ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DEL LIBRO LANGUAGE LEADER ADVANCED COURSEBOOK DESDE UNA MIRADA INTERCULTURAL

SANDRA PAOLA CALVO URBINA
Y
ALEJANDRA RODRÍGUEZ ROA

ASESOR:
JORGE ANDRÉS MEJÍA LAGUNA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ
2016

TABLA DE CONTENIDO

Resumen

La presente investigación, de carácter cualitativo descriptivo, pretende analizar de qué manera, las actividades del libro *Language Leader Advanced-Coursebook* (LLAC) que se usa en los niveles Intermedio e Intermedio Alto de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) fomentan el desarrollo de los componentes de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). Para tal propósito, se analizaron cuatro unidades del libro LLAC a partir de una matriz de valoración y, así mismo, se entrevistaron cuatro docentes del nivel de Inglés Intermedio Alto para identificar sus percepciones en relación con la promoción de los componentes de la CCI en el libro. Como resultados de la investigación, se encontró la presencia de los cinco componentes de la CCI (conciencia, actitudes, habilidades, conocimiento y proficiencia), los cuales se fomentan por medio del desarrollo de diferentes secciones. A partir de la matriz de valoración se encontró que estas desarrollan, en mayor medida, los componentes por medio de la *Speaking* (28%) y la *Reading* (22,4%), mientras que actividades en relación con *Grammar* (2,2%) y *Vovabulary* (6,8%) muestran pocos espacios que faciliten la promoción del desarrollo de los componentes. Finalmente, se identificó que a partir de las percepciones y experiencias de los docentes, los mismos consideran que en las actividades del libro se promueve el desarrollo de los componentes de la CCI. De igual forma, los resultados de las entrevistas dan cuenta de que los docentes perciben que ellos, además de contar con la herramienta del libro LLAC, llegan a ser mediadores en el aula para contribuir en el proceso de aprendizaje del estudiante con el fin de que se reconozca a sí mismo, con el otro y desde el otro.

Palabras Clave: Competencia Comunicativa Intercultural, Componentes, Conciencia, Actitudes, Habilidades, Conocimiento, Proficiencia, Evaluación Intercultural.

Abstract

This qualitative-descriptive research aims to analyze how the activities of the book *Language Leader Advanced-Coursebook (LLAC)* which is used in the Intermediate and Upper Intermediate levels of enlgish in the Modern Languages program offered by Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) encourage the development of the components of Intercultural Communicative Competence (ICC). For that purpose, four units of the LLAC book were analyzed by using an assessment matrix. Also four teachers of the Upper Intermediate level of English were interviewed to identify their perceptions regarding the promotion of the components of the ICC in the book. Eventually, the research demonstrated the presence of the five components of the ICC (Awareness, Attitudes, Skills, Knowledge and Proficiency), which are encouraged through different types of activities. In the assessment matrix, it was found that the development of the components was mostly evident in activities such as Speaking (28%) and Reading (22.4%), while activities related to Grammar (2.2%) and Vocabulary (6.8%) showed a small number of opportunities to promote the development of the ICC components. Finally, taking into account the teachers perceptions and experiences, it was dear that they consider that the activities of the book do promote the development of the ICC components. Similarly, they perceived that as teachers they can become mediators in the classroom to assist their students in the learning process in order to have the opportunity to recognize themselves, the characteristics different from they own and be able to recognize themselves from the other.

Keywords: Intercultural Communicative Competence, Components, Awareness, Attitudes, Skills, Knowledge, Proficiency, and Intercultural Evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua, aunque para muchos no sea tan evidente como para otros, siempre incluye en su proceso de aprendizaje lo que conocemos como cultura. Esta se expresa a través de la lengua y sus usos, los cuales representan la estructura social y las interacciones entre las personas (Geertz, 1973). Estamos tan inmersos en nuestra cultura, que en ocasiones no es sino hasta que nos enfrentamos a una cultura distinta a la nuestra, que nos damos cuenta de lo diferente que ella puede llegar a ser. El aprendizaje de una lengua extranjera facilita el contacto con otras culturas; en este es relevante el uso constante de materiales que faciliten el desarrollo de competencias comunicativas con el fin de enriquecer las futuras interacciones de habla. Los materiales en el aprendizaje de una lengua extranjera son potentes herramientas que sirven de apoyo para el desarrollo de habilidades comunicativas de los aprendices. Así mismo posibilitan los encuentros interculturales a través de la información y las situaciones que proponen.

