- “...Si porque de esta manera se puede lograr una mejor comunicación, y por ende, la adquisición de información valiosa que generalmente se obtiene por medio del lenguaje natural y espontaneo...”

Se preguntó a docentes y estudiantes: ¿Cree que la Competencia Comunicativa Intercultural puede desarrollarse en el aula de clase? Las respuestas fueron afirmativas en su mayoría tanto para docentes como para estudiantes. Los docentes tienen un 91,7% de seguridad en este aspecto, mientras que los estudiantes un 72,2% de seguridad al señalar que la Competencia Comunicativa Intercultural es posible desarrollarla en clases (Tabla 17).

Tabla 17

Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Cree que la Competencia Comunicativa Intercultural puede desarrollarse en el aula de clase?

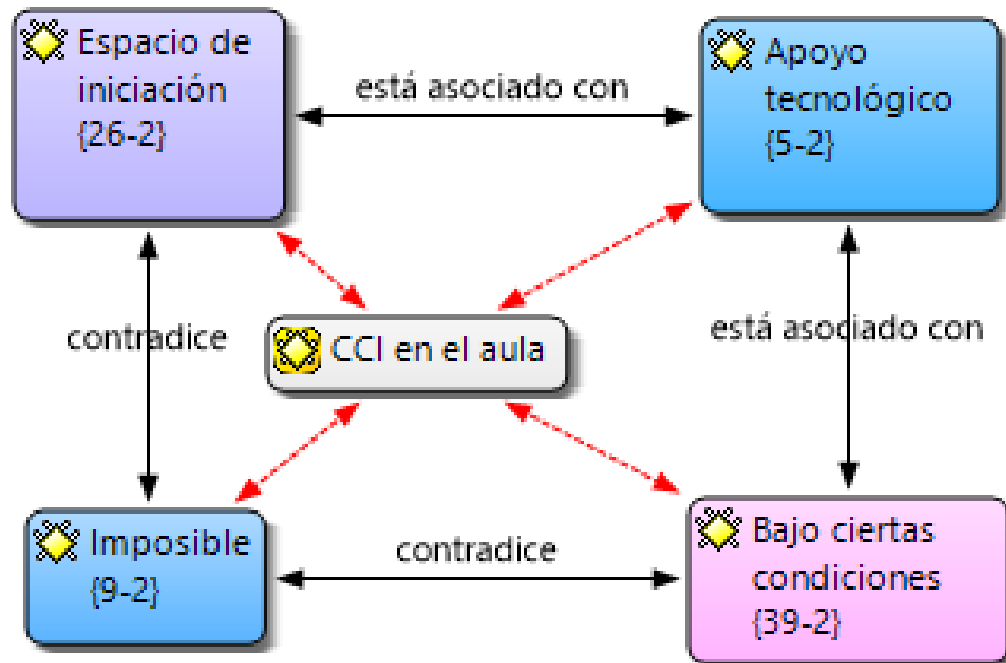
	Docentes		Estudiantes	
Sí	11	91,7%	52	72,2%
No	1	8,3%	20	27,8%
Total	12	100,0%	72	100,0%

Se formuló la pregunta respecto a por qué consideran que se puede o no desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural en el aula de clases. Las respuestas fueron diversas; sin embargo, se pudo identificar al menos cuatro patrones que fueron trabajados mediante códigos (Figura 7). Tres códigos están estrechamente relacionados y ven la posibilidad de desarrollarla en el aula de clases. La primera posibilidad que advierten es que esta competencia es factible de implementarla con

un docente capacitado (mejor si es hablante nativo) y, además, con un grupo variado de estudiantes provenientes de diversas culturas. A este código de lo denominó *bajo ciertas condiciones*, pues cuenta con la mayor cantidad de citas (39), que lo ratifican. Otro código, al que se le ha denominado *apoyo tecnológico*, con 5 citas, sostiene que, si bien no es posible disponer de todo el ambiente para desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural, se puede recurrir a las tecnologías actuales de comunicación. Finalmente, se encuentra el *espacio de iniciación*, con 26 citas, que sostiene que, efectivamente, el aula de clases es un espacio para iniciarse en dicha competencia, ya que el profesor está en capacidad de hacerlo. Opuesto a estos códigos, se encuentra el denominado *Imposible*, un código que está apoyado por 9 citas e indica que no es posible desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural, debido a que el aula de clases es un espacio demasiado artificial para conseguir estos propósitos.

Figura 7

Familia de códigos de aula de clase en respuesta a si considera que la Competencia Comunicativa Intercultural puede desarrollarse en el aula de clase



Las siguientes citas avalan lo indicado en la Figura 7:

- "...Creo que el aula de clase podría ser el inicio del primer contacto con otra cultura, y claro, el aprendizaje de otro idioma sería el comienzo de ese desarrollo..."
- "...Considero que en clases se puede hablar acerca de diferentes culturas, de sus costumbres, tradiciones, y, por supuesto de su idioma..."

- “...El aula de clase puede ser el inicio. En el aula se puede aprender sobre varias culturas, pero sobre todo se inculca el respeto y se valora las diferencias...”
- “...Yo creo que con la suficiente exposición de una cultura en el aula es posible desarrollar conocimientos sobre esa cultura...”

Se preguntó a los profesores y estudiantes qué objetivos deberían priorizar los docentes de lenguas extranjeras, para lo cual se pidió que clasificasen un conjunto de objetivos en tres niveles de importancia: 1= más importante, 2= Importante y 3= menos importante. Los resultados de los docentes demuestran que, en primer lugar, con un 91,7% de acuerdo, ellos señalan a los objetivos *Comunicativos (que los estudiantes aprendan a comunicarse en inglés)* como los más importantes; seguido de un 66,7%, que advierte que son importantes los aspectos *Interculturales (que los estudiantes aprendan a actuar como ‘mediadores culturales’ a través del inglés)*. Sin embargo, respecto al objetivo menos importante, los docentes no logran ponerse de acuerdo, pues señalan con un 25% tanto a los objetivos lingüísticos como a los educativos. Por su parte, los estudiantes también identifican que los objetivos más importantes son los *Comunicativos (que los estudiantes aprendan a comunicarse en inglés)*, con un 51,4% de acuerdo. Luego, les dan importancia a los objetivos *Lingüísticos (que los estudiantes aprendan la gramática, el vocabulario y la pronunciación del inglés)*, con un 43,1%. Finalmente, los estudiantes sostienen que los objetivos menos importantes son los *Interculturales (que los estudiantes aprendan a actuar como ‘mediadores culturales’ a través del inglés)*. En ello, sin embargo, únicamente están de acuerdo el 36,1% (Tabla 18).

Tabla 18

Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Qué objetivos debe priorizar un docente de lenguas extranjeras?

		Docentes		Estudiantes	
Lingüísticos (que los estudiantes aprendan la gramática, el vocabulario y la pronunciación del inglés)	1 ^a	3	25,0%	18	25,0%
	2 ^b	4	33,3%	31	43,1%
	3 ^c	3	25,0%	13	18,1%
Comunicativos (que los estudiantes aprendan a comunicarse en inglés)	1 ^a	11	91,7%	37	51,4%
	2 ^b	0	0,0%	17	23,6%
	3 ^c	1	8,3%	14	19,4%
Interculturales (que los estudiantes aprendan a actuar como 'mediadores culturales' a través del inglés)	1 ^a	1	8,3%	16	22,2%
	2 ^b	8	66,7%	17	23,6%
	3 ^c	3	25,0%	26	36,1%
Educativos (que los estudiantes desarrollen sus identidades, su responsabilidad ciudadana, etc.)	1 ^a	1	8,3%	5	6,9%
	2 ^b	3	25,0%	16	22,2%
	3 ^c	3	25,0%	15	20,8%

^a Más importante

^b Importante

^c Menos importante

Con respecto a los contenidos que los docentes deben seleccionar para sus programas de estudio, materiales y evaluaciones, se pidió a los docentes y estudiantes que señalaran con un número los aspectos más importantes (1), importantes (2) y menos importantes (3). Para los docentes, el *Contenido cultural (conocimiento acerca de la vida, costumbres, cultura, etc., de los usuarios nativos del inglés)* es el más importante con un 66,7% de aceptación. Le sigue a este indicador, con un 41,7%, el de *Contenidos lingüísticos (reglas gramaticales, reglas*

de uso, vocabulario, pronunciación, etc.). Por último, se encontró como menos importante al *Contenido cultural específico (literatura, política, ideología)*, que obtuvo un 41,7%. Por su parte, los estudiantes sostienen que más importante es aquel que tiene que ver con *Contenidos lingüísticos (reglas gramaticales, reglas de uso, vocabulario, pronunciación, etc.)*, con un 47,2%. Seguidamente, se encontró al *Contenido cultural (conocimiento acerca de la vida, costumbres, cultura, etc., de los usuarios nativos del inglés)*, con un 38,9%. Por último, coinciden con los docentes al señalar que es menos importante el *Contenido cultural específico (literatura, política, ideología)*, que obtuvo un 45,8% de aceptación (Tabla 19).

Tabla 19

Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Qué contenidos debe seleccionar este docente para sus programas de estudio, materiales de clase y/o evaluaciones?

		Docentes		Estudiantes	
Contenidos lingüísticos (reglas gramaticales, reglas de uso, vocabulario, pronunciación, etc.).	1 ^a	5	41,7%	34	47,2%
	2 ^b	5	41,7%	22	30,6%
	3 ^c	1	8,3%	12	16,7%
Contenido cultural (conocimiento acerca de la vida, costumbres, cultura, etc., de los usuarios nativos del inglés).	1 ^a	8	66,7%	29	40,3%
	2 ^b	4	33,3%	28	38,9%
	3 ^c	0	0,0%	10	13,9%
Contenido cultural específico (literatura, política, ideología).	1 ^a	2	16,7%	4	5,6%
	2 ^b	2	16,7%	22	30,6%
	3 ^c	5	41,7%	33	45,8%
Contenido de otras disciplinas (ciencias naturales, ciencias sociales, etc.).	1 ^a	0	0,0%	5	6,9%
	2 ^b	4	33,3%	9	12,5%
	3 ^c	3	25,0%	15	20,8%
Otros.	1 ^a	0	0,0%	2	2,8%
	2 ^b	1	8,3%	5	6,9%
	3 ^c	0	0,0%	7	9,7%

^a Más importante

^b Importante

^c Menos importante

Se solicitó a los docentes clasificar la metodología de enseñanza que emplearían en tres aspectos como menos importante (3), importante (2) y más importante (1). Los resultados revelan que los docentes, en un 40,3%, están de acuerdo que la

metodología más importante es aquella que utiliza el *Enfoque comunicativo*. También consideran que es importante la metodología que emplea *Trabajo por proyectos*, así lo sostiene el 33,3%. Por último, se encuentra como menos importante al *Enfoque CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)*, con un 25%. Con respecto a los estudiantes, ellos están de acuerdo en un 40,3%, que el enfoque metodológico adecuado es el de *Enfoques comunicativos*; consideran que es importante el *Enfoque CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)*, así como sostienen que no es importante la *Enseñanza de reglas gramaticales, de uso, de pronunciación, de ortografía, vocabulario, etc.*, con un 22,2% (Tabla 20).

Tabla 20

Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Qué metodología(s) de enseñanza usaría?

		Docentes	Estudiantes
Enseñanza de reglas gramaticales, de uso, de pronunciación, de ortografía, vocabulario, etc.	1 ^a	3 25,0%	24 33,3%
	2 ^b	2 16,7%	14 19,4%
	3 ^c	2 16,7%	16 22,2%
Enfoques comunicativos	1 ^a	10 83,3%	29 40,3%
	2 ^b	0 0,0%	20 27,8%
	3 ^c	1 8,3%	12 16,7%
Trabajo por tareas	1 ^a	1 8,3%	4 5,6%
	2 ^b	5 41,7%	9 12,5%
	3 ^c	1 8,3%	6 8,3%
Trabajo por proyectos	1 ^a	1 8,3%	10 13,9%
	2 ^b	4 33,3%	10 13,9%
	3 ^c	0 0,0%	13 18,1%
Literatura	1 ^a	1 8,3%	5 6,9%
	2 ^b	3 25,0%	6 8,3%
	3 ^c	1 8,3%	10 13,9%
Enfoque CLIL (<i>Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras</i>)	1 ^a	4 33,3%	17 23,6%
	2 ^b	3 25,0%	21 29,2%
	3 ^c	3 25,0%	12 16,7%
Otros	1 ^a	0 0,0%	2 2,8%
	2 ^b	1 8,3%	5 6,9%
	3 ^c	0 0,0%	6 8,3%

^a Más importante

^b Importante

^c Menos importante

De forma abierta, se solicitó a los docentes que den tres ejemplos de actividades cuyo objetivo fuera la *Competencia Comunicativa Intercultural* que ellos incluyen en su enseñanza del inglés. Las respuestas fueron breves, por lo que se procedió a identificar patrones de similitud, aunque se advirtieron mayormente diferencias. Al respecto, el 16,7% sostuvo que las lecturas sobre temas culturales son consideradas ejemplos de actividades culturales; otro aspecto lo constituyó la investigación sobre tradiciones culturales con un 8,3%. Luego, se advierte una serie de actividades diversas que desarrollan los docentes y que consideran parte de la Competencia Comunicativa Intercultural (Tabla 21).

Tabla 21

Frecuencia y porcentaje de respuesta a dar 3 ejemplos de actividades que Incluyen en su enseñanza de inglés y que tienen como objetivo la Competencia Comunicativa Intercultural

	Docentes	
Lecturas sobre diferentes temas culturales	6	16,7%
Investigación sobre tradiciones culturales	3	8,3%
Análisis de contenido artículos y ensayos	2	5,6%
Diálogo con nativo hablantes	2	5,6%
Análisis y contraste de aspectos culturales	1	2,8%
Análisis y discusión de obras literarias	1	2,8%
Completar y mostrar una biografía	1	2,8%
Gestos en vez de palabras para entender cierto vocabulario como jerga	1	2,8%
Identificar historias de libros	1	2,8%
Compartir ideas	1	2,8%
Observación en clase	1	2,8%
Películas	1	2,8%
Presentación de festividades nacionales a quienes no son parte de nuestra cultura	1	2,8%
Problemas basados en tareas	1	2,8%
Proyectos	1	2,8%
Realizar un proceso de prelectura para informar de términos que no saben	1	2,8%
Traer información sobre tribus nómadas del mundo y deliberar en clase	1	2,8%
Videos con temas relacionado cultura	1	2,8%
Vocabulario para usar durante las lecturas	1	2,8%

Nota. Los porcentajes se generan a partir de tres posibilidades de una misma respuesta por profesor, debido a que, N para la tabla no es de 12 sino de 36.

Se consultó a los docentes si contaban con materiales de enseñanza para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural, un 33,3% sostuvo que no. Otros docentes (27,8%), señalaron que realizaban lecturas con material auténtico en lengua inglesa como noticias, historia, literatura. Un 11,1% de docentes manifestó que para desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural en los estudiantes empleaban videos. Son pocos los docentes que afirmaron haber utilizado periódicos pagados, textos de enseñanza de la lengua o páginas web (Tabla 22).

Tabla 22

Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta ¿Cuenta usted con materiales de enseñanza para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en su asignatura? ¿Puede dar 3 ejemplos?

	Docentes	
No dispongo de material	12	33,3%
Lectura de material auténtico (historia, noticias, literatura, etc.)	10	27,8%
Periódicos y revistas pagados	2	5,6%
Textos que enseñan inglés	1	2,8%
Videos	4	11,1%
Web para la lectura	2	5,6%

Nota. Los porcentajes se generan a partir de tres posibilidades de una misma respuesta por profesor, debido a que, N para la tabla no es de 12 sino de 36.

5. 3 Entrevista Aplicada a los Docentes

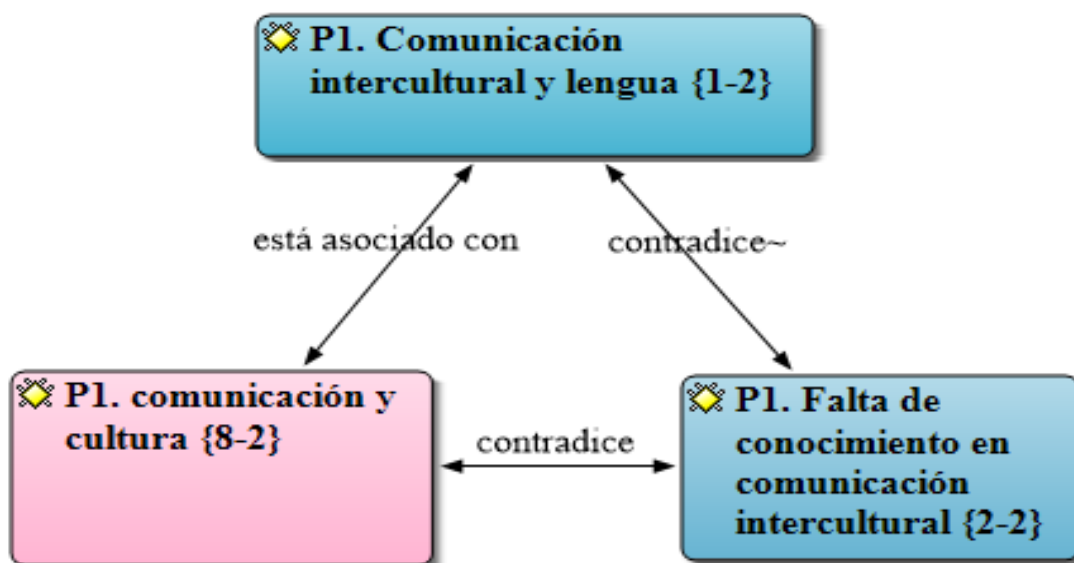
En este apartado se analizan las respuestas de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes con respecto a sus concepciones sobre la CCI.

Definición de la Competencia Comunicativa Intercultural

En la Figura 8 se presenta la red semántica ¿Qué entiende usted por Competencia Comunicativa Intercultural en general?

Figura 8

Red semántica ¿Qué entiende usted por Competencia Comunicativa Intercultural en general?



Según las versiones ofrecidas por los 12 docentes encuestados, existen al menos tres perspectivas sobre el entendimiento de la Competencia Comunicativa Intercultural. En efecto, la mayoría de docentes manifiestan que conocen sobre ésta, pero como un medio para comunicarse con personas diferentes a ellos en todos los

aspectos sociales y culturales, según se verifica en algunas citas que pertenecen al código *P1. Comunicación y cultura*:

- “...entiendo por Competencia Comunicativa Intercultural, en general, la capacidad de los seres humanos de comunicarse con personas de diferentes culturas...”
- “... Bueno para mí, la Competencia Comunicativa Intercultural es en realidad reconocer todo este bagaje cultural que tiene otra persona; una persona que, en este caso, no está dentro de nuestra misma cultura...”

En contraparte, dos de los docentes manifiestan que no tienen una idea clara sobre el tema de la Competencia Comunicativa Intercultural, como se puede observar en el código *Falta de conocimiento*:

- “...no había pensado en este término Competencia Comunicativa Intercultural porque los profesores de inglés siempre teníamos la competencia comunicativa de Heins...”
- “...en realidad no tengo una idea muy clara de lo que significa la Competencia Comunicativa Intercultural, pero pensaría que, en todo caso, es el uso de la lengua para poder tener un conocimiento un poco más allá de temas culturales o propios de un lugar...”

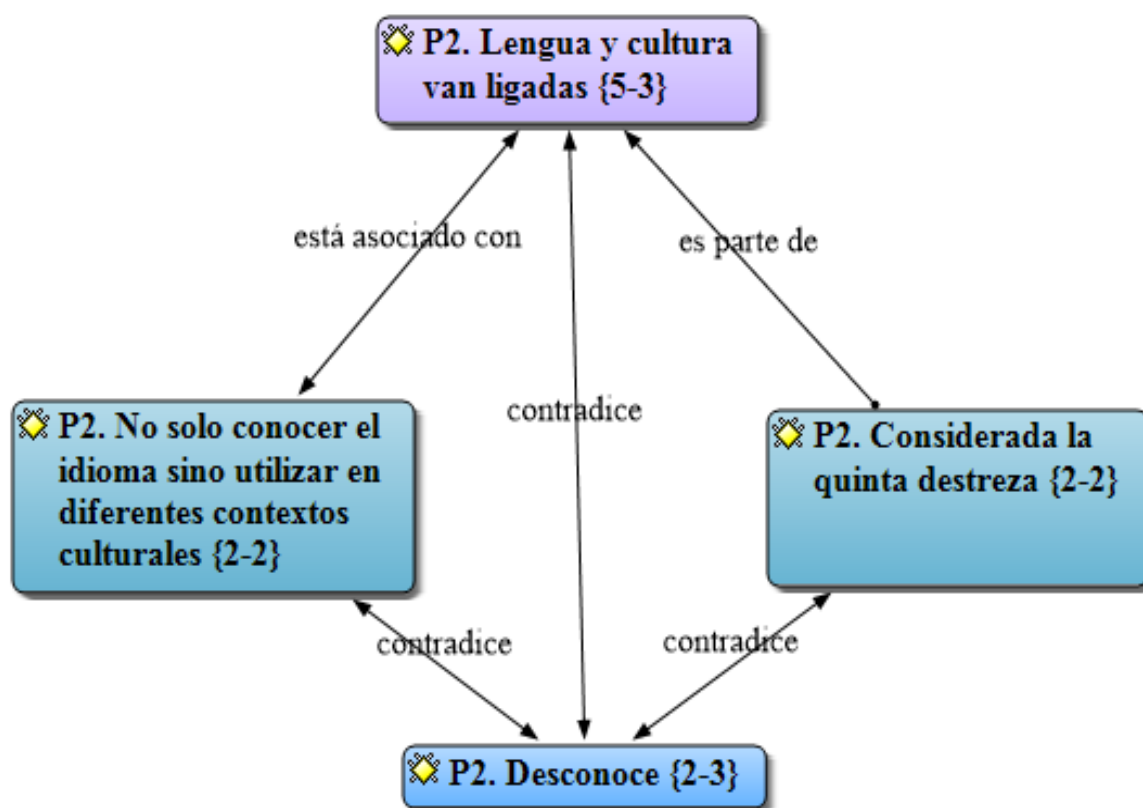
La Competencia Comunicativa Intercultural como elemento de enseñanza del inglés

En la Figura 9, en una red semántica, se presentan los resultados de la pregunta ¿Qué piensa de la Competencia Comunicativa Intercultural como elemento dentro

de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (comparado con la enseñanza de gramática, vocabulario y las 4 destrezas)?