Uno de los materiales que promueve el desarrollo de competencias comunicativas es el libro de texto, en algunos de estos, desde el apartado de sus objetivos, muestran su clara visión de llegar a desarrollar estas competencias comunicativas a través de sus actividades. El uso de este tipo de material se da en el programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM[1]) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ[2]) donde se utilizan los libros de texto como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje en las clases de lengua extranjera. Si bien es relevante el desarrollo de la competencia comunicativa, es necesario también tener en cuenta que es importante integrar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI[3]), ya que los estudiantes necesitan desarrollar habilidades que les permitan mediar entre su propia cultura y la de los demás con el fin de hacer frente a encuentros interculturales (Rico, 2012).

---

[1] Licenciatura de Lenguas Modernas de ahora en adelante: LLM.
[2] Pontificia Universidad Javeriana de ahora en adelante: PUJ.
[3] Competencia Comunicativa Intercultural de ahora en adelante: CCI.

Teniendo en cuenta las afirmaciones mencionadas anteriormente sobre la importancia del desarrollo de la CCI, a lo largo del proyecto se busca indagar ¿cómo a través de las actividades los libros de texto es posible encontrar la promoción del desarrollo de los componentes de la Competencia Comunicativa Intercultural? El análisis y la descripción de la promoción del desarrollo de estos componentes se harán específicamente de las actividades del libro ***Language Leader Advanced-Coursebook,*** el cual se utiliza en los niveles de Inglés Intermedio e Intermedio Alto en la LLM de la PUJ.

1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Descripción

El programa de la Licenciatura de Lenguas Modernas en la PUJ cuenta con cuatro tipos de núcleos de estudio los cuales son: núcleo fundamental, énfasis, complementarias y electivas. Dentro del núcleo fundamental encontramos ocho niveles de inglés y seis de francés. Estas asignaturas, las cuales cuentan con el mayor número de créditos dentro de la carrera, tienen una gran relevancia dentro de la misma; por lo tanto, se espera que los estudiantes, debido a la intensidad horaria semanal, logren alcanzar los niveles de lengua C1 (Inglés) y B2 (Francés) según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Con el fin de ayudar a los estudiantes a que logren el nivel exigido por la LLM, se ha creado un espacio (un club de conversación con nativos de la lengua inglesa en el Centro de Recursos) que permite la interacción auténtica con la lengua inglesa a lo largo del programa este espacio busca promover el desarrollo de habilidades comunicativas de la lengua inglesa.

Existen ocho niveles de inglés en la carrera de LLM, en los cuales los estudiantes llegan a establecer contacto con la lengua extranjera y, a su vez, con la cultura de la misma. Es preciso decir que entre los estudiantes de la LLM, hay alumnos que han tenido la oportunidad de viajar a países anglófonos o han tenido contacto con otras culturas directamente, y estudiantes que empiezan la carrera sin haber tenido oportunidades de este tipo. Por lo tanto, hay estudiantes que poseen un conocimiento, bien sea básico o avanzado, de la lengua, en este caso de inglés. En consecuencia, es posible encontrar una gran diversidad de niveles de inglés en los estudiantes, los cuales son clasificados en los niveles propuestos por la LLM cuya finalidad es alcanzar un nivel C1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Por otro lado, como futuros egresados, ya que la cultura y la lengua son dos aspectos inherentes entre sí, es importante que los estudiantes cuenten no sólo con el pleno dominio de

la lengua, sino también que puedan llegar a hacer uso de la misma como hablantes interculturales en contextos multiculturales. Como lo afirma Galindo (2005): "Se trata de convertir al estudiante de una L2 en un intermediario cultural haciéndole consciente tanto de su cultura como de la de llegada" (p.153). Así pues, se busca crear este tipo de consciencia en los estudiantes para que les sea más fácil entender la lengua y, a su vez, le sea más sencillo mediar los encuentros interculturales.

Una de las formas de acercamiento y promoción no sólo del desarrollo de la conciencia anteriormente mencionada, sino también de los componentes de la CCI, se da a través del uso de diferentes herramientas en el salón de clase. Un ejemplo de esto se da en el aprendizaje de una lengua extranjera en la LLM, en este caso inglés, donde el aprendizaje se complementa con diferentes tipos de materiales de apoyo tales como: libros de texto, exposiciones, películas, canciones, entre otros.

La importancia de los materiales, como los libros, es que son poderosas herramientas que sirven de apoyo para el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes y, así mismo, como lo afirma Rico (2010):

> Los materiales de lengua hoy en día, tienen un gran impacto al hacer a los estudiantes conscientes del valor de la comunicación en las sociedades de hoy en día y a su vez, promueven la idea de un entendimiento mutuo, tolerancia y respeto hacia las diferentes diferencias en escenarios multiculturales (p.83).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se enfoca en el libro *Language Leader Advanced-Coursebook*, uno de los materiales que se ha usado durante varios años en las clases de inglés de la LLM de la PUJ en los niveles Elemental a Intermedio Alto. Debido a en el programa y al contenido variado que propone el libro, nace el interés de analizar la promoción del desarrollo de los componentes de la CCI en este, e identificar el concepto que tienen los docentes con respecto a cómo se desarrollan dichos componentes en las actividades del mismo.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a los aspectos anteriormente mencionados, como lo son la importancia de la promoción del desarrollo de la CCI en los libros de texto y su relación directa con el aprendizaje de una lengua extranjera, nace la intención de responder el siguiente interrogante:

¿De qué manera el libro *Language Leader Advanced - Coursebook,* dentro de sus actividades, promueve el desarrollo de los componentes de la Competencia Comunicativa Intercultural en los estudiantes de la Licenciatura de Lenguas Modernas de la PUJ?

2. JUSTIFICACIÓN

El programa de la Licenciatura de Lenguas Modernas dentro del perfil de egresados de la carrera, a grandes rasgos, involucra competencias tales como ser: "competente en las lenguas extranjeras y la lengua materna e investigador en el sector educativo, principalmente, en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras" (Pontifica Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas, Perfil del Egresado, párr.1). Así bien, estas no son las únicas aptitudes y cualidades que el egresado de la Licenciatura adquirirá después de diez semestres, pues, el programa está diseñado para formar un profesional que:

1. "Respete y valore las diferencias individuales, étnicas, culturales y de aprendizaje en su quehacer profesional". (Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas, Perfil del Egresado, párr.1).

2. "Intervenga y proponga soluciones en las problemáticas relacionadas con la educación, las políticas lingüísticas y los procesos interculturales y de contacto de lenguas". (Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas, Perfil del Egresado, párr.1).

De acuerdo con estas dos últimas características, es evidente que el perfil del egresado de la LLM está relacionado con la CCI y resalta la importancia del desarrollo de esta competencia como parte de la integridad del egresado. En otras palabras, el programa de inglés de la LLM le da importancia a la competencia comunicativa intercultural como factor influyente y esencial dentro de la vida profesional de los egresados, los cuales como futuros docentes y personas en constante contacto con otras culturas se espera que transmitan su conocimiento en las aulas de clase. El objetivo de aprender una lengua extranjera no puede resumirse en el desarrollo de la competencia comunicativa únicamente, sino también, en saber usar los componentes de la CCI con el fin de facilitar el entendimiento, la interacción y la forma de relacionarse, de manera efectiva, en diferentes contextos interculturales (a los

cuales, por nuestra profesión y debido al mundo globalizado en el que vivimos hoy, nos vemos expuestos constantemente).