Figura 9

Red semántica ¿Qué piensa de la Competencia Comunicativa Intercultural como elemento dentro de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (comparado con la enseñanza de gramática, vocabulario y las 4 destrezas)?



Al respecto, en algunos casos se advierte el limitado aporte respecto de esta competencia, sumado a ello el ánimo de identificarla dentro de asignaturas como las artes o la literatura:

- “...Bueno, dentro de la enseñanza hemos visto durante tantos años de cambio, durante los años que tenemos de enseñanza los cambios que se han ido dando y el enfoque que ha tenido la comunicación... la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En inicio claro la gramática, el enseñar las artes, literatura a través del inglés era lo único, después el vocabulario, las cuatro destrezas; pero ya el enfocarse en el hecho de que los estudiantes puedan comunicarse de manera efectiva creemos que es lo más importante...”

Por otra parte, otros participantes sostienen que la lengua y la cultura tienen mucha relación. En el código, *la lengua y la cultura van ligadas*, se advierte que se requiere del idioma para comunicarse en diferentes contextos culturales, además se considera que esta competencia se constituye en la quinta destreza del idioma, tal como lo manifiestan las palabras de un docente:

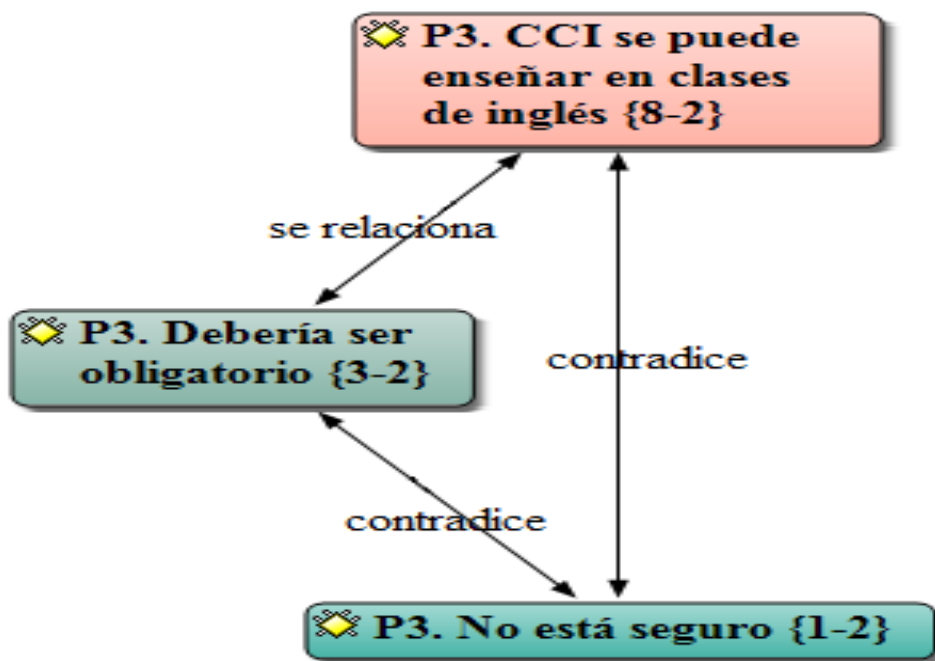
- “...Pienso que es de vital importancia incorporar elementos de competencia comunicativa intercultural porque hoy en día está considerada la quinta destreza a parte de la comprensión lectora y auditiva, y la expresión oral y escrita...”

Consideraciones sobre la Competencia Comunicativa Intercultural en la enseñanza del inglés

Otra pregunta que se planteó a los docentes es creían que la competencia comunicativa intercultural se puede enseñar en una clase de inglés como lengua extranjera. Los resultados se exponen en la Figura 10.

Figura 10

Red semántica ¿Cree que la Competencia Comunicativa Intercultural se puede enseñar en una clase de inglés como lengua extranjera?



Al respecto se encontró que al menos tres docentes estaban algo inseguros, pues dudaban de que esta competencia se debería enseñar dentro de la malla curricular, más bien sugerían que ésta debería constituirse en un eje transversal, como se evidencia en esta cita:

- “...debo confesarlo, no estoy al tanto de qué exactamente esto implica; sólo me imagino, como antes mencionaba, algo mucho más grande y claro debería ser como un eje transversal en toda la carrera y abordarlo de manera de que... pienso que con que si se lograría que los estudiantes tengan conciencia que el mundo es algo mucho más allá del lenguaje...”

No obstante, el parecer de la mayoría de los participantes es que esta competencia sí se puede enseñar en el aula, como se puede ver en las siguientes citas:

- “...Tiene que enseñarse. Yo pienso que realmente no es cuestión de poder o no poder, sino es algo totalmente clave...”
- “...Por supuesto. Sí, sí podemos enseñar ya que podemos incorporar dentro de nuestra planificación, de nuestro... del currículo se puede incorporar elementos de cultura dentro de nuestras aulas...”

Incluso, en algunos casos, se advirtió que el parecer es que la Competencia Comunicativa Intercultural debería ser obligatoria como asignatura, según ellos:

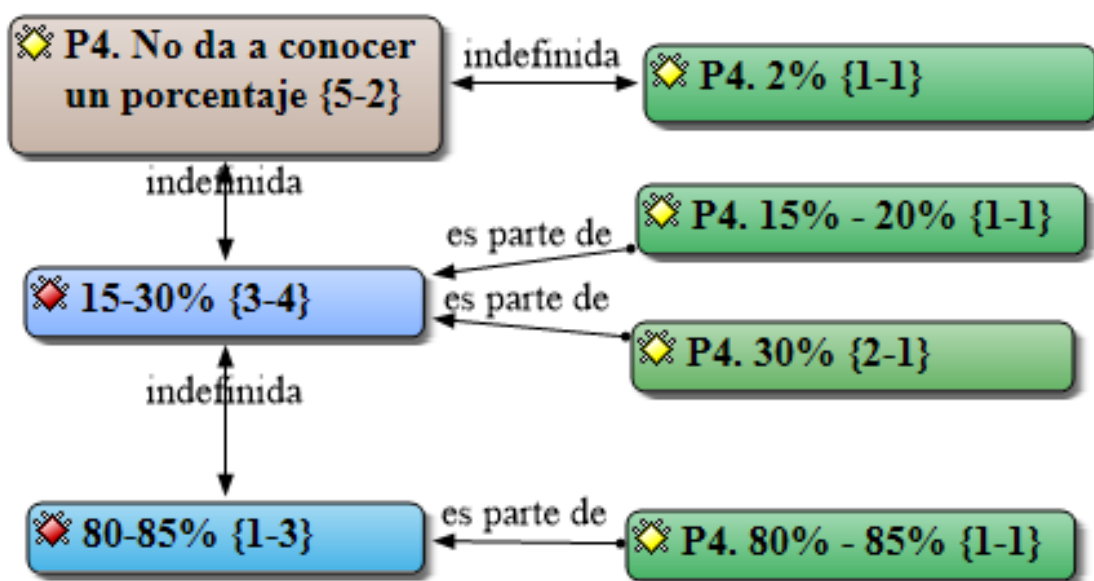
- “...Yo pienso que sí es posible y pienso que también debería ser una obligación y normalmente lo que trato de hacer en mis clases es impartirla...”

Cantidad de Competencia Comunicativa Intercultural en clases de inglés

En la red semántica que se observa en la Figura 11, se resumen los resultados de la pregunta ¿Qué porcentaje de sus clases de inglés como lengua extranjera tiene como foco la Competencia Comunicativa Intercultural?

Figura 11

Red semántica ¿Qué porcentaje de sus clases de inglés como lengua extranjera tiene como foco la Competencia Comunicativa Intercultural?



Cinco docentes no dan a conocer un porcentaje específico, un docente indica lo mínimo al señalar que debería tener una participación de un 2%, mientras que se advierten en los demás casos versiones que abarcan hasta un 30% y, en una situación específica, es de hasta un 85%. A continuación, se presentan algunas citas que dan cuenta de esta situación:

- “No pudiera definir un porcentaje exacto, pero pudiera decir que en cada tema que se presenta, en cada unidad siempre incluyo la cultura ya sea a través de un video, una lectura o un comentario, una explicación del uso apropiado de ciertas expresiones...”

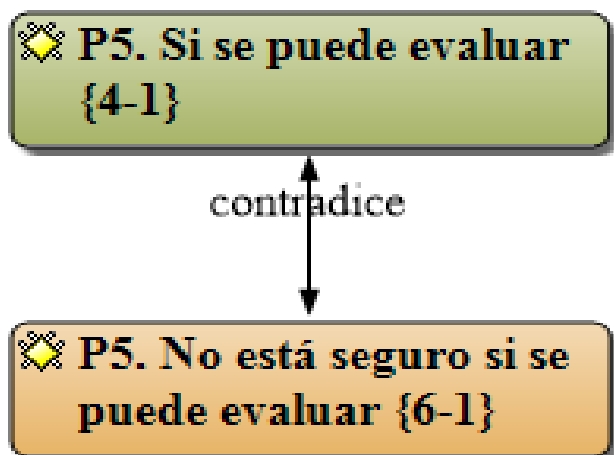
- “...pero aparte yo planificar cosas para planificar cosas para enseñar la Competencia Comunicativa Intercultural no; no lo hago. Tal vez el 2% creo...”
- “...bueno por la naturaleza de las asignaturas que enseñó yo, yo enseñó en tercer nivel asignaturas de corte lingüístico, no existe un tratamiento tan grande de los aspectos culturales. Sin embargo, sí se los menciona en un porcentaje probablemente de un 15 al 20%...”
- “...considero que un 30% porque también me tengo que regir a lo que está en el sílabo y en lo planificado, pero de cierta manera sí se ha podido hacer no solamente de lo que es del inglés sino de otras culturas por este aporte que se tiene de diferentes autores...”
- “Yo creería que en las asignaturas y materias que he impartido durante mis años de docencia universitaria podría decir que ha sido el 80% si no es un poco más...”

Evaluación de la Competencia Comunicativa Intercultural

En la Figura 12, se expone la red semántica relativa a la posibilidad de evaluar la Competencia Comunicativa Intercultural, derivada de la pregunta que se aplicó a los docentes: ¿Considera usted que la competencia comunicativa intercultural se puede evaluar?

Figura 12

Red semántica ¿Considera usted que la Competencia Comunicativa Intercultural se puede evaluar?



Respecto a esta pregunta, seis participantes sostienen que la Competencia Comunicativa Intercultural no se puede evaluar, mientras que cuatro indican que sí. Dos participantes no responden, lo que indica que no están seguros. Sus opiniones se evidencian en los siguientes comentarios:

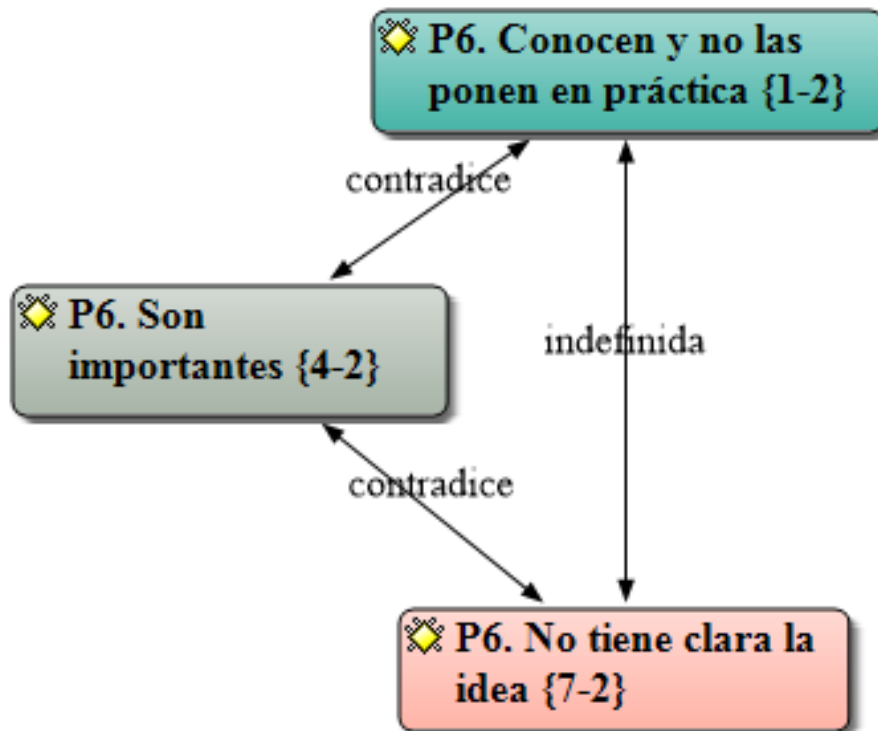
- “...como todos los aspectos de un proceso de enseñanza aprendizaje, sí puede ser evaluado...”
- “Yo pienso que en realidad... bueno no tengo mucha experiencia en lo que es la evaluación de esta competencia, pero sí pienso que es un poco subjetivo; entonces, sí veo la dificultad al momento de evaluarla...”

Categorías de la Competencia Comunicativa Intercultural

La Figura 13 presenta los resultados de la red semántica relativa a la pregunta ¿Qué puede comentar sobre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores?

Figura 13

Red semántica ¿Qué puede comentar sobre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores?



Con relación a los cuatro elementos, algunos participantes indican que son importantes. Por otro lado, seis participantes comentan que no tienen una idea clara, pero expresan sus concepciones; mientras que uno de ellos sostiene que los conoce, pero no los pone en práctica, como se puede constatar a continuación:

- “Pienso que estos cuatro elementos son indispensables porque el estudiante podría tener mucho conocimiento, pero a lo mejor no tiene la habilidad de utilizar ese conocimiento...”

- “...bueno, a medida que voy como preparándome, leyendo y haciendo un poco de investigación cada vez me doy cuenta que el tema de conocimientos es muy importante pero no lo es todo...”
- “...no las ponen en práctica, ahí es cuando suceden problemas en la comunicación y en otros casos si es que, por ejemplo, yo veo que surgen problemas de la comunicación, y estos problemas se deben a las diferencias culturales, debo tratar de apelar a mis habilidades para que la comunicación fluya (eso le entiendo yo por habilidades) ...”
- “...habilidades, justamente esas habilidades para interactuar ya de forma verbal, escrita, de todas las estrategias comunicativas que puede utilizar el ser humano para lograr transmitir un mensaje y asimismo esa habilidad para lograr captar lo que el otro nos está queriendo decir”.
- “Siempre hay situaciones que pueden suceder y obviamente lograr esas habilidades con los estudiantes por medio de... que ellos puedan desempeñarse de tal manera que la comunicación no se vea afectada por algún tipo de desafío que se está teniendo dentro de proceso de conversación o comunicación como tal”.
- “Así también, el estudiante necesita tener actitudes y valores; por ejemplo, para respetar otras culturas, para respetar lo que existe en otras culturas, por ejemplo, tradiciones, costumbres...”
- “...en temas educativos al momento se habla mucho de propender a los valores, de potencializar habilidades, de potencializar actitudes y no solamente quedarnos en el tema del conocimiento...”

5.4 Grupos Focales de Estudiantes

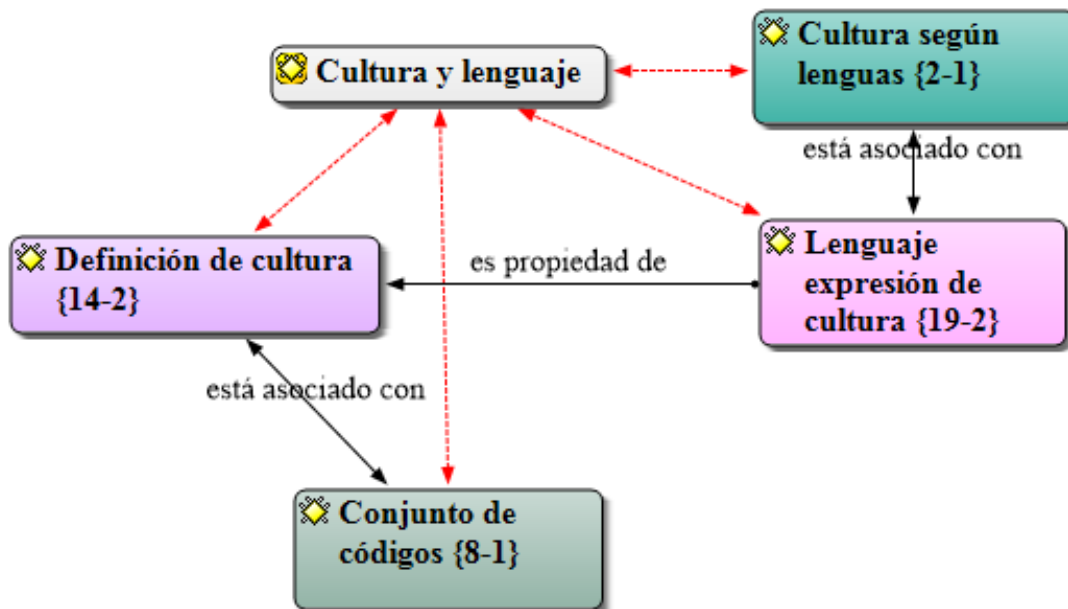
En esta sección se consideran las respuestas de la entrevista semiestructurada aplicada a los grupos focales conformados por estudiantes de los últimos ciclos de la carrera en torno a sus concepciones sobre la CCI.

Cultura

En el grupo focal realizado con los estudiantes de la Carrera de Lengua Inglesa se preguntó: ¿Qué entiende usted por cultura y qué relación tiene ésta con la lengua? Las respuestas no variaron mucho respecto a una visión holística de la actividad humana; sin embargo, de ella se desprendieron que los conjuntos de códigos empleados caracterizan particularmente una de las expresiones de la cultura que es la lengua. Por otro lado, señalaron que las culturas se expresan a través de la lengua, pero también que la lengua caracteriza a una cultura. En la Figura 14 se resume una red semántica con cuatro códigos fundamentales que se han identificado para la categoría Cultura y lengua.

Figura 14

Red semántica ¿Qué entiende usted por cultura y qué relación tiene ésta con la lengua?



En esta red semántica, los estudiantes manifiestan que la cultura refleja varias características, como menciona el siguiente participante:

- “La cultura es todo lo adquirido, por ejemplo, creencias, costumbres, tradiciones, maneras de vestir y todo esto va interrelacionado con la lengua...”

Además, se puede evidenciar que la cultura es todo lo que nos rodea, dando a conocer su relación con lo que dice el participante anterior:

- “...la cultura tiene que ver mucho con todo lo que nos rodea, con las creencias que uno tiene, con los puntos de vista acerca de algo y cuáles son sus costumbres lo que le rodea en su entorno...”

Adicionalmente, los participantes indican que la cultura está conformada por elementos visibles y no visibles, como se evidencia a continuación:

- “...la cultura comprende todos los elementos visibles y no visibles dentro de una sociedad que nos hace ser lo que somos como nuestras costumbres, nuestra economía, muchos, muchos elementos que podemos ver y dentro de estos también está el lenguaje...”

También se menciona que cada cultura tiene su propia lengua, así lo dicen lo comentan ciertos participantes:

- “...tiene relación directa con la lengua porque cada cultura desarrolla su manera de expresarse, su manera de decir y de comunicarse debido a las necesidades que ellas han tenido y también debido al contexto en el que ellos se encuentran...”

Con respecto a la parte “b” de esta pregunta, los participantes manifiestan que la lengua es parte fundamental de la cultura. Adicionalmente, ellos comentan que la cultura transmite valores a una sociedad, como se puede observar a continuación:

- “...la lengua es una parte fundamental de la cultura porque le identifica a una persona con un grupo en específico con sus costumbres y su origen...”
- “...El lenguaje es importante para cada cultura pues transmite todos los valores, creencias que tiene esa cultura a las demás...”