Teniendo en cuenta que en el perfil del egresado se le da una importancia a la CCI como factor influyente en la vida del profesional, a lo largo de los primeros ocho niveles de inglés se usa una herramienta continuamente como apoyo para el aprendizaje esta herramienta es el libro *Language Leader*. El libro se divide en diferentes niveles que son utilizados acorde a los niveles del programa de la LLM y se caracteriza por proponer actividades relacionadas con la escucha, el habla/pronunciación, la gramática, la escritura y el vocabulario. Debido a su importancia y uso continuo como una herramienta de aprendizaje dentro de la LLM, resulta relevante analizar si dentro de sus actividades se promueve el desarrollo de los componentes de la CCI, ya que estos son una de las herramientas necesarias para hacer más efectivas las interacciones comunicativas que establecen las personas, sin importar su origen.

Una razón por la cual se ha decidido centrar la investigación en el análisis de la promoción del desarrollo de los componentes de la CCI en las actividades propuestas por el libro *Language Leader Advanced,* es que hasta el momento no se ha encontrado una investigación cuyo objetivo de análisis sea el mismo al del proyecto aquí expuesto. De hecho, los diferentes proyectos de investigación más cercanos al presente proyecto se enfocan en: explorar la calidad de los contenidos culturales (ver Chapelle, 2010); analizar cómo las imágenes invitan a conversaciones y discusiones sobre la cultura (ver Stranger-Johannessen, 2015); evaluar los tipos de contenido intercultural de un libro de texto usado en Bangladesh (ver Siddiqie, 2011) entre otros.

Por otro lado, también resulta de importancia para esta investigación la relación inevitable durante el aprendizaje de una lengua extranjera con la cultura como lo afirma Arcaini (1991) “el estudio de una lengua es inseparable de su contexto de la <<cultura>>, porque comprende y congloba toda la realidad en su totalidad inseparable” (p.78-79).

En otras palabras, la necesidad de aprender y conectarse con la cultura de la lengua que se está aprendiendo es un proceso inevitable, ya que la lengua es un componente que está directamente ligado a la identidad de una cultura en particular.

Para concluir, la investigación que aquí se presenta puede contribuir a que se realicen otras investigaciones en relación con las herramientas que se usan en clase y también, la promoción del desarrollo de la CCI en los libros de texto. Asimismo, el presente proyecto puede plantear otras preguntas tales como: si es necesaria la implementación de actividades extras en clase para el desarrollo de los componentes de la CCI o, incluso, si el libro llega a tener una amplia promoción de estos, de qué manera los profesores las desarrollan en sus clases y qué efectos tienen en los estudiantes.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

- Analizar de qué manera, las actividades del libro *Language Leader Advanced-Coursebook* para los niveles de inglés Intermedio e Intermedio Alto de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ fomentan el desarrollo de los componentes de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI).

3.2 Objetivos Específicos

- Determinar qué componentes de la CCI se promueven dentro de las actividades propuestas por el libro *Language Leader* Advanced-Coursebook utilizado en los niveles Intermedio e Intermedio Alto de la LLM de la PUJ.
- Identificar las percepciones que tienen los docentes del nivel Intermedio Alto de la LLM de la PUJ con respecto a la promoción del desarrollo de los componentes de la CCI en las actividades del libro *Language Leader Advanced-Coursebook.*

4. ANTECEDENTES

En los antecedentes se encontraron investigaciones que evalúan, analizan y exploran los tipos de contenidos interculturales y culturales en diferentes tipos de libros de texto usados particularmente en diferentes clases de inglés.