Asimismo, algunos participantes sostienen que la lengua sirve para comunicarse con los demás miembros de la sociedad, según el siguiente comentario:

- “...se reflejan a través de la lengua ya que al comunicarse con las demás personas transmitimos todo este conjunto de costumbres y creencias a los demás...”

Definición de Competencia Comunicativa

En la Figura 15 se observa la red semántica 2: ¿Cuál es su concepto de Competencia Comunicativa? Varios estudiantes sostienen que se trata de una herramienta, pero desde una perspectiva más generalista se observa que ésta se inserta dentro del código denominado *habilidad para comunicarse*. En efecto, los estudiantes comprenden que esta situación es una destreza para la interacción; no obstante, también hay que considerar otra perspectiva en la que esta habilidad está supeditada al contexto, en el que no siempre existen propósitos para interactuar o al menos para hacerlo inmediatamente.

Figura 15

Red semántica ¿Cuál es su concepto de Competencia Comunicativa?



Con respecto a la figura 15, se analiza el concepto de competencia comunicativa, para lo cual los participantes mencionan que ésta consiste en la habilidad de comunicarse efectivamente y de acuerdo con el contexto, según se confirma a continuación:

- “... todas las habilidades que las personas tenemos para comunicarnos efectivamente. Es decir, las cosas verbales y no verbales tal vez señas que van dependiendo en cada contexto...”

Por otro lado, los participantes sostienen que la comunicación enlaza conceptos, cultura e ideologías, según se observa a continuación:

- “... es como un canal que nos sirve para unir diferentes ya sea conceptos, diferentes culturas, diferentes ideologías o cosas por el estilo, pero cómo lo utilizamos y cómo lo manejamos, cómo sabemos involucrarnos...”

También ciertos participantes manifiestan que la competencia comunicativa permite entender a las otras personas que son diferentes a nosotros; a saber:

- “...cómo nosotros entendemos el lenguaje de las demás personas y cómo entendemos cada uno de sus mensajes con las diferentes formas del uso de las palabras...”

Otros participantes dan a conocer que la competencia comunicativa se lleva a cabo a través de varios elementos, como se visualiza en el siguiente comentario:

- “...es el uso correcto de nuestro lenguaje acorde a las situaciones en las que nos encontramos. Para esto obviamente es importante todo lo que ya mencionaron mis compañeros: la gramática, la lingüística y sobre todo creo que la pragmática...”

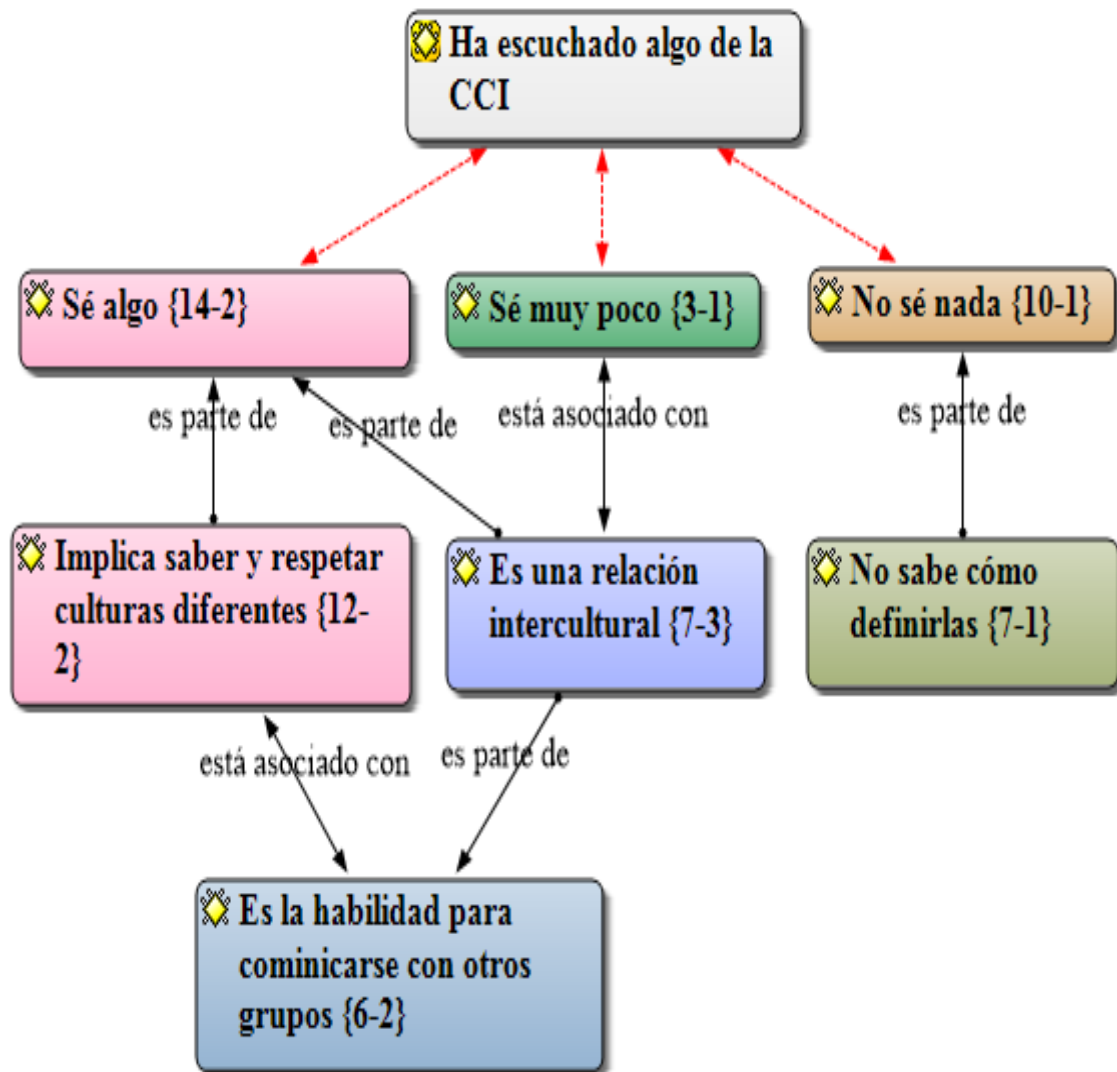
Accedentes sobre la Competencia Comunicativa Intercultural

En la Figura 16 se presenta la red semántica construida a partir de la pregunta: ¿Ha escuchado el término Competencia Comunicativa Intercultural anteriormente? Las respuestas se registraron en tres grupos, los que han escuchado y saben algo, los que han escuchado y saben muy poco, así como aquellos que no han escuchado y

no saben nada. Al preguntarles qué significa o qué se imaginan que significa, las respuestas apuntan principalmente al conocimiento y respeto sobre otra cultura, así como al establecimiento de una relación intercultural. Esta última implica la habilidad para comunicarse con otros grupos humanos que tienen otra cultura y seguramente otra lengua. Es evidente que, entre quienes no saben, la mayoría manifieste que no tiene idea cómo definirla, quienes lo hacen se aventuran a generar tautologías.

Figura 16

Red semántica ¿Ha escuchado el término Competencia Comunicativa Intercultural anteriormente?



En esta red semántica se habla sobre el concepto en sí de la Competencia Comunicativa Intercultural, en donde algunos participantes manifiestan que sí han escuchado acerca de este término, dando a conocer que ésta es la habilidad de comunicarse con otros grupos sociales, culturas diferentes y el respeto que debería existir entre ellas, como podemos observar en los siguientes comentarios:

- “Competencia Comunicativa Intercultural sería la habilidad para comunicarse entre diferentes culturas, cómo se llega a esas otras culturas mediante el uso de la lengua, si es que el mensaje es efectivo o no para poder enlazar una conversación, enlazar un tema en sí...”
- “Competencia Comunicativa Intercultural es aprender a comunicarnos en diferentes culturas, en diferentes sociedades, en diferentes contextos, usando efectivamente el lenguaje entendiendo que cada sociedad y cada cultura tienen sus modismos, tienen sus expresiones, tienen su diferente manera de hablar...”
- “Competencia Comunicativa Intercultural sería que nosotros sabemos respetar las diferencias que tiene otra persona que viene de una cultura diferente y tratamos de adaptar nuestro lenguaje para poder comunicarnos con esta persona efectivamente...”

Adicionalmente, algunos participantes mencionan que no han escuchado el concepto anteriormente, mientras que otros sostienen que les resulta algo confuso, según se puede observar en las siguientes citas:

- “...la verdad no recuerdo si he escuchado el concepto antes
- “El concepto de competencia comunicativa y el término interculturalidad es algo confuso...”
- “...porque si nos referimos a cultura también tenemos que relacionar idioma y estamos hablando de interculturalidad entonces ¿estamos hablando de

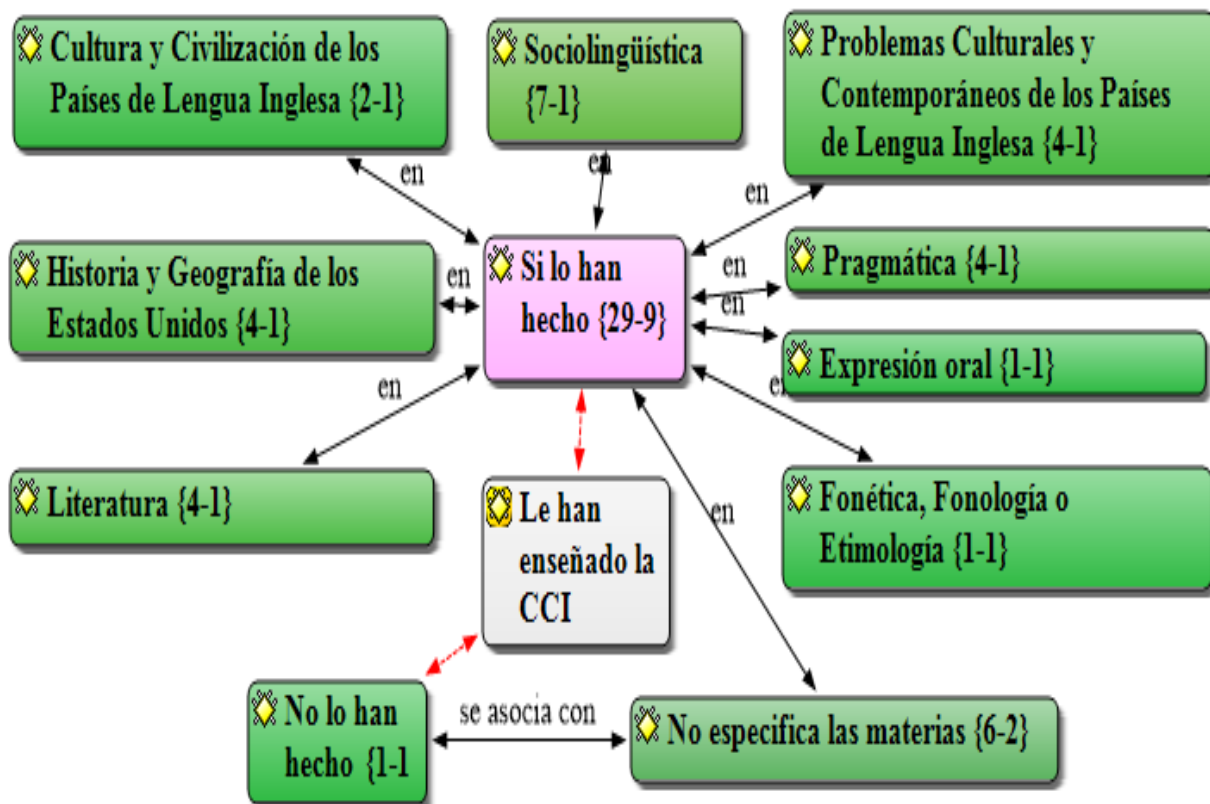
culturas que utilizan el mismo idioma o son culturas que utilizan distintos idiomas?”

Los Docentes que han Enseñado Competencia Comunicativa Intercultural

En la Figura 17 se presenta la red semántica denominada: ¿Cree usted que sus profesores le han enseñado a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en sus clases de inglés? Al respecto, la mayoría de estudiantes señala que efectivamente sus profesores lo han hecho. Al pedirles que especifiquen las asignaturas, se advirtió que la que mayor aporte tiene en términos de dicha competencia es Sociolingüística, con una saturación de siete afirmaciones. En varias asignaturas como Problemas Culturales de los Países de Habla Inglesa, Pragmática, Historia de los Estados Unidos, así como Literatura se observan saturaciones de hasta cuatro estudiantes. Son menos frecuentes los estudiantes que sostienen que la Competencia Comunicativa Intercultural está presente en Cultura y Civilización de los Países de Habla Inglesa, Expresión Oral y otras como Fonética, Fonología o Etimología. También se encontró a un grupo de seis estudiantes que no logró identificar específicamente una asignatura.

Figura 17

Red semántica ¿Cree usted que sus profesores le han enseñado a desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural en sus clases de inglés?



Casi todos los participantes indican que sus profesores sí les han enseñado a desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural en sus clases en las diferentes asignaturas, como se da a conocer a continuación:

- "...la competencia comunicativa sí se ha desarrollado en el transcurso de esta carrera pues los docentes también nos han sabido guiar sobre este proceso..."
- "... fue en Pragmatics, después en Culture and Civilization of the English Speaking Countries..."

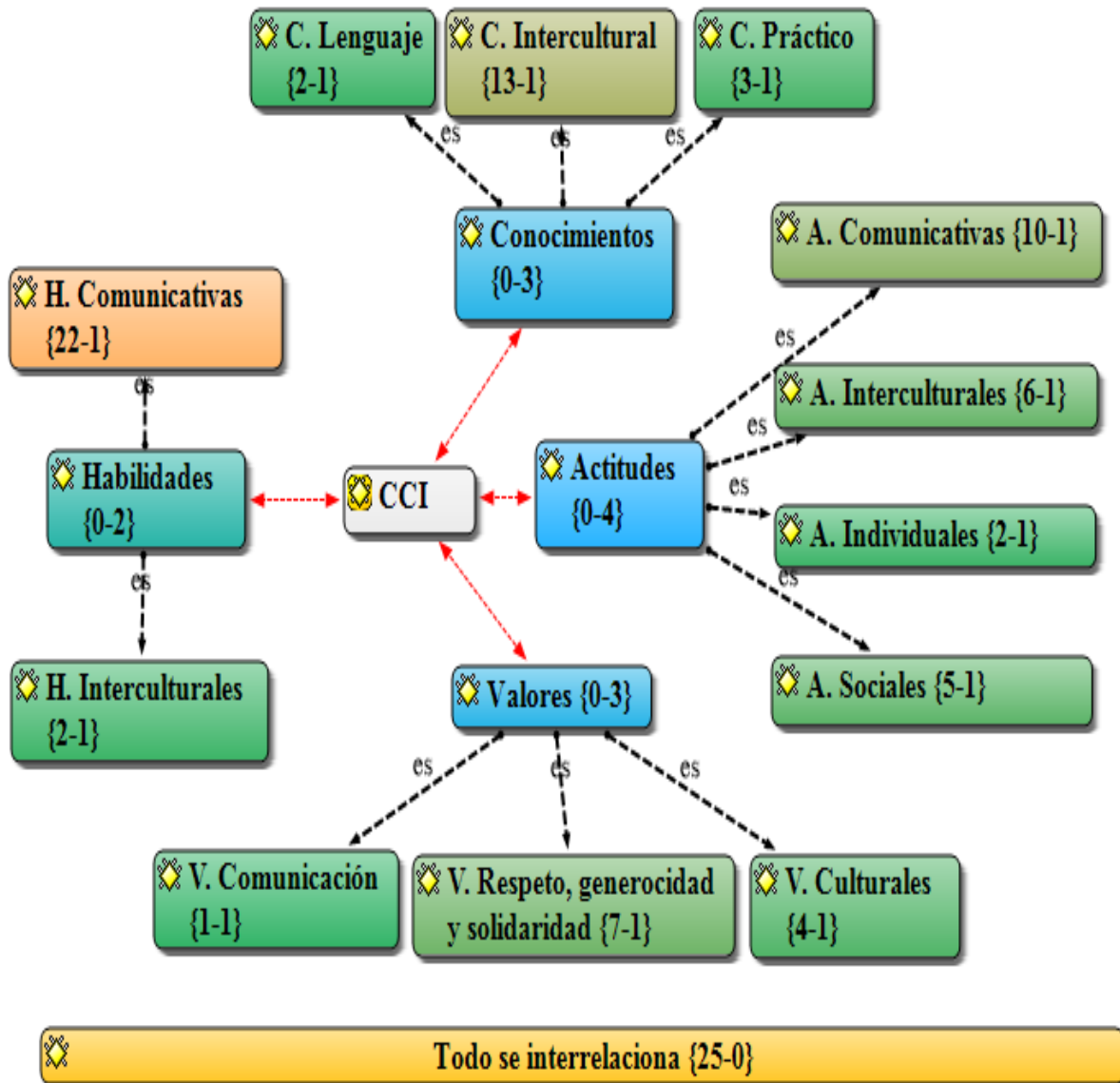
- “...pienso que sí se ha desarrollado la competencia lingüística en nuestra carrera porque hemos tenido algunas materias relacionadas con eso ya sea como Pragmatics, también Culture and Civilization y Sociolinguistics. “...
- “Esto lo he visto también en la materia de Pragmática porque el profesor nos presentaba ya sea videos y nos daba como que ideas de cómo se portan otras culturas, entonces cómo debemos nosotros si vamos a trabajar con otras personas que sean diferentes a nosotros; entonces, como debemos más o menos hablar con ellos, o qué les debemos decir, o cómo debemos portarnos. También, asimismo, en las materias de Literatura, de Sociolingüística hemos visto mucho acerca de otras culturas y cómo estas son diferente alrededor del mundo. “...
- “...pues sí hemos tenido esta competencia involucrada en los estudios. Por ejemplo, en lo que es Pragmática nos enseñó cómo debemos comportarnos y que realmente... tenemos cierta manera de expresarnos en diferentes ocasiones. También con Sociolingüística en donde nos dimos cuenta cuán importante era saber por qué razones había... la gente se comunica de cierta manera, porque razón se utiliza cierto vocablo en ciertas ocasiones. Además, en las materias de Phonology, Phonetics también... por ejemplo que existen diferentes acentos, que no sólo se puede pronunciar de una manera, sino existen diferentes maneras de pronunciar algo, algo parecido se da con Sociolingüística e incluso, por ejemplo, con Masterpieces y también con Etimología...”

Categorías de la Competencia Comunicativa Intercultural

La Figura 18 presenta a la red semántica en la que se plantea la afirmación de que la Competencia Comunicativa Intercultural está conformada por conocimientos, habilidades, actitudes y valores y sobre ello se pide un comentario a los estudiantes. Al respecto, se clasifican las respuestas en función de las cuatro categorías propuestas, la categoría que tuvo mayor saturación de respuestas se relaciona con las habilidades de comunicarse y relacionarse interculturalmente, los estudiantes consideran que la Competencia Comunicativa Intercultural es un aporte en este sentido. La siguiente categoría corresponde a las actitudes; según los estudiantes, esta competencia tiene un especial desempeño en las actitudes comunicativas, interculturales, sociales y hasta individuales. Dan importancia a los conocimientos y en ellos destacan que la mencionada competencia permite saber elementos interculturales para relacionarse con los demás. Finalmente, con menor énfasis los estudiantes señalan que es promotora de valores entre los que destaca aquellos que sirven para relacionarse con los demás como el respeto, la generosidad y la solidaridad, así como los valores culturales.

Figura 18

Red semántica la Competencia Comunicativa Intercultural está conformada por conocimientos, habilidades, actitudes y valores. ¿Qué nos puede comentar sobre estos cuatro elementos?



De acuerdo con los datos recolectados, la Competencia Comunicativa Intercultural está conformada por conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y esto es lo que manifiestan los participantes:

- “Yo también creo que estos cuatro elementos son muy importantes para la competencia comunicativa intercultural debido a que todo esto es lo que caracteriza a una cultura en sí. “...
- “...primero con conocimientos que deberíamos respetar que hay diferentes culturas en este mundo y que cada una de estas tienen su forma de comunicación...”
- “...las habilidades, las habilidades son las cosas que podamos hacer dentro de una cultura, las cosas que podamos aprender y también las cosas que podamos enseñar de nuestra propia cultura...”
- “...las habilidades, yo creo que se refiere más a la habilidad de la comunicación en cómo yo voy a transmitir mi mensaje y en cómo yo voy a ser capaz de recibir el mensaje de la otra persona de otra cultura a fin de poder entendernos”.
- “... en las actitudes, también es necesario tomar en cuenta que esto se da de manera individual, cada persona actúa de manera diferente pero que también hay que tomar en cuenta en sí el grupo social con el que vamos a tratar porque puede ser que de manera individual cada persona tenga una actitud, pero dentro de un grupo tenga que cambiar su actitud por los valores y las formas de esa cultura para poder comunicarse con las demás personas”.
- “...los valores son algo muy importante que definen a las culturas, entonces yo creo que todos estos términos están relacionados entre sí y todos ellos aportan de cierta manera o influyen la forma de ser de cada individuo”.