El primero de ellos es una investigación realizada por Rico (2011), Materiales de enseñanza de lengua para el desarrollo de la CCI: un desafío para los fabricantes, la cual se enfoca en presentar algunos constructos teóricos con los cuales se buscó determinar cómo un conjunto de materiales podían desarrollar la CCI en los estudiantes de lengua extranjera español en la PUJ. El estudio es posible clasificarlo como una investigación acción, ya que buscó el cambio de una situación al interior del aula de clase. Las preguntas de la investigación se enfocaron en identificar los principios necesarios para el desarrollo de materiales para la CCI, así como una metodología que pudiera utilizarse en la adaptación de dichos materiales; también se investigó la manera de evaluar materiales bajo la perspectiva de la CCI.

Esencialmente, esta investigación-acción comprendió tres ciclos: reconocimiento, intervención y evaluación. El primer ciclo consistió en el reconocimiento del problema en parte de la investigación era importante conocer el contexto y los participantes en el estudio. Dentro del mismo, se siguieron tres acciones: la aplicación del cuestionario a los estudiantes, la ejecución de una "actividad cultural bump[4]" y la evaluación de los materiales existentes (el libro de texto). El segundo ciclo se caracterizó por el desarrollo de la estrategia de intervención aquí, se desarrollaron los materiales que serían utilizados y fueron evaluados. El profesor-investigador seleccionó las unidades didácticas que se adaptaron, definió las técnicas para la adaptación e hizo la adaptación correspondiente. Posteriormente, fue necesario definir no sólo los principios, sino también la metodología para la adaptación de los materiales.

---

[4] Una actividad cultural bump es un escenario en el que los participantes (estudiantes) después de leer un breve relato de un suceso cultural donde alguien de otra cultura se encuentra en una situación incómoda o extraña al interactuar con alguien de una cultura diferente, representan la misma situación.

Por último, el tercer ciclo consistió en la evaluación de los materiales en uso, se observó la utilización de los materiales adaptados por parte de los estudiantes. En este ciclo se consideraron tres técnicas para la recolección de datos: observación, lista de control del profesor y portafolio de estudiantes. Con los datos recogidos se determinó si los materiales ayudaron a los estudiantes a desarrollar su Competencia Comunicativa Intercultural.

Los resultados de la investigación de Rico (2010) mostraron que los materiales adaptados ayudaron a los estudiantes a desarrollar las dimensiones y los componentes de la CCI: *savoir* (conocimiento), *savoir-s'engager* (conciencia), *savoir- faire* (habilidades), *savoir-être* (actitudes); y *savoir-communiquer* (competencia). Sin embargo, esta investigación mostró que los componentes junto con sus dimensiones no fueron desarrolladas por cada uno de los estudiantes de la misma manera, aunque cabe resaltar que, los estudiantes de esta investigación se inclinaron más a desarrollar los componentes de conocimiento y conciencia.

En cuanto al conocimiento, la evidencia mostró que los estudiantes estaban más interesados en aquellas actividades donde obtuvieron información sobre culturas (artefactos), el conocimiento del "yo" y el conocimiento de cómo funcionan los grupos sociales. Con respecto a la conciencia, los estudiantes se inclinaron más a desarrollar actividades de lengua y de conciencia cultural. Por su parte, en la aplicación de las actividades, los estudiantes mostraron actitudes positivas hacia el aprendizaje de idiomas y las culturas; a su vez, evaluaron críticamente las perspectivas, prácticas y productos en la propia cultura y en otras.

Esta investigación de Rico (2011) se considera pertinente para el presente proyecto de investigación, dado que a partir de su trabajo se evidencia una potente metodología para la evaluación de los componentes para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural. Provee además, métodos de análisis efectivos y oportunos de un libro de texto junto con sus unidades. Es importante señalar que para la evaluación de las actividades del libro LLAC se tendrá en cuenta aspectos teóricos, relacionados con los componentes de la CCI propuestos por Byram (1997) y ampliados por Rico (2011) en su documento ya que son aportes significativos que logran dar cuenta de los factores de interacción presentes en la CCI.