- “...los valores, como mis compañeros ya mencionaron, varían de cultura a cultura, pero es muy muy importante tener el conocimiento de ellos, la habilidad y todo para saber cómo comportarte y cómo manejar una situación dependiendo la cultura en la que estás.”

Como conclusión a esta sección, es importante mencionar que las categorías del análisis surgieron de forma inductiva en base a las respuestas otorgadas por parte de los informantes clave. Los datos recabados en torno a las concepciones que tienen estudiantes y docentes sobre la Competencia Comunicativa Intercultural ha generado importante información que será considerada en el siguiente apartado.

5.5 Discusión

Para comprender las concepciones sobre la Competencia Comunicativa Intercultural en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera, ha sido necesario indagar cuantitativa y cualitativamente en los estudiantes y los profesores universitarios de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca. La indagación cuantitativa, en la modalidad de cuestionario, permitió configurar un perfil del estudiante aspirante a docente, y permitió también de obtener información relevante sobre sus concepciones sobre la CCI, mientras que la entrevista y los grupos focales han permitido conocer con mayor profundidad qué es lo que piensan docentes y estudiantes a nivel general.

5.5.1 Concepciones de Docentes y Estudiantes

En esta sección se analizan las concepciones tanto de docentes como de estudiantes para establecer puntos comunes, discrepancias y silencios respecto a

algunos tópicos de especial importancia en el campo de la comunicación intercultural cuando la segunda lengua es el inglés.

Byram (1997) recuerda que el conocimiento de los grupos sociales, los productos, y las prácticas de la cultura propia como el de las otras culturas y el proceso general de interacción social e individual es de trascendental importancia en el contexto de la comunicación intercultural. En este marco, es importante empezar validar la hipótesis de que los estudiantes y los docentes no están familiarizados con la Competencia Comunicativa Intercultural, a partir de lo analizado en sus creencias y conocimientos (Woods, 1996). Entre los docentes casi todos (83%) manifestaron haber escuchado alguna vez el concepto, mientras que, entre los estudiantes, únicamente el 61% sostuvo haber escuchado sobre él; sin embargo, en ambos casos señalaron estar poco familiarizados. De todos modos, la forma en la que los docentes se han aproximado al término es a través de las capacitaciones, fuera de los estudios de grado, mientras que los estudiantes lo han hecho por medio conversaciones informales entre pares o con los profesores; en ambos casos, después se encuentra el aspecto académico. Al respecto, es importante mencionar que Pajares (1992) sostiene que, si bien los docentes o futuros docentes desconocen el concepto técnico de Competencia Comunicativa Intercultural, muy probablemente por su exposición a la cultura foránea, en algunos aspectos opuestos a la cultura propia, ellos tienen una concepción implícita del significado de dicha competencia. En este sentido, es de esperar que alrededor del 80% de profesores y estudiantes sostengan que ésta signifique relacionarse con personas de otra cultura, a través de la habilidad de comunicarse en una lengua extranjera. Este concepto es apoyado por varios teóricos, especialmente por Byram (1997),

quién es el creador del concepto. Adicionalmente, Houghton (2010) manifiesta que poseer esta competencia significa tener la habilidad de aprender acerca de otras culturas, Sanhueza et al. (2012) sostienen que el fenómeno de la comunicación intercultural significa estar en contacto con culturas diferentes y Spitzberg y Changnon (2009) comentan que la competencia intercultural tiene que ver con el conocimiento de lenguas extranjeras. Por su parte, Berns (1990) menciona que la Competencia Comunicativa Intercultural requiere una comprensión de los contextos socioculturales y del lenguaje utilizado en éstos.

Por otro lado, los participantes intuyen que conocer sobre historia, geografía, política y otros aspectos culturales de otro país es insuficiente para tener una Competencia Comunicativa Intercultural. En este escenario, al igual que el estudio realizado por Sanhueza y Burdiles (2012), las respuestas brindadas en el presente caso también permiten concluir que en todos los aspectos de conocimientos los estudiantes tienen un menor nivel de desarrollo de esta competencia, posiblemente relacionado con su edad y experiencias. La revisión sistemática realizada por Jing (2013) presenta a la historia, geografía, política, etc., como elementos constitutivos para disponer de una conciencia global que permite tener una mirada panorámica de la cultura.

Retomando al apartado de conocimientos planteado por Byram (1997), es menester empezar por reconocer que los profesores en su mayoría inician su carrera desprovistos de conocimientos profundos (Goddard, 2013, Schneider, 2007), ello implica que, cuando se pregunta quién es el referente internacional del concepto, la mayoría de docentes (al igual que sus estudiantes), no logre identificarlo correctamente.

Una de las preguntas más significativas sobre el tema de esta investigación, realizada tanto a estudiantes como a docentes mediante el cuestionario es su concepción en torno a las relaciones con otras personas. Varias definiciones sostienen que se trata de aprovechar lo que pueden ofrecer otras culturas para fortalecer la adquisición de una segunda lengua o una lengua foránea, idea que supone un encuentro en el que una cultura saca provecho de la otra. En contraparte, el criterio compartido por la mayoría de docentes tiene que ver con una perspectiva intercultural, según la cual existe o pretende existir un diálogo intercultural abierto con el objetivo de compartir conocimientos y saberes entre las culturas. En esta segunda perspectiva, el encuentro intercultural produce un enriquecimiento mutuo. Sanhueza et al. (2012) sostienen que el fenómeno de la comunicación intercultural es el resultado del contacto entre culturas, usualmente a través de una lengua extranjera, el que ha tenido un alcance mundial e histórico y que se lo puede vislumbrar hoy en día en nuestro entorno más inmediato.

Desde luego, aprender sobre historia, geografía y política es útil para tener un diálogo intercultural más profundo. Una noción más próxima a la concepción de Byram (1997) se relaciona con el aprendizaje de un idioma extranjero, desde esta perspectiva, la competencia intercultural supone para el grupo que conforma el corpus el aprender la lengua del otro para comprender más a fondo, con un mejor nivel de interlocución, la identidad de una cultura. En este contexto, resultaría algo complejo querer acceder a otra cultura sin tener conocimiento del idioma que sus habitantes utilizan, es por ello que los teóricos citados en este estudio (Sanhueza et al. (2012); Spitzberg y Changnon (2009); Berns (1990); Duranti (1988); Brown

(2007), para mencionar unos pocos, ponen un énfasis especial en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En esta misma línea de pensamiento, la UNESCO (2012) menciona que la Competencia Comunicativa Intercultural implica tanto comprensión como producción de palabras apropiadas y otras formas de comunicación que tendrán sentido no sólo para el hablante, sino para los miembros de la otra cultura. Es por ello que se les consultó a los participantes si comunicación intercultural implicaba comunicarse en otros idiomas.

En este escenario, la mayoría de estudiantes y docentes manifestó que la Competencia Comunicativa Intercultural efectivamente es la habilidad de comunicarse en idiomas extranjeros. Desde esta perspectiva, la lengua debe ser vista como una complejidad cultural viva. Spitzberg y Changnon (2009) comentan que, para mejorar las relaciones entre las diferentes culturas, se han dado una serie de investigaciones tendientes a definir la competencia intercultural, incluyendo aspectos como el dominio de la lengua, la adaptabilidad, la responsabilidad, la sensibilidad cultural, el compromiso, la paciencia y la tolerancia.

Una especificación de los conocimientos de profesores y estudiantes que surge del análisis de sus respuestas tiene que ver con la calificación que otorgaron a los objetivos de la Competencia Comunicativa Intercultural. Los participantes de nuestro estudio indicaron que los propósitos comunicativos eran más importantes que los objetivos interculturales, algo que Pajares (1992) destaca en la adquisición de los idiomas foráneos. Hay que recordar que Hymes (1972) originalmente denominó a una visión completa de la segunda lengua en términos de competencia comunicativa. Nuestra investigación deja ver que, para que el desarrollo de la

Competencia Comunicativa sobre mayor relevancia en los estudiantes de la Carrera de Lengua Inglesa, es necesario que se realicen cambios sustanciales en el currículo oficial, los que deben ir acompañados de la respectiva capacitación docente para el manejo de esta nueva competencia en el aula de clase de inglés como lengua extranjera. Sobre los contenidos, se hace hincapié medianamente en la lingüística y el contenido cultural. Al respecto, el estudio realizado por Young y Sachdev (2011) demostró que son los docentes quienes todavía imponen su criterio relacionado con los contenidos, sin ofrecer mayor oportunidad a los estudiantes para que puedan opinar en la fase de planificación. La metodología mayormente es de enfoque comunicativo; no obstante, pocos docentes señalaron contar con material para enseñar. La búsqueda de un contexto real que haga funcional a la lengua, que permita emplearla de forma espontánea es lo que sugería Halliday (1970), cuestión que se ratifica en la actualidad (Sanhueza et al., 2012b)

En este sentido, la definición abierta que adoptan los profesores tiene que ver con la comunicación, una comunicación que se enriquece con la cultura. Es decir, el propósito principal tendría que ver con la adquisición de una segunda lengua como el inglés, para lo cual sería menester conocer su cultura. Esta visión podría atribuirse a la idea de aprovechar esta coyuntura a propósito para adquirir la segunda lengua; sin embargo, Sanhueza et al. (2012b) insisten que la comunicación intercultural no es un asunto unidireccional, sino el resultado del contacto entre dos culturas. Al respecto, cabe preguntarse si es que es posible adquirir una segunda lengua, prescindiendo de la comunicación intercultural. Es algo que no está resuelto pero que, en el aprendizaje de lenguas no usadas como el griego antiguo, sánscrito, latín,

entre otras, los especialistas logran hacerlo. En este caso, el propósito no es intercultural, sino unidireccional: extraer información y comprender la historia, la primera versión que se había advertido, el aprovechamiento de conocimientos. Las ventajas desde la óptica de Julve y Palomo (2005), sugieren que la Competencia Comunicativa Intercultural demanda no sólo conocer, sino también comunicar, es decir, interactuar. Esto implica que una persona, al ponerse en contacto con individuos de otros contextos sociales pone en juego no sólo el conocimiento de su propia cultura, sino también el conocimiento de la cultura del otro, de sus actitudes y valores y, en ciertas ocasiones, el dominio de su lengua, lo que da lugar a que la comunicación intercultural fluya sin mayores inconvenientes para ambos actores. Con respecto a este tema, los docentes que participaron en este estudio expresaron un criterio bastante general e indicaron que esta competencia significaba la capacidad que tienen los seres humanos de comunicarse con personas de otras culturas.

La perspectiva de los docentes se vio reflejada en la de los estudiantes. El grupo focal aplicado a los estudiantes reveló que la Competencia Comunicativa Intercultural tiene que ver fundamentalmente con la expresión lingüística con enfoque cultural. La cultura, vista así, debería abordarse desde una dimensión lingüística. Este criterio, expresado por los estudiantes, revela una falta de entendimiento sobre el verdadero significado de Competencia Comunicativa Intercultural, pues si bien el conocimiento de un idioma es necesario, éste no es el componente más importante de dicha competencia, ya que se cuenta también con otros ya mencionados como actitudes, destrezas y valores. Por otro lado, los

estudiantes también mencionan que la Competencia Comunicativa Intercultural es una habilidad para comunicarse, siempre y cuando no se pierda de vista al contexto intercultural, lo que implicaría una pasantía en el extranjero, un programa de intercambio o algún tipo de experiencia con las personas que viven en Ecuador y que pertenecen a culturas diferentes. En este sentido, cabe recordar lo fundamental de una visión intercultural, pues con ella se negocia los significados (Rodrigo, 1999), pero también se valoran las diferencias culturales (Chen, 1998). Desde este punto de vista, tan sólo a través de la Competencia Comunicativa Intercultural es posible concebir seres humanos con perspectivas globales (Chen y Starosta, 1998).

5.5.2 Concepciones de Docentes y Concepciones de Estudiantes: Estudio Comparativo

Byram (1997) sostiene que las actitudes tienen que ver con la curiosidad, la sinceridad, la predisposición a suspender el escepticismo que existe sobre los significados, creencias y comportamientos de otras culturas. Adicionalmente, este autor manifiesta que es necesario que haya una predisposición a concebir nuestros significados y comportamientos y analizarlos desde la perspectiva de las otras personas con quienes usualmente interactuamos. En este escenario, en el cuestionario aplicado se averiguaron algunos elementos en torno a las actitudes del estudiante y del docente. Es importante recordar que Woods (1996) pone énfasis en estos aspectos, pues son parte en la toma de decisiones que inciden directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas extranjeros. Asimismo, el aula de clases se considera una concreción de orden actitudinal en la que casi todos los docentes están de acuerdo y, al menos las dos terceras partes

de los estudiantes, las ratifican (Bastos y Araujo e Sá, 2015; Leeman y Ledoux, 2003; Sercu, 2006; Sanhueza et al, 2012). Cabe indicar que tanto estudiantes como profesores manifiestan que el aula es un escenario artificial para iniciarse por lo que puede operar como un medio sólo bajo ciertas condiciones vinculadas a la formación del docente y a las condiciones del contexto (Young y Sachdev, 2011; Guo et al., 2011). Como bien señala Gómez Rodríguez (2013), los estudiantes que adquieren conocimientos de cultura siguiendo el modelo de Competencia Comunicativa Intercultural propuesto por Byram (1997), adquieren habilidades críticas y crean actitudes positivas (Bastos y Araujo e Sá, 2015; Vilá, 2008; Sanhueza et al., 2016; Arasaratnam, 2009).

En la entrevista aplicada a los docentes, se advirtió que la mayoría de ellos ratifica la posibilidad de enseñar la Competencia Comunicativa Intercultural en el aula de clases, algunos incluso manifiestan que debería ser una asignatura obligatoria. Esto concuerda con lo propuesto por Bastos y Araújo e Sá (2015), quienes comentan que el desarrollo de esta competencia, si bien podría empezar en el hogar, debería ser un compromiso del currículo escolar, particularmente de las aulas de lenguas extranjeras (Vilá, 2008; Leeman y Ledoux, 2003; Sehlaoui, 2010; Sercu, 2006; Sanhueza et al.2016). En este escenario, al pedirles a los participantes que establezcan una distinción entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores, la mayoría de docentes afirma que no tiene una idea clara sobre ellos, otros consideran que estos elementos son importantes, pero no los definen específicamente. En tal sentido, si bien los docentes consideran que la Competencia Comunicativa Intercultural es muy relevante, no saben cómo distinguir sus

elementos (Guo et al, 2009; Leeman y Ledoux, 2003; Sanhueza et al,2012). En este sentido, Byram (1997) recuerda que una persona interculturalmente competente es aquella que es capaz de negociar significados con miembros de otras culturas a través del uso de una lengua extranjera y por medio de un modelo que incluya conocimientos, actitudes y destrezas. Adicionalmente, en el estudio realizado por Young y Sachdev (2011) se advirtió que las actitudes de los docentes se ven reflejadas en las actitudes de los estudiantes con respecto a sus pares de aula.

Por su parte, los estudiantes revelaron que son las actitudes comunicativas, interculturales, individuales y sociales las que se destacan como parte esencial de la Competencia Comunicativa Intercultural (Sanhueza et al, 2016; Vilá, 2008; Arasaratnam, 2009). Sin embargo, no fue posible abordar la perspectiva que tienen de los valores como el respeto, la generosidad y la solidaridad en el proceso de la construcción de habilidades de esta competencia. Byram (1997) manifiesta que, a través de su modelo de Competencia Comunicativa Intercultural, los individuos adquieren las habilidades necesarias para conocer, entender y valorar los comportamientos de los miembros de otras culturas. En este ámbito, procesos de intervención como el realizado por Gómez Rodríguez (2013) en el reforzamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural, tales como cambios sustanciales en los currículos (Sercu, 2006; Sanhueza et al., 2012; Sanhueza et al., 2016; Leeman y Ledoux, 2003; Guo et al., 2009), cursos y seminarios, charlas de expertos, podrían ser estrategias factibles de implementar en la Universidad de Cuenca y capaces de generar la apertura, la empatía, la tolerancia, la disposición y la curiosidad por

expresiones culturales que puedan ser similares e incluso extrañas a la nuestra. En esta misma línea de pensamiento, Deardorff (2006) sugiere iniciar una relación intercultural con actitudes como curiosidad por aprender más del otro, dejar de lado los estereotipos, no juzgar a los demás, etc., que conlleven a la adquisición de habilidades y conocimientos que permitan alcanzar resultados positivos (Leeman y Ledoux, 2003; Vilá, 2008; Sercu, 2006; Sanhueza et al., 2012; Guo et al., 2009).

Byram (1997) menciona que la capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y prácticas culturales y la capacidad para utilizar conocimientos, actitudes y habilidades bajo las limitaciones de la comunicación e interacción en contextos reales es imprescindible cuando se habla de comunicación intercultural. Con estos antecedentes, en la entrevista semiestructurada, los docentes manifiestan que no tienen una idea clara sobre los elementos que conforman la Competencia Comunicativa Intercultural. Al respecto, Sehlaoui (2010) sostiene que estos temas deberían ser conocidos y tratados por todos los docentes, pues son los profesores de idiomas extranjeros, especialmente los que imparten inglés como segunda lengua o como lengua extranjera, los que deberían capacitarse más en el área de la interculturalidad (Bastos y Araujo e Sá, 2015; Vilá, 2008; Leeman y Ledoux, 2003; Sercu, 2006). Por otro lado, algunos profesores entrevistados sostienen que se requiere de ciertas habilidades para interactuar, ya sea de forma verbal o escrita para lograr transmitir un mensaje y también captar lo que el otro quiere decir (Sanhueza et al, 2016, Sehlaoui, 2010; Guo et al., 2009). Sobre este particular, Byram (1997) recomienda que es necesario identificar procesos de interacción verbal y no verbal con el propósito de negociar su uso en circunstancias

específicas. Otros docentes comentan que hay situaciones en la que los estudiantes logran ciertas habilidades para desempeñarse de tal manera que la comunicación no se vea afectada dentro de proceso del diálogo intercultural (Vilá, 2008; Guo et al., 2009). Young y Sercombe (2010) recuerdan que el dialogo intercultural es un proceso dinámico a través del cual las personas no solamente aprovechan y usan los recursos y procesos de las culturas conocidas, sino también de aquellas con las que no están típicamente involucradas en sus interacciones. Adicionalmente, las concepciones de los docentes indican que se requiere tener actitudes y valores, por ejemplo, para respetar lo que existe en otras culturas como tradiciones, costumbres. También sugieren que, en el ámbito educativo, se debería propender a los valores y potencializar las actitudes (Sanhueza et al., 2012; Vilá, 2008; Guo et al., 2009; Sercu, 2006; Arasaratnam, 2009). Bastos y Araújo e Sá (2015) indican que son las instituciones educativas y, más específicamente los profesores de idiomas, quienes tienen la gran tarea de formar ciudadanos responsables, capaces de actuar como mediadores interculturales en una variedad de contextos (Sanhueza et al, 2016; Sercu, 2006; Sehlaoui, 2010; Young y Sachdev, 2011). Los docentes encuestados están conscientes de que es necesario demostrar respeto no sólo a la cultura propia, sino también hacia otras culturas; no obstante, como se ha demostrado, lograr este objetivo en los estudiantes no es tarea sencilla si estos últimos no tienen experiencias interculturales que les permitan conocer más y mejor a miembros de otras culturas (Vilá, 2008; Sercu, 2006; Sanhueza et al.,2012; Guo et al., 2009, Sanhueza et al.,2016).

Por su parte, los estudiantes, a través de los grupos focales, manifiestan que las habilidades no sólo se refieren a la capacidad de transmitir un mensaje, sino también a la capacidad de recibir dicho mensaje de personas de otras culturas con el fin de lograr una comunicación fluida, la que no se logra tan fácilmente si no existe un buen dominio de la Competencia Comunicativa Intercultural. Young y Sachdev (2011) añaden que las competencias culturales y lingüísticas de cada idioma usadas por el estudiante son modificadas por el conocimiento del otro, y contribuyen hacia la conciencia intercultural y el desarrollo de varias destrezas. Adicionalmente, ellos recuerdan que las habilidades permiten enseñar aspectos de nuestra propia cultura y aprender de la cultura de otras personas (Guo et al., 2009; Sercu, 2006; Vilá, 2008; Sanhueza et al., 2012, Sanhueza et al., 2016). Por su parte, Byram (1997) sostiene que las habilidades dan lugar a que las personas establezcan rápidamente un entendimiento de un nuevo contexto cultural y la capacidad de interactuar con individuos que pertenecen a otras culturas. En cuanto a los valores, los estudiantes indican que éstos tienden a variar de cultura a cultura, pero que también es necesario tener el conocimiento de ellos, la habilidad para comportarse y manejar una situación dependiendo de la cultura en la que la persona se encuentra. Leeman y Ledoux (2003) mencionan que, hoy en día, la educación intercultural está poniendo énfasis en varios enfoques, pero principalmente en el enfoque afectivo, que está orientado a lograr objetivos, tales como el respeto, la aceptación y la imagen propia de los miembros de otras culturas. Asimismo, los estudiantes sostienen que los valores definen a las culturas y se suman a los elementos de la Competencia Comunicativa Intercultural, pues éstos están estrechamente relacionados entre sí y todos aportan e influyen la manera de ser de las personas

(Leeman y Ledoux, 2003; Bastos y Araujo e Sá, 2015; Sehlaoui, 2010; Arasaratnam, 2009). Desde esta perspectiva, el aprendizaje de idiomas es considerado por docentes y alumnos entrevistados como el mejor lugar dentro del campo educativo para el aprendizaje de los valores de una cultura (Bastos y Araujo e Sá, 2015; Sercu, 2006; Guo et al., 2009; Sanhueza et al., 2016), ya que a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje se van reflejando relaciones poderosas entre lengua y cultura (Risager, 2006).