Una segunda investigación hecha por Chapelle (2010), "*If Intercultural Competence Is the Goal, What Are the Materials?*[5]", explora la calidad de los contenidos interculturales canadienses en diez libros de texto de francés del nivel bajo, usados por los estudiantes de lenguas en el norte de los Estados Unidos. Las referencias sobre Canadá fueron identificadas en los libros de texto por dos evaluadores quienes al leer todas las secciones de los libros encontraron que estas contenían lenguaje destinado a la expresión oral. Un ejemplo de ello fue la lectura y escucha de pasajes y ejercicios que requieren la manipulación y la finalización de frases o textos, así como informaciones culturales y notas en inglés y francés.

La metodología usada por Chapelle (2010) le permitió extender el análisis más allá de mirar los contenidos relacionados con el conocimiento y la conciencia relacionados con la cultura anfitriona en este caso la cultura canadiense, presentes en el libro de texto. El estudio también identificó cuatro temas pertenecientes a diferentes componentes (la conciencia, el conocimiento y las actitudes) que no aparecen en todos los textos: el tema de la identidad canadiense, el vínculo bilingüismo-patriotismo, la normalidad del aprendizaje de una segunda lengua, y la relación geopolítica entre Canadá y los Estados Unidos. Estos hallazgos interpretados por Chapelle (2010) sugieren que sigue habiendo un margen considerable para aumentar el contenido intercultural valioso referente a Canadá en los libros de texto franceses utilizados en los Estados Unidos.

Los resultados cuantitativos de este proceso son reportados por Chapelle (2010) quien desarrolló una lista tentativa de categorías relacionadas con el componente del conocimiento de la cultura anfitriona (la cultura canadiense) tales como información demográfica, familia, educación y francés en Quebec y su identidad, entre otras. A partir de estos Chappelle (2010) encontró que dichas categorías relacionados con la CCI se incluyen en algunos textos del nivel básico de francés, los cuales se presentan a través de diálogos, textos expositivos cortos, y notas culturales; estos dos últimos pueden aparecer ya sea en inglés o francés.

---

[5] Si la competencia intercultural es la meta ¿cuáles son los materiales? (Traducción realizada por las investigadoras)

En los casos de contenido canadiense, los cuales son segmentos cortos, estos aparecen intercalados con diversas categorías que no están directamente relacionados con la cultura canadiense.

Esta investigación de Chappelle (2010) se considera pertinente para el presente proyecto de investigación, dado que sigue una metodología de evaluación enfocada más hacia los componentes de la CCI del conocimiento y la conciencia. Proporciona también, en su matriz de análisis descriptores prácticos y oportunos para el análisis de contenido intercultural dentro de un libro de texto.

En tercera instancia se encuentra una investigación realizada por Gómez (2011) el nombre de la investigación es *The Cultural Content in EFL Textbooks and What Teachers Need to Do About It*[6]. A lo largo de esta investigación, Gómez (2011) busca analizar el contenido cultural en tres textos de inglés utilizados como el principal recurso de enseñanza en la clase de inglés. Cabe resaltar que los libros de texto seleccionados provienen de casas editoriales americanas y británicas así mismo, corresponden a tres niveles: básico, intermedio y avanzado. El análisis de Gómez (2011) buscaba, principalmente, indagar si los textos incluían elementos de la cultura superficial o de la cultura profunda como factores que influyen en las interacciones comunicativas de los hablantes.

Con el fin de analizar los textos, Gómez (2011) tuvo en cuenta la siguiente pregunta: ¿qué contenido de cultura superficial o profunda contienen los libros de texto? Para dar respuesta a este interrogante Gómez (2011) realizó un análisis de cada página y unidad de los libros de texto para detectar aquellas actividades en las que se incorporó la cultura. Cada tema se clasificó en dos categorías: cultura superficial o profunda. Basado en estas categorías, definió que todos los aspectos estáticos, tales como fiestas, sitios geográficos, los alimentos y las personas relevantes o reconocidas en el país fueran clasificadas como factores superficiales de la cultura, mientras que todos los aspectos invisibles que parecían ser

[6] El contenido cultural en los libros de texto de Enseñanza de Lengua Extranjera y lo que los docentes necesitan hacer al respecto (Traducción realizada por las investigadoras).

complejos para reconocer fueron clasificados como factores profundos de la cultura. Todos los temas culturales fueron examinados de acuerdo con las siguientes características:

• Temas superficiales de la cultura: se caracterizan por ser estáticos, neutros y homogéneos.