5 5.3 Otros Aspectos de Interés

En el cuestionario aplicado, los docentes no especifican en qué porcentaje emplean la Competencia Comunicativa Intercultural en sus clases; sin embargo, la mayoría de quienes ofrecen una respuesta, sostienen que lo hacen en menos del 30%. Como se puede notar, el porcentaje es bajo y, en parte, se debe a que, como se ha expuesto en capítulos anteriores, este tema es bastante nuevo en la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca, es por ello que la mayoría de docentes no tiene una idea clara de cómo implementarlo en su práctica diaria. Esto quiere decir que se requieren innovaciones representativas en el currículo vigente y el debido perfeccionamiento sobre este tema para que la situación cambie significativamente en el futuro. Bastos y Araújo e Sá (2008), Cushner y Mahon (2009) y Leo (2010) revelan que actualmente los docentes de idiomas no están preparados para desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural en sus clases; por lo tanto, es necesario invertir en la educación de estos maestros, no sólo para que estén capacitados para desarrollar esta competencia en sus estudiantes, sino para desarrollar su propia Competencia Comunicativa Intercultural.

Por otro lado, los docentes no están seguros de que sea posible evaluar dicha competencia en sus clases. Este tema va muy de la mano del tema tratado anteriormente, pues si los docentes no están seguros de cómo implementar esta competencia en el aula de inglés como lengua extranjera, resultaría también complejo que la puedan evaluar si no cuentan con la debida capacitación, ya que, puesto de una manera simple, un docente no puede enseñar y mucho menos evaluar lo que no conoce. Byram (1997) recuerda que la evaluación de la competencia mencionada anteriormente ejerce un efecto importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera; de esta manera, tanto los estudiantes como los docentes pueden ver cómo las diferentes competencias interculturales evaluadas se alinean o no a los objetivos planteados. Al pedirles que distingan entre conocimientos habilidades, actitudes y valores, la mayoría de docentes prefirió ofrecer una respuesta que señala que esta distinción no es clara. Al respecto, el estudio realizado por Young y Sachdev (2011) da a conocer que muchos docentes de una segunda lengua no incluyen la Competencia Comunicativa Intercultural en los objetivos de sus clases, por lo que tienden a separar la lengua de la cultura.

Para evaluar la práctica docente, se preguntó a los estudiantes en el grupo focal si alguna vez habían escuchado de sus profesores acerca de la Competencia Comunicativa Intercultural; al respecto, la mitad de ellos sostuvo que sí. Su definición tiene que ver con una visión intercultural que se relaciona con el hecho de saber respetar a las culturas diferentes, pero siempre dentro del marco de la habilidad para comunicarse. Como bien manifiesta Hahn (2015), muchos docentes

enseñan la Competencia Comunicativa Intercultural de manera implícita al transmitir mensajes sobre ciudadanía global en sus clases. Nuevamente, los resultados demuestran que la cosmovisión de los docentes sobre esta competencia es bastante general y cómo lo manifiestan los estudiantes, no todo ellos manejan este tema, lo que convierte esta debilidad en una oportunidad para que, mediante esta investigación, se pueda proponer cambios sustanciales que permitan incorporar la Competencia Comunicativa Intercultural en su práctica diaria, a través de cambios en el currículo que utiliza la Carrera de Lengua y Literatura, que vayan acompañados de la debida capacitación docente, implementando estrategias sencillas como la inclusión de los mencionados autores en materias o seminarios de la carrera, para dar un ejemplo.

En este sentido, también se averiguó entre los estudiantes en qué asignaturas sus docentes habían enseñado las Competencia Comunicativa Intercultural, al respecto, la mayoría apuntó hacia la Sociolingüística. Otros estudiantes mencionaron las asignaturas de Problemas Culturales y Contemporáneos de los Países de Habla Inglesa, Historia y Geografía de los Estados Unidos, Pragmática y Literatura. Sobre este tema, Leeman y Ledoux (2003) recuerdan que muy pocas instituciones educativas han logrado incorporar con éxito el aspecto intercultural en el currículo oficial. En la mayoría de ellas es tan sólo un aditamento en lugar de ser una parte integral del mismo. Como se puede percibir en las respuestas de los estudiantes, ellos ponen énfasis solamente en algunas asignaturas que, de alguna manera, son afines y que por su misma naturaleza se prestarían para incorporar el componente intercultural. No obstante, según lo mencionado anteriormente, si los docentes no

cuentan con la debida capacitación en este tema, y si no se dan innovaciones sustanciales en el currículo vigente, resultaría muy complejo que esta área intercultural se convierta en parte integral de no solamente de sus clases, sino de su formación en general. Por otro lado, es importante mencionar que las ciencias sociales, particularmente las humanidades, están estrechamente vinculadas a la Competencia Comunicativa Intercultural desde la opinión que tienen los estudiantes de sus docentes. Este aspecto demostraría que el conocimiento de ciertas asignaturas humanísticas generaría una mejor predisposición para aprender una lengua. De este modo, las entrevistas demuestran que en la misma línea de Gómez Rodríguez (2013), Guo (2014), Sehlaoui (2010) y Sercu (2006), es necesario capacitar a los profesores de inglés en la Competencia Comunicativa Intercultural con miras a fortalecer la adquisición de una lengua extranjera. Finalmente, coincidimos con Young y Sachdev (2011) en que, actualmente, la importancia central de la interculturalidad es fundamental en la conexión entre el aprendizaje de idiomas extranjeros, pensamiento e interacción social.

De acuerdo con lo expresado en los acápites anteriores, los resultados demuestran la importancia que tiene la Competencia Comunicativa Intercultural hoy en día y el escaso conocimiento por parte de docentes y estudiantes sobre dicha competencia. Esto implica una necesidad de implementarla en los currículos educativos vigentes con el propósito de que sus habitantes se conviertan en ciudadanos globales. En este escenario, es necesario recordar que todas estas investigaciones provienen de contextos diferentes en donde es más factible implementar la Competencia Comunicativa Intercultural, pues las propuestas interculturales cuentan con el apoyo

no sólo de los gobiernos, sino también de una gran parte de los miembros de la comunidad. No obstante, en contextos del tercer mundo, la realidad es diferente. Si bien el área de la interculturalidad no es nada nuevo en el Ecuador, ésta es usualmente concebida como la mayor atención que deberían recibir los grupos étnicos históricamente marginados (indígenas, afro descendientes). Pero según lo que han demostrado los resultados de esta investigación y que ha sido corroborado por los autores anteriormente citados, el concepto de interculturalidad es mucho más amplio y abarcador.

Como propuesta de esta investigación, se considera que para que se den cambios en la Universidad de Cuenca, es necesario implementar cursos de capacitación sobre la Competencia Comunicativa Intercultural a toda la comunidad universitaria, enfatizando en el hecho de que si no se renueva el conocimiento, la forma de pensar, sentir y actuar con respecto a personas que pertenecen a culturas diferentes (no sólo a las culturas locales), va ser imposible que se den innovaciones al interior de la sociedad, pues esto impediría abrirse al mundo exterior y al fenómeno de la globalización. También se hace imprescindible que las autoridades educativas brinden más atención al tema de la interculturalidad e implementen estrategias significativas, ya que este tema debería constituirse en un eje transversal en todos los currículos vigentes no sólo en la educación superior, sino también en los niveles de primaria y secundaria, especialmente en lo que a la enseñanza de lenguas extranjeras respecta. Otra alternativa válida para mejorar la Competencia Comunicativa Intercultural de los miembros de la comunidad universitaria es los programas de intercambio. Desde el año 2015 hasta la fecha (según consta en los

archivos del Departamento de Relaciones Internacionales de la Universidad de Cuenca), 1740 estudiantes tanto de movilidad saliente como de movilidad entrante se han beneficiado de este tipo de experiencias. En cuanto a docentes, tan solo 21 han participado en programas de intercambio desde 2017 hasta la presente fecha. Una práctica que es muy común en universidades extranjeras, y que se convertiría en una opción importante en la Universidad de Cuenca, es la conformación de clubes interculturales, pues a través de sus múltiples reuniones el intercambio cultural sería altamente beneficioso para sus miembros, quienes a su vez se encargarían de fomentar la Competencia Comunicativa Intercultural con sus compañeros. Por otro lado, es necesario que los resultados de esta investigación y de todas las investigaciones que se realizan al interior de la Universidad de Cuenca sean dadas a conocer a las autoridades para que se tomen las decisiones pertinentes en beneficio de la comunidad universitaria, y de la sociedad en general. Finalmente, tanto los instrumentos como los resultados de este estudio podrían servir como insumos para que se desarrollen otras investigaciones dentro del campo de la Competencia Comunicativa Intercultural a nivel local y nacional, generando nuevo conocimiento de contextos donde la cosmovisión de la interculturalidad es diferente a la de los países occidentales.

5.6 Conclusiones

En este capítulo se han presentado los resultados de esta investigación, los que están relacionados con las concepciones de docentes y estudiantes sobre la Competencia Comunicativa Intercultural en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, estudio que se realizó en la Universidad de Cuenca, Ecuador y cuyo

propósito consistió en dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en esta tesis. El capítulo se dividió en tres secciones: La primera cubrió todo lo relacionado con la exposición y análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados tanto a docentes como a estudiantes; la segunda abordó el análisis de los datos recogidos en la entrevista semiestructurada aplicada a docentes y la entrevista a grupos focales de estudiantes. Finalmente, la tercera sección presentó la discusión, que analizó críticamente la información que dio lugar a identificar cuáles fueron los hallazgos clave, así como a ofrecer propuestas para incrementar el nivel de conocimiento de la Competencia Comunicativa Intercultural en profesores y alumnos de la Universidad de Cuenca, a fin de que ésta pueda incorporarse en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Es importante recalcar que los datos recogidos han sido bastante amplios y reveladores ya que los participantes han aportado generosamente a esta investigación, dando lugar a que los resultados sean altamente representativos de las respuestas otorgadas por ellos, y permitiendo generar nuevo conocimiento desde un contexto ecuatoriano

CONCLUSIONES

Introducción

El objetivo de este capítulo es dar a conocer las principales conclusiones a las que se ha llegado en este estudio. Este apartado inicia con un comentario sobre las perspectivas que se tiene sobre la Competencia Comunicativa Intercultural. Igualmente, se incluye información sobre la significación teórica y metodológica de este estudio, se habla sobre investigaciones futuras y las perspectivas del investigador, para culminar con las observaciones finales.

Los resultados enunciados en el capítulo precedente han demostrado y validado la hipótesis de la falta de claridad por parte de docentes y alumnos de la Universidad de Cuenca en las concepciones acerca de lo que significa e implica la Competencia Comunicativa Intercultural en el aula de lengua extranjera.

En este sentido, teniendo en cuenta que la educación superior a nivel mundial está experimentando un proceso acelerado de cambio a causa de la globalización (Bonal et al., 2007), el acceso masivo a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías (Knight, 2008) resulta fundamental que las relaciones entre la universidad y la sociedad cambien. Asimismo, la disciplina intercultural hoy en día ha dado lugar a la generación de nuevas políticas que deberían incidir positivamente en la alma máter, pues la interculturalidad debería convertirse en un eje transversal (Ladrón de Guevara, 2014), que forme parte integral de sus actividades académicas que, a través de procesos pedagógicos permanentes, impacten en aquellos actores que se desenvuelven en contextos educativos interculturales, para que de este modo prioricen procesos de auto-reflexión sobre sus propias concepciones

educativas relacionadas con el conflicto intercultural. Esta tarea constituye un reto ineludible del profesor del presente y del futuro.

El análisis llevado a cabo sobre las concepciones de los futuros docentes de inglés como lengua extranjera y de sus maestros muestra el sentido de pertenencia que expresan con el idioma que enseñan/aprenden, así como la necesidad de precisar sus propias concepciones (conocimientos, destrezas, actitudes) en torno a la Competencia Comunicativa Intercultural y su rol en el escenario universitario, lo que tiene gran importancia al momento de pensar en cambios educativos trascendentales.

En este ámbito, esta investigación podría aportar generosamente al conocimiento existente sobre el área intercultural desde un escenario diferente, desde una perspectiva ecuatoriana. El bagaje académico de los docentes y su trayectoria académica en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera para la formación de futuros profesores en dicha área se convierten en los factores que contribuirán a generar avances en el ámbito de la Competencia Comunicativa Intercultural.

Es necesario mencionar que el contexto en el que se realiza la investigación es un antecedente relevante que no puede dejar de considerarse, debido a la realidad innegable de que, en ciertos países como Ecuador, no existen estudios empíricos relacionados con la Competencia Comunicativa Intercultural. Al trabajar con las concepciones tanto de estudiantes como de docentes sobre dicha competencia, esta investigación generará información nueva que, sin duda, complementará la ya existente, que usualmente proviene de ámbitos occidentales y latinoamericanos,

que se caracterizan por realizar investigación en todo ámbito del conocimiento. Al indagar sobre el campo intercultural en nuestro medio de la forma que se ha considerado en esta tesis, escasamente conocido a nivel internacional, se pretende contribuir significativamente con investigación que provenga de contextos pequeños, rescatando lo local para incorporarlo en el conocimiento global. Puesto que hay varias universidades ecuatorianas que tienen carreras que forman a los futuros docentes de inglés como lengua extranjera, este estudio se podría replicar en estas instituciones y obtener una mayor información sobre la Competencia Comunicativa Intercultural, dando lugar a que el conocimiento generado sea más confiable. Asimismo, los instrumentos utilizados podrían servir de base para futuras investigaciones, los que podrían ser adaptados según las necesidades de cada universidad.

Significación Teórica de este Estudio

En esta tesis, el estudio de las concepciones en torno a la Competencia Comunicativa Intercultural desde un escenario local fue planteado como una necesidad imperiosa, ya que aportaría generosamente al conocimiento ya existente que usualmente proviene de otros países (Bastos y Araújo e Sá ,2015; Leeman y Ledoux , 2003; Young y Sachdev, 2011; Guo et al., 2009), que se caracterizan por poseer perspectivas e ideologías diferentes y que generalmente influyen fuertemente en las concepciones que los individuos poseen sobre ciertos tópicos de interés global. En este escenario, en esta investigación se trató de conocer cómo las concepciones sobre esta competencia podrían influenciar positiva o negativamente en la vida de los estudiantes, teniendo en cuenta que los pueblos

están fuertemente interconectados y al aprender un idioma se requiere un mejor conocimiento del otro para mejorar las relaciones mutuas y trabajar en la consecución de objetivos comunes para el beneficio de todos.

En este sentido, los conocimientos, destrezas y actitudes de los participantes en calidad de informantes clave, ha permitido conocer cuáles son sus concepciones sobre la Competencia Comunicativa Intercultural, debido a la labor que desempeñan en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera. Este hecho, además de generar nuevo conocimiento sobre el tema tratado, ha dado lugar a la obtención de conclusiones significativas que conducen a proponer cambios que beneficien directamente no sólo a los participantes de este estudio y a los estudiantes que ellos forman diariamente, sino a la sociedad ecuatoriana en general. El desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural permitiría, además, a los profesores de inglés, poder vincular la enseñanza de la segunda lengua con la diversidad, lingüística del Ecuador, pues esta competencia, al ser sumamente amplia, abarca no solamente a grupos foráneos, sino también a grupos locales que poseen una riqueza cultural única.

Es importante mencionar que, con esta tesis, se ha contribuido a identificar la necesidad de que la Competencia Comunicativa Intercultural forme parte del currículo oficial que se imparte en las carreras que forman profesores de inglés como lengua extranjera (Guo, 2014; Schweisfurth, 2006; Sanhueza et al., 2016; Sercu, 2006; Young y Sachdev, 2011). Esto daría lugar a que los futuros docentes desarrollen dicha competencia en sus alumnos, lo que a su vez permitirá la formación de ciudadanos conscientes de la necesidad de integrar esta nueva

competencia no sólo en su formación académica, sino también como parte de su vida diaria, con miras a no ser excluidos de este mundo globalizado (Arias, 2007). No obstante, esto no es una tarea sencilla, pues se requerirá de varias innovaciones en los contenidos programáticos y en las metodologías de enseñanza y, sobre todo, un cambio en la mentalidad de todos los miembros de la comunidad universitaria, especialmente de las autoridades y directivos que elaboran las políticas educativas, pues de ellos depende directamente la implementación de iniciativas que promuevan cambios sustanciales en el contexto social y político de nuestros países en vías de desarrollo.

Finalmente, otro aspecto relevante que se desprendió de esta investigación tiene que ver con la variedad de creencias sobre la Competencia Comunicativa Intercultural, lo que ha generado una diversidad de respuestas que han enriquecido sustancialmente esta investigación. En este escenario, la mayoría de los participantes manifestó no estar familiarizado con dicha competencia. Sin embargo, consideran que es necesario incluirla en su práctica diaria, tarea que no es tan fácil de llevar a cabo por las razones expuestas anteriormente. Con estos antecedentes, se concluye que es necesario continuar investigando sobre la Competencia Comunicativa Intercultural, con el propósito de generar mayor atención sobre este tema e incluirlo en el currículo oficial para beneficio de toda la comunidad ecuatoriana.

Investigaciones Futuras

Este trabajo se ha enmarcado dentro de la interculturalidad como línea de investigación. Considerando que ésta es un área muy amplia, toda investigación

futura que se lleve a cabo dentro de esta línea generaría información nueva que enriquecería sustancialmente la ya existente, especialmente si proviene de países que no son muy conocidos por realizar investigación en ciertas áreas del conocimiento como la educativa.

En este escenario, los estudios nuevos deberían enfocarse en cubrir nichos abiertos por esta tesis; a saber, realizar investigaciones sobre las concepciones de la Competencia Comunicativa Intercultural de estudiantes y docentes de establecimientos educativos secundarios no sólo de contextos urbanos, sino también rurales. Otra posibilidad dentro de la interculturalidad sería un estudio que abarque las cuatro universidades más grandes de la ciudad de Cuenca (Universidad del Cuenca, Universidad del Azuay, Universidad Católica y Universidad Politécnica Salesiana), que trabaje comparativamente con ellas o con otras universidades del país que tienen carreras que forman docentes de inglés como lengua extranjera.

Con esta misma óptica, si se pretende ser más ambicioso, se podría realizar un estudio comparativo que abarque los contextos educativos de otras provincias del Ecuador. Esto daría lugar a la generación e integración de datos provenientes de varias fuentes, lo que garantizaría de manera superlativa los resultados que puedan obtenerse.

Finalmente, es necesario enfatizar que esta investigación podría considerarse como el punto de partida para otros estudios en el área de la interculturalidad. Si bien esta tesis ha cubierto las concepciones sobre la Competencia Comunicativa Intercultural desde una perspectiva global, quedan abiertos varios nichos a ser investigadas en el futuro.

Perspectiva del Investigador

El investigador de esta tesis ha sido docente de inglés de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca por varios años. Ha realizado algunos estudios de pregrado en Ciencias de la Educación y de posgrado en Gerencia y Liderazgo Educativo.

Con estos antecedentes y por el ferviente deseo de crecer como profesional de la educación en el ámbito universitario, por un lado, y por exigencias del gobierno de turno, por otro lado, el investigador empezó su nueva aventura académica en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Argentina. Uno de los primeros tropiezos se presentó cuando se trató de encontrar un tema para la elaboración de la propuesta, elemento clave para poder empezar el proceso de doctorado. Los seminarios y cursos tomados en la UNLP y el adecuado asesoramiento por parte de la directora asignada sirvieron de base para armar la propuesta. Es importante mencionar que no fue tarea fácil, pues hubo que pensar y repensar procesos, revisar decenas de artículos y dar respuesta a una serie de interrogantes que en esas primeras etapas del doctorado resultaron altamente agotadoras. Otro gran inconveniente estuvo relacionado con el cambio de esquemas de pensamiento del autor de esta tesis, pues al haber sido profesor de aula durante toda su carrera profesional, convertirse de buenas a primeras en investigador fue un proceso no menos que complicado y produjo una serie de tropiezos a lo largo del desarrollo de esta investigación, pero afortunadamente se pudo salir adelante en el empeño.

Una vez aprobada la propuesta, la revisión del material que luego sería utilizado en el diseño metodológico, el análisis de los datos recabados, el marco teórico, la revisión de la bibliografía, entre otros, se convirtió en un proceso dinámico, flexible y constante. Después de dar los pasos preliminares, se procedió a escribir el informe, que tampoco fue una tarea sencilla, ya que se requirió de una revisión continua de las diferentes etapas del proceso de investigación, pues era imprescindible asegurarse de que todas las partes estén incluidas en el informe final de esta tesis.