• Temas profundos de la cultura (invisibles): se caracterizan por ser transformadores, complejos, polémicos y heterogéneos.

De acuerdo con el análisis de Gómez (2011) se observó que los textos sólo presentan temas *admirables* y representativos de la cultura superficial; no obstante, no ofrecen temas complejos y trasformativos de la cultura profunda. En consecuencia, en la segunda parte de la investigación, Gómez (2011) sugiere a los profesores de inglés cómo abordar aspectos complejos de la cultura profunda que podrían ayudarle a los estudiantes de inglés como lengua extranjera a construir una competencia intercultural más sólida. Lo anterior con el fin de facilitar sus encuentros interculturales.

Una cuarta investigación cualitativa es un estudio realizado en Bangladesh por Shamsun Akhter Siddiqie (2011), *Intercultural Exposure through English Language Teaching: An Analysis of an English Language Textbook in Bangladesh*[7], el cual evalúa los tipos de contenido intercultural del libro "English for Today"[8] (EfT) para las clases de noveno y décimo grado de secundaria; diseñado por el Currículo Nacional y la Junta de Libros de Texto *National Curriculum and Textbook Board*[9] (NCTB) de Bangladesh.

[7] La exposición intercultural a través de la enseñanza de la lengua inglesa: un análisis de un libro de texto de inglés en Bangladesh (Traducción realizada por las investigadoras)
[8] Inglés para la actualidad (Traducción realizada por las investigadoras)
[9] Currículo Nacional y la Junta de Libros de Texto (Traducción realizada por las investigadoras)

El estudio se enfoca en investigar la consciencia y las habilidades interculturales que ofrece el libro en su contenido y su objetivo principal fue dar respuesta a las siguientes preguntas:

A. ¿Qué cantidad de contenidos locales e internacionales se puede encontrar en el libro de texto?

B. ¿Qué tipo de temáticas interculturales se promueven a través de diferentes entradas propuestas por e libro?

C. ¿Cómo pueden estos contenidos interculturales contribuir a la conciencia y a las habilidades interculturales de los estudiantes?

Para dar respuesta a estos interrogantes, Siddiqie (2011) analizó principalmente las actividades propuestas en el libro desde diferentes categorías de indagación. En la primera categoría examinó la proporción de contenidos locales e interculturales en el libro; en la segunda se ilustró progresivamente los tipos de habilidades interculturales que dan la oportunidad a los estudiantes de desarrollar una interacción a nivel internacional; en la tercera categoría analizó la comunicación intercultural, basándose en la posición de Byram (1997, p.22) en la cual comunicación intercultural significa una interacción de dos formas distintas:

a. Entre personas de diferentes idiomas y países donde unos son hablantes nativos del idioma utilizado.

b. Entre personas de diferentes idiomas y países donde el lenguaje utilizado es una lengua franca.

Los resultados Siddiqie (2011) dieron como resultado que el libro analizado utiliza una gran variedad de contenidos interculturales en pro del desarrollo de la CCI a pesar de tener algunas áreas débiles (como los estereotipos). Los contenidos interculturales utilizados en el libro de texto abren nuevas posibilidades para contribuir a la conciencia de los alumnos sobre el mundo que los rodea. Además, el lenguaje presente en estos contenidos permite a los

estudiantes por medio de la lengua extranjera simular situaciones de la vida real, por lo tanto, se puede esperar que desarrollen un sentido de ciudadanía global y así, comparar y contrastar su propio país y cultura desde una perspectiva global.