Es importante mencionar que, gracias al programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, el novato investigador y autor de esta tesis ha experimentado un crecimiento significativo, no sólo en el ámbito académico, sino también en el personal. El permanente contacto del investigador con las diferentes experiencias que han sido parte de este proceso le ha convertido en un profesional consciente de sus fortalezas y debilidades y le ha llevado a entender que siempre hay algo nuevo que aprender, sin importar la vasta experiencia que un profesional de la educación universitaria pudiera tener en cualquier área del conocimiento. Finalmente, todo este bagaje de conocimientos adquirido en el programa de doctorado perdería la razón de ser si no fuese compartido, con mucha humildad, con estudiantes, colegas, autoridades y sociedad en general, para mejorar los procesos de formación de los individuos.

Observaciones Finales

Es menester comentar que, si bien el objetivo de este trabajo investigativo consistió en averiguar sobre las concepciones de estudiantes y docentes sobre la

Competencia Comunicativa Intercultural, igualmente, se consideró la necesidad de realizar aportes significativos que permitan mejorar los procesos educativos en nuestro contexto local y nacional. Hoy en día, y debido a la globalización (Bonal et al., 2007), es imprescindible que las personas comprendan que no son seres aislados y que el éxito de su supervivencia radica en la dinámica de relacionarse con otras personas, muchas veces iguales a ellas, así como también con individuos que son diferentes y que pertenecen a otros contextos sociales y culturales UNESCO (2010). También hay que tener en cuenta que, para poder entender al otro, es necesario adquirir competencias interculturales que, en esencia, no son más que habilidades para relacionarse y así poder crear un ambiente de sana convivencia entre las personas (Byram, 1997). En este sentido, es necesario recalcar que el conocimiento de un idioma extranjero incrementa las ventajas que ofrece esta competencia.

Con respecto a las limitaciones, se puede mencionar que solamente se eligió a los estudiantes de los últimos ciclos debido a que se consideró que éstos, al estar muy avanzados en su carrera, podrían contribuir con información más confiable para el desarrollo de esta investigación, lo que a su vez se constituiría en una debilidad al no contar con las opiniones de todos los estudiantes. Asimismo, no se tomó en cuenta a los docentes del Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca, pues hay profesores con una amplia trayectoria académica que pudieron aportar significativamente a este estudio.

Para concluir, el autor de este trabajo investigativo espera que este modesto aporte dentro del campo de la interculturalidad sirva de base para el desarrollo de investigaciones futuras.

REFERENCIAS

- Arasaratnam, L. A. (2008, May). Further testing of a new model of intercultural communication competence. *Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association*, New York.
- Arasaratnam, L. A. (2009). The development of a new instrument of intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication*, (20).
- Arias, A. (2007). Educación en la globalización: un cambio en la perspectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 (1), 1-18.
- Bailey, K. M. (1990). The use of dairy studies in teacher education programmes. En J.C. Richards and D. Nunan, (Eds.). *Encyclopedia of Language Education*. Cambridge University Press.
- Ballesteros, C. y Batista, J. (2007). Evaluación de la enseñanza del inglés con fines específicos en educación superior. *Omnia*, 13 (1), 105-129
- Banks, J. y Banks, C. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass.
- Banks, J. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37, 129-139.
- Bastos, M. y Araújo e Sá, H. (2015). Pathways to teacher education for intercultural communicative competence: teachers' perceptions. *The Language Learning Journal*, 43(2), 131-147.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), 179-196.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*, 1, 1-34.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.

- Berns, M. S. (1990). *Contexts of competence: Social and cultural considerations in communicative language teaching*. Plenum Press.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied psychology*, 38(2), 185-206.
- Bonal, X., y Tarabini-Castellani, A. (2007). *Globalización y educación: textos fundamentales*. Miño y Dávila.
- Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2). pp. 81-109.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective practitioner*. Sage.
- Brookhart, S. M. & D. J. Freeman (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62 (1), 37–60.
- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge University Press.
- Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching (5th edition)*. Pearson.
- Brown, J. D. (2014). *Mixed Methods Research for TESOL*. Edinburgh University Press.
- Bustos, F. M. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. *Sí somos americanos*, 15(2), 67-75.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Cadena Murga, B. C. C., Niama, M. P. C., Quinde, S. P. C., y Damían, D. L. (2018). Desarrollo del currículo de inglés como lengua extranjera el Ecuador. *Boletín Redipe*, 7(9), 125-139.

- Calle, A., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., y Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 3(2), 1-17.
- Cambridge University Press. (2021). Meaning of perceptions in English. Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/perceptions>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards, y R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (1-47). Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1- 47.
- Cánovas, A. R. (2010). *La Competencia Comunicativa Intercultural en el Aula de Español de los Negocios. Análisis de Materiales para la Enseñanza*. [Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. https://doi.org/oa.upm.es/10621/1/ANTONIO_RIUTORT_CANOVAS_1.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. EOS.
- Carvalho da Silva, M. (2008). *Pautas para una educación global. Conceptos y metodologías sobre educación global para educadores y responsables de políticas en materia educativa*. Centro Norte-Sur del Consejo de Europa.
- Casmir, F. L. (1993). "Third-Culture Building: A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication", *Communication Yearbook*, 16, 407-428.
- CEAACES. (2015). *Adaptación del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2013 al Proceso de Evaluación, Acreditación y Re categorización de Universidades y Escuelas Politécnicas 2015*. Consejo de Evaluación, acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. http://doi.org/evaluacion.esPOCH.edu.ec/2/images/stories/1_modelo_evaluacion_institucional

- Chacón, M. (2015). La construcción del conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes. *Revista Educación*, 39 (1), 51-67.
- Chaudron, C. (2000). Contrasting approaches to classroom research: Qualitative and quantitative analysis of language use and learning. *Second Language Studies* 19 (1), 1-56.
- Chen, G. M. y Starosta, W. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3 (1), 2-14.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Collins, S. y Arthur, N. (2010). Culture-infused counselling: a fresh tool at a classic framework of multicultural counselling competences. *Counselling Psychology Quarterly*, 23 (2), 203-216.
- Conrad, S. (2010). What can a corpus tell us about grammar? En O'Keefe, A. y McCarthy, M. (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 227-241). Routledge.
- Council of Europe (1992). *Language learning and teaching methodology for citizenship in a multilingual Europe*. Council of Europe.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. Council of Europe Publishing.
- Crandall, J. (2000). Language Teacher Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-45. doi:10.17/S0267190500200032
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, (3ra ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*, (3ra ed.). Sage.

- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). An expanded typology for classifying mixed methods research into designs. A. Tashakkori y C. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209-240.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed method research*, (2da ed.). Sage.
- Cuevas-Romo, A., Méndez-Valencia, S., y Hernández-Sampieri, R. (2014). *Manual de introducción a ATLAS.ti 7*. Universidad de Celaya e Instituto Politécnico Nacional.
https://doi.org/novella.mhhe.com/sites/dl/free/000001251x/1016239/Manual_ATLASSti_7.
- Cumming, A. (1989). Student teachers' conceptions of curriculum: Towards an understanding of language teacher development. *TESL Canada Journal*, 7 (1), 33-51.
- Cushner, K. y Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. Developing the intercultural competence of educators and their students: creating blueprints. En D. Deardorff. (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 304-320). Sage.
- Davies, I. y Pike, G. (2008). Global citizenship education: Challenges and possibilities. En R. Lewin. (Ed.), *Handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 61-78). Routledge.
- Deardorff, D. (2004). Internationalization: In search of Intercultural Competence. *International Educator*, 13(2), 13-15.
- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.

- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age*. Open University Press.
- Dellinger, A. B., y Leech, N. L. (2007). Toward a unified validation framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (4), 309-332.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dower, N., y Williams, J. (2003). *An introduction to global citizenship*. Edinburgh University Press.
- Duranti, A. (1988). Intentions, Language and Social Action in Samoan Context. *Journal of Pragmatics*, 12, 13-33.
- EF Education First (2019). English Proficiency Index: A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills (9th ed.). <https://www.ef.com/wwen/epi>
- Edmunds, H. (1999). *The focus group: Research handbook*. NTC Business Book. American Marketing Association
- Emery, H. (2012). *A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development*. Universidad de Essex. https://doi.org/www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B487_ELTRP_Emery_ResearchPaper_FINAL_web_V2.pdf
- Erzberger, C., y Kelle, U. (2003). Making inferences in mixed methods: The rules of integration. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 457- 488.
- Falk, R. A. (1994). The making of global citizenship. En B. van Steenberg. (Ed.), *The condition of citizenship* (pp.127-140). Sage Publications.
- Fantini, A. (1995). Language, Culture, and World View: Exploring the Nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 143-153.

- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16 (2), 1-27.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics*. Oxford University Press.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Fleming, M. (2009). The challenge of competence. En A. Hu y M. Byram. (Eds.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen* (pp. 3 -14). Gunter Narr.
- Freire, P. (1971). *Pedagogy of the Oppressed*. Harper and Row.
- Furió, C. y Gil, D. (1984). La investigación del profesorado: estrategias y peligros iniciales. En *Memorias de II Jornadas de Estudios sobre la Investigación en la Escuela*. Universidad de Sevilla. Escuela Universitaria de Magisterio.
- Gao, F. (2006). Language is Culture. On Intercultural Communication. *Journal of Language and Linguistics*, 5 (1), 58-67.
- Garton, S., Copland, F., & Burns, A. (2011). Investigating global practices in teaching English to young learners. *ELT Research papers*, 11(1), 1-24.
- Gaventa, J. y Tando, R. (Eds.). (2010). *Globalising citizens: new dynamics of inclusion and exclusion*. Zed Books.
- Gay, G. (2008). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Ghils, P. (1992). International civil society: international non-government organizations in the international system. *International Social Science Journal*, 44 (3), 417-431.
- Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: strategies for success. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 473-483.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.

- Goddard, J. T. (2013). Redesign or rearrangement? The intensification of teacher education and the recognition of equity, diversity and internationalization. En Y. Herbert y A. Abdi. (Eds.), *The intensification of international education* (pp. 121-134). Sense.
- Gómez Rodríguez, L. F. (2013). Enhancing intercultural competence through U.S. multicultural literature in the EFL classroom. *Folios*, 2 (38), 95–109.
- Granger, S. (2012). How to use foreign and second language learner corpora. En Mackey, A. y Gass, S. M. (Eds.), *Research methods in second language acquisition: a practical guide*. (pp. 7-29). Wiley-Blackwell.
- Griffith, D. A. y Harvey, M. G. (2000). An intercultural communication model for use in global interorganizational networks. *Journal of International Marketing*, 9, 87-103.
- Gudykunst, W. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management (AUM) perspective. En R. Wiseman y J. Koester (Eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 33-71). Sage Publications.
- Guo, L. (2014). Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting. *Journal of Global Citizenship and Equity Education*, 4 (1), 1-23
- Guo, Y., Arthur, N., & Lund, D. (2009). Intercultural inquiry with pre-service teachers. *Intercultural Education*, 20(6), 565-577.
- Habermas, J. (1970). Toward a theory of communicative competence. *Inquiry*, 13 (1-4), 360-75.
- Hahn, C. L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, 10 (1), 95-119.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language and Social Semiotic: The Social interpretation of language and learning*. University Park Press.

- Hammer, M. R., Wiseman, R. L., Rasmussen, J. L., & Brusckke, J. C. (1998). A test of anxiety/uncertainty management theory: The intercultural adaptation context. *Communication quarterly*, 46(3), 309-326.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Hartley, J. (2004). Case study research. En Cassell, C. y Symon, G. (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 323-333). Sage.
- Heater, D. (1996). *World Citizenship and Government: Cosmopolitan Ideas in the History of Western Political Thought*. Macmillan.
- Henríquez, S. S., Nogués, F. P., San Martín, V., y Carrillo, M. F. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Revista Folios*, (36), 131-151.
- Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2021). *Intercultural communication: An advanced resource book for students*. Routledge.
- Houghton, S. (2010). *Becoming intercultural: inside and outside the classroom*. Cambridge Scholars Publishing.
- Hymes, D. (1965). On communicative competence. En A. Duranti. (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 53-73). Blackwell.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 157-181.
- Jing, H. (2013). Chinese high school English teachers' perceptions of the concept of global awareness. *Teacher Education Research: Summary of Teacher Education Institute of Waseda University*, 4, 3-16.

- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439-52.
- Johnson, R. B. y Christensen, L. (2004). *Education research: quantitative, qualitative, and mixed approaches (2da ed.)*. Allyn and Bacon.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., y Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-33.
- Julve, M. y Palomo, B. (2005). La CCI en la prestación de servicios. *Revista Glosas Didácticas*, 15 (2), 26-38.
- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory*. Multilingual Matters.
- Kim, Y. Y. (1991). "Intercultural Communication Competence. A Systems-Theoretic View". En S. Tingtoomey y F. Korzenny (Eds.), *Cross-cultural Interpersonal Communication* (pp. 259-275). Sage.
- King, P. y Baxter, M. (2005). A development model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46, 571-592.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*, 92 (1), 10-15.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. University of Toronto.
- Korten, D. C. (1990). *Getting to the 21st century: voluntary action and the global agenda*. Kumarian Press.
- Krueger, R., y Casey, M. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research (3ra ed.)* Sage Publications.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization in Language Education*. Yale University Press.

- Ladrón de Guevara, S. (2014, Agosto 25). La interculturalidad en el ámbito de la Educación Superior. *Crónica*.
<https://doi.org/www.cronica.commx/notas/2014858536.html>
- Ladson, G. (1994). *Dreamkeepers: Successful Teachers of African-American Children*. Jossey-Bass.
- Leeman, Y., y Ledoux, G. (2003). Intercultural Education in Dutch Schools. *Curriculum Inquiry*, 33 (4), 385-399.
- Leo, J. (2010). *Education for Intercultural Understanding. Reorienting Teacher Education to Address Sustainable Development: Guidelines and Tools*. Unesco.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga Sicum.
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Suplemento. Registro Oficial N° 298, Quito, Ecuador, 12 de octubre del 2010.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Segundo Suplemento. Registro Oficial N° 417, Quito, Ecuador, 31 de marzo del 2011.
- Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE) 8/2013. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 9 de diciembre del 2013.
- Liaw, M. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning and Technology*, 10 (3), 49-64.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage
- López, M. (2006). "Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones". En Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Ecola que inclou". *Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18*, 11-52.
- Mackey, A., y Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- MacWhinney, B. (2000). *The childe project: tools for analyzing talk* (3ra ed.). Lawrence Erlbaum.
- Martínez, F. L., Cañizares, A., & Méndez, C. (2017). Aplicación de los criterios de evaluación del CEAACES y su impacto en la gestión de la calidad de la UCACUE. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 1(2), 33-44.
- Martínez Reyes, N. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Editorial Universidad Don Bosco*, 9, 47-53.
- McKay, S. L. 2006. *Researching Second Language Classrooms*. Laurence Erlbaum.
- Merriam-Webster (2003). *Merriam-Webster Collegiate Dictionary*. Merriam-Webster.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2da ed.). Sage.
- Ministerio de Educación (2019). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: Nivel Bachillerato* (2da ed., Vol. 2). Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories*. Routledge.
- Molina, F. (2002). Sociología de la educación intercultural: investigación y docencia en el espacio europeo de educación superior [Presentación]. En J. Miranda (Ed.), *La Escuela del siglo XXI: La educación en un tiempo de cambio social acelerado*. XII Conferencia de Sociología de la Educación (pp. 144 -163). Universidad de la Rioja.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-28.
- Newman, I. y Benz, C. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Southern University Press.

- Nisbett, R. E. & L. Ross (1980). *Human Inference: Strategies and Shortcoming of Social Judgment*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge University Press.
- O'Byrne, D. (2003). *The dimensions of global citizenship: political identity beyond the Nation-State*. Frank Cass.
- Onwuegbuzie, A. J., y Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed method research. *Research in the Schools*, 13 (1), 48-63.
- Onwuegbuzie, A. J., y Leech, N. L. (2005). *On becoming a pragmatic researcher: the Importance of combining quantitative and qualitative research*. *International journal of social research methodology*, 8 (5), 375-387.
- OXFAM. (1997). *A curriculum for global citizenship*. OXFAM.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle.
- Perrenoud, Ph. (2008). "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?" *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 6 (2), 1-8.
- Pescador, J. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (55), 207-232.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. William Morrow.
- Porlán, R. (2011). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. *IISUE-UNAM*, 25-45.
- Powell, R. A., Single, H. M., & Lloyd, K. R. (1996). Focus groups in mental health research: enhancing the validity of user and provider questionnaires. *International Journal of Social Psychiatry*, 42(3), 193-206.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data anlysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63 (4), 655-660.

- Ragoonaden, K. (2011). La compétence interculturelle et la formation initiale: le point sur le CECR et l'IDI. *Revue canadienne de linguistique appliquée, numéro hors-série, 14 (2)*, 86-105.
- Reglamento de Régimen Académico, Registro Oficial, Edición Especial N. 854. (2017)
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Multilingual Matters.
- Rizo, G. M. (2009). Intersubjectivity and Intercultural Communication: some reflections from phenomenological sociology like historical scientific source of communicology. *Perspectivas de la Comunicación, 2 (2)*, 45-53.
- Rodas, F., y Santillán J. (2018). Understanding multilingualism and interculturalism from an Ecuadorian perspective. *Argentinian Journal of Applied Linguistics, 6 (2)*, 42-52.
- Sandelowsky, M. (2003). *Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies*. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 321-350). Sage.
- Sanhueza Henríquez, S., Cardona Moltó, C., y Friz Carrillo, M. (2012a). La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles educativos, 34(136)*, 8-22.
- Sanhueza Henríquez, S., Paukner Nogués, F., San Martín, V., & Friz Carrillo, M. (2012b). Dimensions of Intercultural Communicative Competence (ICC) and its implications for educational practice. *Folios, (36)*, 131-151.
- Sanhueza, S. V., Friz Carrillo, M. C., y Quintriqueo Millán, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista electrónica de investigación educativa, 16(3)*, 148-162.

- Sanhueza Henríquez, S., Patrick Matzler, P., Hsu, C. C., Domínguez Maldonado, J., Friz Carrillo, M., y Quintriqueo Millán, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 183-200.
- Santos Rego, M. (2009). Preparar ciudadanos en una era global ¿puede ayudar la educación intercultural? *Avances en supervisión educativa. Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11, 1-13. <https://doi.org/avances.adide.org/index.php/ase/article/view/432>
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. The Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- Schneider, A. I. (2007). *To leave no teacher behind: Building international competence into the undergraduate training of K-12 teachers*. Department of Education.
- Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: Teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Education Review*, 58 (1), 41-50.
- Scollon, R. (2004). Teaching language and culture as hegemonic practice. *The Modern Language Journal*, 88 (2), 271-274.
- Sehlaoui, A. S. (2010). Developing cross-cultural communicative competence in pre-service ESL/EFL teachers: A critical perspective. *Language, Culture and Curriculum*, 14 (1), 42-57.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17 (1), 55-72.
- Shomoossi, N., y Ketabi, S. (2008). Authenticity within the EIL Paradigm. *Iranian Journal of Language Studies*, 2 (2), 173–185.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research* (2da ed.). Sage.

- Sorrells, K., y Nakagawa, G. (2008). Intercultural communication praxis and the struggle for social responsibility and social justice. En O. Swartz. (Ed.), *Transformative communication studies. Culture, hierarchy, and the human condition* (pp. 17-43). Troubador Publishing.
- Spitzberg, B. H., y Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence* (pp. 33-71). Sage.
- Spitzberg, B. y Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 1-52). Sage Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47 (2), 153-170.
- Stire, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 11(1), 1-12.
- Stokes, G. (2004). Transnational citizenship: problems of definition, culture and democracy. *Cambridge Review of International Affairs*, 7 (1), 119-135.
- Stomfay-Stitz, A. (1993). *Peace education in America: Sourcebook for education and research*. Scarecrow Press.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches to social behavioral Sciences*. Sage.
- Thomas, L., MacMillan, J., McColl, E., Hale, C., & Bond, S. (1995). Comparison of focus group and individual interview methodology in examining patient satisfaction with nursing care. *Social Sciences in Health*, 1(4), 206-220.
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y Comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.

- UNESCO (2006). Directrices de La UNESCO sobre la educación intercultural. UNESCO.
- UNESCO (2010). Education for intercultural understanding. Reorienting teacher education to address sustainable development: guidelines and tools. UNESCO.
- UNESCO. (2012a). *UNESCO's programme of action: Culture of peace and non-violence; A vision in action*. UNESCO.
- UNESCO. (2012b). La iniciativa mundial en la educación, ante todo. Una iniciativa del Secretario General de las Naciones Unidas. Education First. UNESCO.
- UNESCO (2013). *Teachers for 21st century global citizenship*. https://doi.org/www.unesco.org/new/en/education/resources/online-materials/single-view/news/teachers_for21st_century_global_citizenship.
- UNESCO. (2014a). Global citizenship education. Preparing Learners for the challengers of the twenty-first century. UNESCO.
- UNESCO. (2014b). Learning to live together. Education policies and realities in the Asia-pacific. UNESCO.
- van Ek, J. (1975). *Systems development in adult language learning: Threshold in a European unit credit system for modern language learning by adults*. Council of Europe.
- Vasilachis, I. (2006). Prologo. En I. Vasilachis, A. Ameigeiras, L, Chernobilsky, F. Mallimaci, N. Mendizabal, G. Neiman, G. Quaranta, y A. Soneira, (Eds.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 17-22). Gedisa, S. A.
- Vilà, R. (2008). La competencia comunicativa intercultural en adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 31 (2), 147-164.
- Vodopivec, N. (2012). Challenging global citizenship through interculturality. Crossing borders and practicing solidarity. *Critical Literacy. Theories and Practices*, 6 (1), 58-63.
- Watt, J. et al. (2000). *Civics today*. Irwin Publishing Co.
- Woods, A., Fletcher, P., & Hughes, A. (1986). *Statistics in language studies*. Cambridge University Press.

- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods* (5ta ed.). Sage Publications.
- Young, T. J., y Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: exploring English language teachers' beliefs and practices, *Language Awareness*, 20 (2), 81-98. <https://doi.org/10.80/096658416.2010.540328>
- Young, T. J., y Sercombe, P. (2010). Communication, discourses and interculturality. *Languages and Interculturality Communication*, 10, 181-188.
- Zarazaga, J. M. E. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón. Revista de pedagogía*, 56 (1), 95-116.

ANEXOS

Anexo I

Cuadros comparativos de estudios de revisión bibliográfica

Información de los estudios (parte a)

AUTORES	TÍTULO DE PROYECTO	PREGUNTA(S) DE INVESTIGACIÓN/OBJETIVOS	METODOLOGÍA
Bastos y Araújo e Sá (2015)	Pathways to Teach Education for Intercultural Communication Competence: Teachers' Perceptions	-¿Cómo conceptualizan los profesores de idiomas la CCI? -¿Cómo perciben ellos el proceso de desarrollo de la CCI?	Cualitativa/cuantitativa
Leeman y Ledoux (2003)	Intercultural Education in Dutch Schools	-Analizar el desarrollo de nuevas formas de Educación Intercultural en escuelas de los Países Bajos.	Investigación-Acción
Sehlaoui (2010)	Developing Cross-Cultural Communicative Competence in Pre-service ESL/EFL Teachers: A Critical Perspective	-¿De qué manera consideran los participantes que han cambiado como resultado de ser parte del curso de MA-TESOL? -¿Cómo se consideran las relaciones de poder con respecto a la cultura discutidas dentro y fuera de clase?	Cualitativa/cuantitativa
Young Sachdev (2011)	Intercultural Communicative Competence: Exploring English Language Teachers' Beliefs and Practices	-¿Qué piensan los profesores experimentados tanto hablantes nativos como hablantes no nativos sobre la CCI como un objetivo para los estudiantes? -¿En qué medida recibe la CCI prioridad en los programas curriculares de enseñanza del inglés como lengua extranjera?	Cualitativa/cuantitativa
Guo et al. (2009)	Intercultural Inquiry with Pre-Service Teachers	Examinar la Competencia Intercultural de los futuros docentes y prepararlos para responder a las necesidades de poblaciones estudiantiles diversas.	Incidentes críticos

Sercu (2006)	The Foreign Language and Intercultural Competence Teacher: The Acquisition of a New Professional Identity	¿En qué medida y de qué manera los perfiles profesionales actuales de los maestros reúnen las especificaciones formuladas en la literatura teórica con respecto al docente de idiomas extranjeros y su competencia intercultural?	Cualitativa/cuantitativa
Vilá (2008)	La Competencia Comunicativa Intercultural en Adolescentes	-¿Cómo es la competencia comunicativa intercultural a nivel cognitivo y comportamental del alumnado de educación secundaria obligatoria? -¿Qué competencias son las más desarrolladas en este alumnado?	Cuantitativa
Arasaratnam (2009)	The Development of a New Instrument of Intercultural Communicative Competence	-Comprobar la confiabilidad y validez de un nuevo instrumento para la Competencia Comunicativa Intercultural.	Cuantitativa
Sanhueza et al. (2012)	La Sensibilidad Intercultural en el Alumnado de Educación Primaria y Secundaria de la Provincia de Alicante	-¿Qué nivel de desarrollo de la sensibilidad intercultural poseen los alumnos de educación primaria y secundaria escolarizados en aulas culturalmente diversas? -¿Qué competencias interculturales son las menos/más desarrolladas?	Cuantitativa
Sanhueza et al. (2016)	Competencias Comunicativas Interculturales en la Formación Inicial Docente: El Caso de Tres Universidades Regionales de Chile	-Explorar el desarrollo de la CCI en estudiantes universitarios de las regiones de Maule, Bio-Bio y la Araucana.	Cuantitativa
Schweisfurth (2006)	Education for Global Citizenship: Teacher Agency and Curricular Structure in Ontario Schools	- Examinar cómo los profesores de forma individual han priorizado temas de ciudadanía global en su práctica docente.	Cualitativa: Estudio de casos múltiple

Hahn (2015)	Teachers' Perceptions of Education for Democratic Citizenship in Schools with Transnational Youth: A Comparative Study in the United Kingdom and Denmark	- Averiguar cómo la educación para la ciudadanía global es abordada en las escuelas que atienden a la juventud que proviene de contextos culturales diversos.	Cualitativa/cuantitativa
Jing (2013)	Chinese High School Teachers' Perceptions of the Concept of Global Awareness	¿Cómo los docentes secundarios de inglés como lengua extranjera conceptualizan el concepto de conciencia global en la enseñanza de esta asignatura?	Cualitativa: Estudio de casos
Guo (2014)	Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting	¿Cuál es la retroalimentación de los futuros docentes sobre currículo y pedagogía de la Educación para la Ciudadanía Global? ¿Qué significa Educación para la Ciudadanía Global para los futuros docentes?	Cualitativa: Estudio de casos
Rodas (2021)	Concepciones sobre la competencia comunicativa intercultural en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera: Un estudio de caso en la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca	¿Cuáles son las concepciones de estudiantes y docentes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca sobre la Competencia Comunicativa Intercultural? ¿Existen diferencias o similitudes entre la concepción que tienen los docentes y la que tienen los estudiantes? ¿Cuál es la incidencia de la CCI en el proceso de interaprendizaje de los docentes y futuros profesores de inglés de la Carrera de Lengua y Literatura inglesa de la Universidad de Cuenca?	Cualitativa/cuantitativa: Estudio de caso

Fuente: Elaboración propia

Anexo II

Cuadros comparativos de estudios de revisión bibliográfica

Información de los estudios (parte b)

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	PARTICIPANTES	CONTEXTO	RESULTADOS
Entrevista semiestructurada	9 docentes de idiomas	Instituciones educativas secundarias (Aveiro, Portugal)	-Las investigadoras diseñaron un modelo heurístico de la CCI - Desarrollaron un modelo de la CCI a través de educación para los docentes
Cuestionarios	74 docentes	Instituciones educativas primarias, secundarias y vocacionales (Países Bajos)	- Los docentes desarrollaron una perspectiva más clara sobre la educación intercultural y las posibilidades de implementarla en su práctica diaria - Elaboraron y publicaron 62 modelos de educación intercultural
-Entrevistas semiestructuradas -Cuestionarios -Observación de clase -Análisis de programa Curricular	27 docentes de idiomas	Departamento de Inglés de una universidad pública (Estados Unidos)	Los profesores de idiomas extranjeros, especialmente los que imparten inglés como segunda lengua o como lengua extranjera, deberían capacitarse más en interculturalidad.
-Cuestionarios -Diarios -Grupos focales	21 docentes de inglés como lengua extranjera	Instituciones educativas privadas (Estados Unidos, Reino Unido, Francia)	- Los docentes revelaron discrepancias con respecto a si la CCI era un objetivo en sus clases - Varios participantes consideraban que debería haber modelos para enseñar la CCI y que el inglés como <i>lingua franca</i> debería tener un gran impacto en dichos modelos

-Entrevistas -Cuestionarios -Grupos focales	33 docentes de inglés	Maestría en Enseñanza (Calgary, Canadá)	Puntos de vista diversos y algunas veces contradictorios sobre diversidad, la importancia de la auto evaluación y reflexión en el proceso de indagación intercultural y una falta de conexión entre teoría y práctica
Cuestionario en línea (preguntas abiertas y cerradas)	424 docentes de inglés, alemán francés y español como lengua extranjera	Programa de investigación internacional (Bélgica, Bulgaria, Grecia, México, Polonia, España y Suecia)	- El proceso de enseñanza de idiomas sí afecta las concepciones de los docentes en situaciones específicas de aprendizaje y por tanto su propia práctica - Se requiere una capacitación profesional que provea a los docentes de oportunidades de cambiar sus creencias para que puedan ser más compatibles con la competencia intercultural y poder enseñarla
Test de Competencia Comunicativa Intercultural Cuestionario	638 estudiantes	Instituciones educativas de secundaria obligatoria (Baix Llobregat, Cataluña)	-La competencia comunicativa Intercultural del alumnado es bastante baja - Los participantes son poco conscientes de la diversidad cultural existente en sus respectivos contextos
Cuestionario	302 estudiantes universitarios de grado y pregrado	Universidad Southern Cross, Australia	- Los análisis preliminares revelan resultados prometedores y sugieren que el instrumento tiene potencial para proveer información importante para futuros estudios

Cuestionario	389 estudiantes	Instituciones primarias y secundarias (Alicante, España)	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos de educación primaria poseían una mejor sensibilidad intercultural que los estudiantes de secundaria - Importantes implicaciones para la práctica educativa, principalmente desde el rol del docente
Cuestionario	270 estudiantes de pedagogía	Universidad Católica del Maule, la Universidad del Bío-Bío y la Universidad Católica de Temuco (Chile)	<ul style="list-style-type: none"> - La dimensión más desarrollada en los estudiantes es la afectiva - La dimensión menos desarrollada es la pedagógica que supone las formas de enseñar a través de un currículo culturalmente diverso
<ul style="list-style-type: none"> -Entrevistas -Observación de clase -Análisis documental 	6 docentes	Instituciones educativas secundarias (Toronto, Canadá)	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes buscaron la manera de incluir su compromiso sobre ciudadanía global en su práctica educativa tanto en el currículo como en actividades extracurriculares - Gran cantidad de oportunidades para usar sus expectativas en la agenda de la educación para la ciudadanía global en cualquier materia del currículo
<ul style="list-style-type: none"> -Entrevistas semiestructuradas -Grupos focales con estudiantes -Observaciones de clase -Análisis de documentos curriculares -Diarios. 	19 docentes	Instituciones educativas secundarias (Reino Unido y Dinamarca)	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes pusieron un gran interés en la enseñanza para una ciudadanía global activa - Los docentes transmitían mensajes sobre ciudadanía global a través de discusiones en clase
<ul style="list-style-type: none"> -Entrevistas semiestructuradas - Observaciones de clase -Análisis de documentos 	17 docentes de inglés como lengua extranjera	Institución educativa secundaria (Henan, China)	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes definieron el concepto de conciencia global en términos de conocimientos, destrezas y actitudes

curriculares.			- Los maestros tenían claro que el currículo de inglés ponía énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural
-Cuestionarios -Grupos focales -Reflexiones de los docentes -Diarios	45 docentes de escuelas y colegios	Universidad de la Isla Príncipe Eduardo, (Canadá)	- La mayoría de docentes dio a conocer su limitado conocimiento y experiencia con respecto a la educación para la ciudadanía global -Otros participantes manifestaron que sí disponían de tiempo para tratar temas globales, pero no sabían cómo utilizar esos momentos para enseñar sobre ciudadanía global
-Cuestionarios -Entrevista semiestructurada - Grupos focales	72 estudiantes y 12 docentes universitarios	Universidad de Cuenca (Ecuador)	-La mayoría de docentes no tiene muy clara la idea de CCI - Se advierte un limitado aporte respecto de la CCI en la enseñanza de inglés como lengua extranjera - La mayoría de docentes sostiene es que la CCI si se puede enseñar en el aula de clase - Los estudiantes indican que si han escuchado sobre el término CCI, pero no tienen un concepto definido

Fuente: Elaboración propia

Anexo III

Examinando la Competencia Intercultural

Actitudes

1 - nunca, 2 - rara vez, 3 - a veces, 4 - a menudo, 5 - siempre	1	2	3	4	5
1 Respeto					
<i>Respeto a la otra persona como un ser humano semejante.</i>					
<i>Doy espacio a los demás para expresarse, escucho y respondo a sus argumentos.</i>					
<i>Aparco un juicio basado en las primeras impresiones.</i>					
2 Tolerancia a la ambigüedad					
<i>Estoy dispuesto a dejar aparte mis valores y normas temporalmente.</i>					
<i>Me muestro paciente cuando me enfrento a algo desconocido o extraño.</i>					
<i>Me relaciono positivamente con el otro sin tener la evidencia de lo que piensa o siente.</i>					
<i>Muestro que soy consciente de que mi forma de pensar y de actuar están influidos por un conjunto de valores y normas..</i>					
3 Mentalidad abierta y curiosidad					
<i>Muestro un interés de amistad hacia las personas y cosas que encuentro (adaptado de Bertrand Russell).</i>					
<i>Utilizo las oportunidades que surgen para conocer gente nueva.</i>					
<i>Pregunto a los demás sobre sus puntos de vista y sobre sus actuaciones.</i>					
4 Empatía					
<i>Estoy dispuesto a prestar atención a los sentimientos de otras personas.</i>					
<i>Demuestro que puedo compartir los sentimientos de otras personas.</i>					
5 Conciencia de uno mismo					
<i>Muestro que me siento cómodo describiendo mis fortalezas y debilidades.</i>					
<i>Acepto el hecho de que puedo cometer errores.</i>					
<i>Me hago responsable de mis errores.</i>					
6 Confianza para cuestionar y ser cuestionado					
<i>Demuestro que no tengo miedo por no estar de acuerdo con los demás.</i>					
<i>Sugiero formas alternativas de ver o hacer las cosas.</i>					
<i>Muestro que acepto ser cuestionado</i>					

Habilidades

1 - nunca, 2 - rara vez, 3 - a veces, 4 - a menudo, 5 - siempre	1	2	3	4	5
1 Interacción					
<i>Escucho con atención a los demás.</i>					
<i>Me aseguro de que mi mensaje se ha entendido de la forma que lo quería expresar.</i>					
<i>Animo a la gente a expresar sus necesidades y opiniones.</i>					
<i>Reacciono solidariamente frente a las emociones que veo a mi alrededor.</i>					
<i>Busco y clarifico necesidades y expectativas compartidas.</i>					
2 Multiperspectividad					
<i>Busco información en una variedad de fuentes.</i>					
<i>Explico mis pensamientos y acciones teniendo en cuenta también las perspectivas externas.</i>					
<i>Expreso mi punto de vista en conexión con opiniones tanto opuestas como complementarias</i>					
<i>Uso mi imaginación para ofrecer diferentes perspectivas.</i>					

1 - nunca, 2 - rara vez, 3 - a veces, 4 - a menudo, 5 - siempre	1	2	3	4	5
3 Pensamiento crítico					
<i>Utilizo toda la información disponible y mis habilidades analíticas para verificar mis interpretaciones.</i>					
<i>Pongo en duda las interpretaciones ofrecidas por otros, incluyendo personas o fuentes autorizadas.</i>					
<i>Sugiero diferentes formas de interpretar las ideas y acciones de la gente.</i>					
<i>Doy argumentos claros para explicar mis pensamientos y decisiones.</i>					

4 Resolución de problemas y colaboración					
<i>Identifico las cuestiones o problemas que se deben resolver.</i>					
<i>Ofrezco diferentes perspectivas sobre un problema para resolverlo .</i>					
<i>Intento iniciar la solución del problema.</i>					
<i>Apoyo los intentos de otras personas para resolver el problema.</i>					
<i>Busco activamente una solución junto con otras personas implicadas.</i>					
<i>Intento que otros se sientan cómodos en el grupo cuando se enfrentan a un problema.</i>					

5 Capacidad de crecer					
<i>Examino cosas y situaciones nuevas</i>					
<i>Reflexiono y analizo mis motivos, necesidades y objetivos.</i>					
<i>Puedo cambiar mi forma de hacer las cosas en función de mis nuevos conocimientos.</i>					

Conocimiento

1 - nunca, 2 - rara vez, 3 - a veces, 4 - a menudo, 5 - siempre	1	2	3	4	5
1 Conocimiento sobre la interacción					
<i>Tomo en consideración tanto los mensaje verbales como los no-verbales.</i>					
<i>Muestro que soy consciente de que las palabras y el lenguaje corporal puede tener diferentes significados en diferentes contextos.</i>					
<i>Aclaro significados para evitar malentendidos.</i>					
<i>Identifico la influencia de las relaciones de poder en la interacción.</i>					
<i>Muestro que entiendo que las diferentes formas de interacción tienen diferentes objetivos y reglas.</i>					

2 Conocimiento sobre las prácticas sociales					
<i>Soy consciente del hecho de que otras personas puedan pensar, comportarse y sentir de otra manera.</i>					
<i>Investigo de forma activa las razones que puede haber detrás de diferentes prácticas y reacciones.</i>					

3 Conocimiento sobre el papel de los actores sociales y políticos (individuos o instituciones)					
<i>Reconozco las implicaciones sociales y políticas de la diversidad.</i>					
<i>Me dirijo a los actores sociales, culturales o políticos adecuados cuando necesito información o apoyo.</i>					
<i>Inicio una acción con el grupo de actores sociales o políticos adecuados cuando surge un problema.</i>					

4 Conocimiento sobre visiones del mundo y sistemas de creencias					
<i>Reconozco que las cuestiones espirituales y existenciales son aspectos importantes de la vida.</i>					
<i>Reconozco las diferencias en las visiones del mundo y sistemas de creencias cuando interactúan.</i>					
<i>Aprendo sobre otros sistemas de creencias y visiones del mundo mediante la investigación activa.</i>					
<i>Entiendo que las visiones del mundo y las creencias que tienen las personas no son estáticos.</i>					
<i>Reconozco que las visiones del mundo y sistemas de creencias influyen pero no determinan la identidad de una persona o de un grupo.</i>					

Anexo IV

Luego de las observaciones realizadas por la Directora de Tesis, se reestructuró el cuestionario, que fue aplicado a 50 estudiantes (30 mujeres y 20 varones) pertenecientes a tres niveles de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca. El objetivo fue recoger las diferentes opiniones de los alumnos con respecto a la redacción de este documento. Los comentarios están entre paréntesis.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Cuestionario de Validación para Estudiantes

Carrera de Lengua y Literatura Inglesa

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Universidad de Cuenca

Estimado estudiante: Este cuestionario de validación es parte de una investigación sobre la competencia comunicativa intercultural en la clase de inglés como lengua extranjera, por lo que esperamos que colabore llenándolo y manifieste al final, sus dudas con respecto de las preguntas planteadas.

Garantizo que se mantendrá la anonimidad de sus identidades en todo momento. Le agradecemos de antemano por su colaboración.

Estudiante: (Si es anónimo, no debe llevar el nombre del estudiante)	Ciclo:
Sexo: Femenino----Masculino--- Otro--- -	Edad:
Día:	Hora:

VALORACIÓN

1= Nunca	2=Rara vez	3= A veces	4=Frecuentemente	5=Muy frecuentemente
----------	------------	------------	------------------	----------------------

Aspectos generales (de la competencia intercultural)	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
¿Ha escuchado el término “competencia intercultural” anteriormente? (6 estudiantes no tenían claro este término)					
¿Cree que competencia intercultural significa relacionarse con personas cultural y socialmente diferentes? (3 estudiantes comentaron que “cultural y socialmente diferentes “ no estaba claro)					
¿Considera que el término competencia intercultural tiene que ver con la habilidad de comunicarse en idiomas extranjeros?(2 estudiantes indicaron que en lugar de “tiene que ver “ se debería utilizar “ se relaciona con”)					
¿Piensa que conocer sobre la historia, la geografía y la política de otro país es suficiente para considerarse interculturalmente competente?					
¿Considera que el conocimiento del idioma de una persona extranjera es necesario para conocer su cultura? (1 estudiante indicó que se debería reestructurar esta pregunta. ¿ Considera que el conocimiento de un idioma extranjero es necesario para conocer la cultura del país en donde se habla ese idioma?)					
¿Cree que la competencia intercultural podría aprenderse en el aula de clase?					

Aspectos específicos (sobre competencia intercultural) Actitudes	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
Respeto a todas las personas como seres humanos iguales.					
Escucha las opiniones de otras personas sin molestarse.					
Demuestra paciencia cuando se enfrenta a situaciones inusuales.					

Tiene la capacidad de relacionarse con otras personas indistintamente de lo que ellas piensen. (2 estudiantes manifestaron que el término “indistintamente” no estaba claro)					
Aprovecha cualquier situación para conocer gente nueva.					
Se relaciona fácilmente con personas que recién conoce.					
Se interesa sobre los puntos de vista y comportamientos de otras personas.					
Muestra solidaridad por los sentimientos de otras personas. (15 estudiantes indicaron que “solidaridad” no estaba claro. Algunos sugirieron que se debería utilizar “empatía”)					
Se siente cómodo al hablar de sus fortalezas y debilidades.					
Está consciente que no es una persona perfecta y que puede cambiar si es necesario					
Se hace responsable de sus errores y pide ayuda cuando lo necesita.					
No tiene problemas al no estar de acuerdo con los demás y acepta ser cuestionado. (1 estudiante sugirió que en lugar de “No tiene problemas” se debería usar “ Le genera malestar”)					
Propone maneras alternativas de ver o hacer las cosas.					

Conocimientos	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
Está consciente que las palabras y el lenguaje corporal tienen diferentes significados en diferentes contextos.					
Aclara significados para evitar malentendidos cuando interactúa con personas extranjeras.					
Está consciente que hay personas que piensan, se comportan y sienten de manera diferente.					
Investiga los motivos que hay detrás de las diferentes prácticas y reacciones de otras personas.(4 estudiantes no tenían claro el término “diferentes prácticas”)					
Está consciente que la diversidad trae consigo implicaciones sociales y políticas.					
Consulta a los actores sociales, culturales o políticos adecuados en busca de apoyo para resolver un problema o inquietud. (2 estudiantes no tenían claro “actores sociales, culturales y políticos”)					

Reconoce que los asuntos espirituales y existenciales son aspectos importantes de la vida.(3 estudiantes no entendían “asuntos espirituales y existenciales”)					
Aprende sobre otros sistemas de creencias y visiones del mundo a través de la investigación.					
Entiende que las visiones del mundo y las creencias que tienen las personas están siempre cambiando.					
Reconoce que las visiones del mundo y sistemas de creencias influyen pero no determinan la identidad de una persona o grupo.					

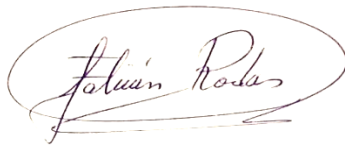
Habilidades	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
Presta atención a lo que dicen los demás.					
(Apoya) a las personas a expresar sus necesidades y opiniones.					
Reacciona de manera solidaria frente a las emociones de los demás.					
Expresa sus pensamientos y acciones sin dejar de lado los puntos de vista de los otros.					
Cuestiona las interpretaciones de los demás, incluyendo personas o fuentes autorizadas.					
Da a conocer varias alternativas de interpretar las ideas y acciones de los demás.					
Presenta argumentos claros para explicar sus ideas y decisiones.					
Detecta problemas y sugiere alternativas para su resolución.					
Apoya amablemente los intentos de otras personas para resolver problemas y les ofrece buscar soluciones (conjuntas)					
Investiga y se involucra en situaciones nuevas.					
Tiene la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas según el (cambio de los tiempos.)					

Reitero el pedido de que se indique cualquier confusión presentada en las preguntas de este cuestionario, cuya información es fundamental para la mejora de este documento.

Agradeciéndoles su colaboración, les deseo éxitos en sus actividades.

Observaciones:

Atentamente,

A handwritten signature in cursive script, enclosed in a hand-drawn oval. The signature appears to read "Fabián Rodas".

Fabián Rodas P.

DOCENTE

Anexo V

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

Cuestionario para Docentes
Carrera de Lengua y Literatura Inglesa
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Universidad de Cuenca

Estimado docente: Este cuestionario es parte de una investigación sobre la competencia comunicativa intercultural en la clase de inglés como lengua extranjera, por lo que esperamos que colabore llenándolo.

Garantizamos que se mantendrá la anonimidad de sus identidades en todo momento. Le agradecemos de antemano por su colaboración.

Información de los participantes:

Sexo: Femenino ----- Masculino ----- Nacionalidad-----

Edad: -----

Número de años en la docencia universitaria: -----

¿Tiene usted el inglés como lengua materna? -----

Título de cuarto nivel que posee: -----

Aspectos generales de la competencia comunicativa intercultural

Marque con una x

1. ¿Ha escuchado el término “competencia comunicativa intercultural” anteriormente?

Sí-----

No-----

2. ¿Cuán familiarizado está con este concepto?

Muy familiarizado -----

Poco familiarizado -----

Nada familiarizado -----

3. Lo que conoce acerca de este concepto, ¿cómo lo conoce?

- Por mis estudios de grado en la universidad -----

- Por conversaciones informales con estudiantes y profesores -----

- Por la lectura de bibliografía específica -----

- A través de directivos de instituciones, capacitaciones docentes,
formación profesional -----

4. ¿Sabe quién es el referente internacional de este concepto?

Sí-----

No-----

En caso afirmativo, ¿quién es?

5. Partiendo de lo que sabe o supone en este momento, ¿cree que la competencia comunicativa intercultural significa relacionarse con personas cuya cultura es diferente a la suya?

Sí----- No-----

Explique y/o justifique.

6. ¿Considera que el término competencia comunicativa intercultural se relaciona con la habilidad de comunicarse en idiomas extranjeros?

Sí----- No-----

Explique y/o justifique.

7. ¿Piensa que conocer sobre la historia, la geografía, la política y otros aspectos de otro país es suficiente para considerarse competente desde el punto de vista intercultural?

Sí ----- No-----

Explique y/o justifique.

8. ¿Considera que el conocimiento de un idioma extranjero es necesario para conocer la cultura del país en donde se habla ese idioma?

Sí----- No-----

Explique y/o justifique.

9. ¿Cree que la competencia comunicativa intercultural puede desarrollarse en el aula de clase?

Sí----- No-----

Explique y/o justifique.

10. ¿Qué objetivos debe priorizar un docente de lenguas extranjeras?
Marque 3 opciones como máximo designando la que considere:

Más Importante (1)
Importante (2)
Menos Importante (3).

- a) Lingüísticos (que los estudiantes aprendan la gramática, el vocabulario y la pronunciación del inglés)
- b) Comunicativos (que los estudiantes aprendan a comunicarse en inglés)
- c) Interculturales (que los estudiantes aprendan a actuar como 'mediadores culturales' a través del inglés)
- d) Educativos (que los estudiantes desarrollen sus identidades, su responsabilidad ciudadana, etc.)

11. ¿Qué contenidos debe seleccionar este docente para sus programas de estudio, materiales de clase y/o evaluaciones?
Marque 3 opciones como máximo designando la que considere:

Más Importante (1)
Importante (2)
Menos Importante (3).

- a) Contenidos lingüísticos (reglas gramaticales, reglas de uso, vocabulario, pronunciación, etc.)
- b) Contenido cultural (conocimiento acerca de la vida, costumbres, cultura, etc. de los usuarios nativos del inglés)
- c) Contenido cultural específico (literatura, política, ideología)
- d) Contenido de otras disciplinas (ciencias naturales, ciencias sociales, etc.)
- e) Otros

12. ¿Qué metodología(s) de enseñanza usaría?

Marque 3 opciones como máximo designando la que considere:

- Más Importante (1)
- Importante (2)
- Menos Importante (3).

- a) Enseñanza de reglas gramaticales, de uso, de pronunciación, de ortografía, vocabulario, etc.
- b) Enfoques comunicativos
- c) Trabajo por tareas
- d) Trabajo por proyectos
- e) Literatura
- f) Enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning)
- g) Otros

13. Dé por favor 3 ejemplos de actividades que incluye en su enseñanza de inglés y que tienen como objetivo la competencia comunicativa intercultural.

14. ¿Cuenta usted con materiales de enseñanza para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en su asignatura? ¿Puede dar 3 ejemplos?

Anexo VI

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

Cuestionario para Estudiantes
Carrera de Lengua y Literatura Inglesa
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Universidad de Cuenca

Estimado estudiante: Este cuestionario es parte de una investigación sobre la competencia comunicativa intercultural en la clase de inglés como lengua extranjera, por lo que esperamos que colabore llenándolo.

Garantizo que se mantendrá la anonimidad de sus identidades en todo momento. Le agradecemos de antemano por su colaboración.

	Ciclo:
Sexo: Femenino----Masculino--- Otro--- -	Edad:
Día:	Hora:

Aspectos generales de la competencia comunicativa intercultural

Marque con una x

1. ¿Ha escuchado el término “competencia comunicativa intercultural “anteriormente?

Sí-----

No-----

2. ¿Cuán familiarizado está con este concepto?

Muy familiarizado -----
Poco familiarizado -----
Nada familiarizado -----

3. Lo que conoce acerca de este concepto, ¿cómo lo conoce?

- Por mis estudios de grado en la universidad -----
- Por conversaciones informales con estudiantes y profesores -----
- Por la lectura de bibliografía específica -----
- A través de directivos de instituciones, capacitaciones docentes, formación profesional -----

4. ¿Sabe quién es el referente internacional de este concepto?

Sí----- No-----

En caso afirmativo, ¿quién es?

5. Partiendo de lo que sabe o supone en este momento, ¿cree que competencia comunicativa intercultural significa relacionarse con personas cuya cultura es diferente a la suya?

Sí----- No-----

¿Por qué?

6. ¿Considera que el término competencia intercultural se relaciona con la habilidad de comunicarse en idiomas extranjeros?

Sí----- No-----

¿Por qué?

7. ¿Piensa que conocer sobre la historia, la geografía y la política de otro país es suficiente para considerarse interculturalmente competente?

Sí ----- No-----

¿Por qué?

8. ¿Considera que el conocimiento de un idioma extranjero es necesario para conocer la cultura del país en donde se habla ese idioma?

Sí----- No-----

¿Por qué?

9. ¿Cree que la competencia intercultural podría desarrollarse en el aula de clase?

Sí----- No-----

¿Por qué?

10. ¿Qué objetivos debe priorizar un docente de lenguas extranjeras?

Marque 3 opciones como máximo designando la que considere:

Más Importante (1)

Importante (2)

Menos Importante (3).

- a) Lingüísticos (que los estudiantes aprendan la gramática, el vocabulario y la pronunciación del inglés)
- b) Comunicativos (que los estudiantes aprendan a comunicarse en inglés)
- c) Interculturales (que los estudiantes aprendan a actuar como 'mediadores culturales' a través del inglés)
- d) Educativos (que los estudiantes desarrollen sus identidades, su responsabilidad ciudadana, etc.)

11. ¿Qué contenidos debe seleccionar este docente para sus programas de estudio, materiales de clase y/o evaluaciones?

Marque 3 opciones como máximo designando la:

Más Importante (1)

Importante (2)

Menos Importante (3).

- a) Contenidos lingüísticos (reglas gramaticales, reglas de uso, vocabulario, pronunciación, etc.)
- b) Contenido cultural (conocimiento acerca de la vida, costumbres, cultura, etc. de los usuarios nativos del inglés)
- c) Contenido cultural específico (literatura, política, ideología)
- d) Contenido de otras disciplinas (ciencias naturales, ciencias sociales, etc.)
- e) Otros

12. ¿Qué metodología(s) de enseñanza debe usar?

Marque 3 opciones como máximo designando la:

Más Importante (1)

Importante (2)

Menos Importante (3).

- a) Enseñanza de reglas gramaticales, de uso, de pronunciación, de ortografía, vocabulario, etc.

--

b) Enfoques comunicativos	
c) Trabajo por tareas	
d) Trabajo por proyectos	
e) Literatura	
f) Enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning)	
g) Otros	

Anexo VII

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

Entrevista Semiestructurada para los Docentes de la Universidad de Cuenca,
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Carrera de Lengua y
Literatura Inglesa

Estimado/a profesor/a de inglés como lengua extranjera: Esta entrevista es parte de un proyecto de investigación acerca de la competencia comunicativa intercultural en la clase de inglés como lengua extranjera, con foco especial en las concepciones de los profesores. Entre otras cosas, nos interesa conocer las ideas y reflexiones de los profesores que enseñan en contexto de lengua extranjera. Por eso, esperamos que tenga la posibilidad y el deseo de utilizar unos minutos para colaborar con esta entrevista que cuenta con preguntas abiertas, mismas que permitirán que cada participante se exprese en la medida que desee. Cuantos más comentarios, más interesante resultará la investigación.

Se mantendrá en todo momento la anonimidad de los participantes en esta entrevista.

Muchas gracias de antemano y un cordial saludo.

Información de los participantes:

Participante # -----

Sexo: Femenino ----- Masculino -----

Edad: -----

Número de años en la docencia: -----

¿Tiene usted el inglés como lengua materna? -----

Título de cuarto nivel que posee: -----

¿Qué entiende usted por competencia comunicativa intercultural en general?

¿Qué piensa de la competencia comunicativa intercultural como elemento dentro de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (comparado con la enseñanza de gramática, vocabulario y las 4 destrezas)?

¿Cree que la competencia comunicativa intercultural se puede enseñar en una clase de inglés como lengua extranjera?

¿Qué porcentaje de sus clases de inglés como lengua extranjera tiene como foco la competencia comunicativa intercultural?

¿Considera usted que la competencia comunicativa intercultural se puede evaluar?

La CCI está conformada por conocimientos, habilidades, actitudes y valores. ¿Qué nos puede comentar sobre estos cuatro elementos?

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo VIII

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación
 Carrera de Lengua y Literatura Inglesa
 Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
 Universidad de Cuenca

FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

DOCENTE:	CICLO:
ASIGNATURA:	DÍA:
HORA:	

VALORACIÓN				
1= Nunca	2=Raramente	3=Ocasionalmente	4=Frecuentemente	5=Muy frecuentemente

Aspectos a tomar en cuenta en la observación del docente	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
Respeto a todos los estudiantes por igual.					
Brinda espacio a los estudiantes para expresarse libremente.					
Interactúa positivamente con ellos.					
Valora sus puntos de vista y sus actuaciones.					
Escucha con atención cuando sus estudiantes intervienen.					
Anima a sus estudiantes a participar.					
Expresa sus puntos de vista en conexión con opiniones opuestas de los estudiantes.					
Pone en duda las interpretaciones ofrecidas por los estudiantes.					
Sugiere diferentes formas de interpretar las ideas y acciones de sus estudiantes.					
Identifica problemas que se deben resolver en la clase.					
Ofrece diferentes perspectivas para resolver un problema.					
Apoya las iniciativas de sus estudiantes para resolver problemas.					

Busca activamente una solución conjuntamente con sus estudiantes.					
Intenta que sus estudiantes se sientan cómodos en el grupo cuando se enfrentan a un problema.					
Toma en consideración tanto los mensaje verbales como no-verbales de sus estudiantes.					
Demuestra que es consciente que las palabras y el lenguaje corporal pueden tener diferentes significados en diferentes contextos.					

Anexo IX

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de humanidades y Ciencias d la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Entrevista para los Grupos Focales Conformados por los Estudiantes de la Carrera
de Lengua y Literatura Inglesa

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Universidad de Cuenca

Estimados alumnos de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa, esta entrevista es parte de un proyecto de investigación acerca de la competencia comunicativa intercultural en la clase de inglés como lengua extranjera, con foco especial en las concepciones de los estudiantes. Entre otras cosas, nos interesa conocer sus ideas y reflexiones; por tanto, esperamos que tenga la posibilidad y el deseo de utilizar unos minutos para colaborar con esta entrevista que cuenta con preguntas abiertas, mismas que permitirán que cada participante se exprese en la medida que lo desee. Cuantos más comentarios, más interesante resultará la investigación.

Le recordamos que se mantendrá la anonimidad de los participantes de esta entrevista en todo momento.

Le agradecemos de antemano por su colaboración y le expresamos un cordial saludo.

¿Qué entiende usted por cultura y qué relación tiene ésta con la lengua?

¿Cuál es su concepto de competencia comunicativa?

¿Ha escuchado el término competencia comunicativa intercultural anteriormente?
Según usted, ¿qué significa?

¿Cree usted que sus profesores le han enseñado a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en sus clases de inglés?

La CCI está conformada por conocimientos, habilidades, actitudes y valores. ¿Qué nos puede comentar sobre estos cuatro elementos?

Muchas gracias.

Anexo X

Cuenca, 4 de octubre de 2017

Magíster

Rafael Argudo V.

DIRECTOR DE LA JUNTA ACADÉMICA DE
LENGUA Y LITERATURA INGLESA

Presente.

De mi consideración:

Luego de expresarle un cordial saludo solicito a usted, y por su intermedio a los miembros de la Junta Académica, el respectivo aval para aplicar mi propuesta de doctorado: **“Concepciones sobre la competencia comunicativa intercultural en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera: un estudio de caso en la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca”**, en la carrera que usted acertadamente dirige.

La propuesta consiste en aplicar cuestionarios y entrevistas tanto a estudiantes como a docentes con el propósito de conocer cómo incide la competencia comunicativa intercultural en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Agradeciéndole de antemano por la favorable acogida que dé al presente, suscribo.

Atentamente,

A handwritten signature in cursive script, enclosed in a hand-drawn oval. The signature appears to read 'Fabián Rodas P.'.

Fabián Rodas P.

DOCENTE

Anexo XI

Cuenca, 5 de octubre del 2017.

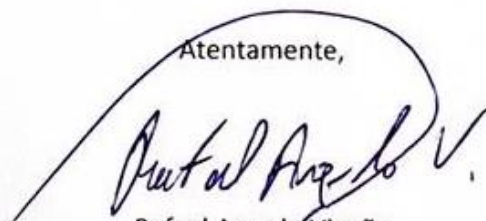
Señor
Máster Humberto Chacón Quizhpe
DECANO DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA
Presente.

Señor decano:

Luego de saludarle, le hago saber que la Junta Académica de Lengua y Literatura Inglesa en su última sesión resolvió dirigirse a su autoridad para hacerle saber que quienes componemos este organismo hemos dado nuestro total respaldo y aval para que el compañero profesor de nuestra unidad académica Magister Fabián Rodas Pacheco pueda llevar a cabo las actividades académicas que tiene planificadas realizarlas en el seno de nuestra carrera para desarrollar su tesis doctoral. Docentes y estudiantes estamos prestos para participar en las encuestas, entrevistas, observaciones, etc. que el Dr. Rodas tenga programadas.

Le agradezco por la acogida favorable que se sirva dar a la presente.

Atentamente,



Rafael Argudo Vicuña

DIRECTOR DE LA CARRERA DE LENGUA Y LITERATURA INGLESA

Anexo XII

Cuenca, 6 de octubre de 2017

Magíster

Humberto Chacón Q.

DECANO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA

Presente.

De mi consideración:

Luego de expresarle un cordial saludo solicito a usted, y por su intermedio a los miembros del Honorable Consejo Directivo, la autorización para aplicar mi propuesta de doctorado: **“Concepciones sobre la competencia comunicativa intercultural en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera: un estudio de caso en la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca”**, en la facultad que usted acertadamente dirige. Cuento con el aval de la Junta Académica de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa.

Adjunto oficio dirigido al Sr. Director de la Junta Académica de Lengua y Literatura Inglesa y oficio con el respectivo aval de dicha junta.

Agradeciéndole de antemano por la favorable acogida que dé al presente, suscribo.

Atentamente,

A handwritten signature in cursive script, enclosed in a hand-drawn oval. The signature appears to read 'Fabián Rodas P.'.

Fabián Rodas P.

DOCENTE

Anexo XIII



UNIVERSIDAD DE CUENCA

FACULTAD DE FILOSOFÍA
LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SECRETARÍA

Oficio No. UC-FFFILSECABO-2017-0135-O

Cuenca, 21 de noviembre de 2017

Licenciado

Fabián Darío Rodas Pacheco, Mgt.

Docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD DE CUENCA

Magister

Rafael Benigno Argudo Vicuña

Director de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa

UNIVERSIDAD DE CUENCA

Presente.

De mi consideración:

El Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, en sesión del 18 de octubre de 2017, luego de conocer la comunicación suscrita por el Dr. Fabián Rodas Pacheco, y, por contar con el informe favorable de la Junta Académica de Lengua y Literatura Inglesa, resolvió conceder la autorización respectiva a fin de que el Dr. Rodas pueda aplicar la propuesta de doctorado "Concepciones sobre la competencia intercultural en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera: un estudio de caso en la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca" en la Facultad.

Particular que comunico para los fines consiguientes.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Abg. Maria del Monserrath Solano Palacios
SECRETARIA ABOGADA 2 (E)

C.C.: Magister
Monserrath Jerves
Subdecana de la Facultad de Filosofía
UNIVERSIDAD DE CUENCA

Anexo XIV

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de humanidades y Ciencias d la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

Carrera de Lengua y Literatura Inglesa
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Universidad de Cuenca

Consentimiento por escrito para participar en la investigación

Cuenca, julio de 2019

Por medio del presente acepto participar en este estudio de investigación sobre las concepciones de la Competencia Comunicativa Intercultural en el aula de inglés como lengua extranjera desarrollado por el Profesor Fabián Rodas Pacheco, en sus estudios de Doctorado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Adicionalmente, dejo constancia de que mi participación es voluntaria y brindo mi consentimiento para que el investigador use esta información en el desarrollo de su tesis de doctorado.

Tengo conocimiento de que se mantendrá mi anonimidad en todo momento.

Nombres y Apellidos:	
Firma:	
Fecha:	
E-mail:	
Número de teléfono:	