Esta investigación de Siddiqie (2011) se considera pertinente para el presente proyecto de investigación, dado que a partir de ella es posible evidenciar no sólo los componentes y las dimensiones de la CCI que se pueden encontrar en el contenido de un libro. También es posible encontrar factores que intervienen en la CCI, como los estereotipos, los cuales influyen de manera menos positiva en el desarrollo de la conciencia de los estudiantes. Suministra asimismo categorías de indagación por medio de las cuales se puede examinar los tipos de habilidades interculturales y la comunicación intercultural.

5. MARCO TEÓRICO

A lo largo del marco teórico se abordarán diferentes aspectos relacionados directamente con la CCI. Se abordará su definición, después se enfatizará en sus componentes y se mencionarán sus dimensiones. Así mismo, se expondrán los factores que intervienen en el desarrollo de la CCI. Se tratará la importancia del desarrollo de la CCI en clases de lengua extranjera. Además, se presentarán los objetivos del desarrollo de la misma en el aprendizaje, el rol de los materiales para su desarrollo y la evaluación intercultural.

5.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI)

Para empezar, autores como Hymes (1972) y Gumperz (1971) en los años setenta, como respuesta al concepto de competencia lingüística presentado por Chomsky (1980), empezaron a desarrollar y hacer hincapié en el concepto de competencia comunicativa. Ambos sociolingüistas, se centraron en los aspectos generales y más visibles de esta competencia y reconocieron la importancia del componente interpretativo e inferencial de la comunicación, del conocimiento compartido por los hablantes, de las variables sociales, de la edad, del sexo, etc. que matizan los intercambios lingüísticos. El concepto de competencia comunicativa, que nació desde este entonces, ya no sólo consideraba al hablante como conocedor de una lengua en particular con un sentido de conocimiento del código lingüístico, sino como un hablante con "la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar" (Cots y otros, cit. en Oliveras, 2000, p.21).

Teniendo en cuenta que, a través de los años, la competencia comunicativa evolucionó a tal punto que se consideró al hablante como aquel que estaba en capacidad de manejar su código lingüístico para interactuar y comunicarse con otros, dependiendo del contexto, con el paso del tiempo este concepto trascendió ya que no solo se comenzó a tener en cuenta la capacidad del hablante para comunicarse a través del código lingüístico, sino también los diversos factores (culturales, económicos, socio-políticos, etc.) que podían influir en los encuentros comunicativos. A partir de toda esta evolución surge lo que se conoce hoy como la CCI, la cual es una competencia que nace gracias a una sociedad globalizada en la que, como

lo afirma Rico (2011), se fomentan cada vez más los encuentros socio-culturales entre los individuos de diferentes antecedentes culturales.

La CCI ha tenido varias definiciones. Una de ella es la dada por Bennett (2008): "la reunión de características cognitivas, afectivas y comportamientos que al ser aplicados son el pilar de una interacción comunicativa efectiva y apropiada" (p.95). No obstante, es importante aclarar lo que significa la efectividad y pertinencia, estas dos son presentadas por Bennett (2008), al afirmar que se dan al momento de una interacción entre dos o más individuos en un contexto intercultural. Deardorff (2006) es quien define estos dos conceptos al afirmar que:

> Cuando hablamos de una interacción comunicativa efectiva y apropiada dentro de la CCI es porque el hablante ha logrado comprender y manejar en su mayoría las características del enfoque y las logra aplicar en su vida diaria y en la práctica como resultado externo de una nueva conciencia de la reunión de habilidades y conocimiento del enfoque comunicativo. (p.255)

Esta descripción de Deardoff (2006) logra ser una definición de lo que es una interacción comunicativa intercultural efectiva y apropiada; sin embargo, esta autora no menciona una de las habilidades más importantes en este tipo de interacción que es la aceptación del otro. Para Rico (2010) esta habilidades relevante ya que es necesario "un proceso de aceptación activo para comunicarse e interactuar a través de los límites culturales" (p.91). Esta última habilidad y las mencionadas por Bennett (2008) y Deardoff (2006) resultan relevantes al tener en cuenta que en la transición de la competencia comunicativa a la CCI se involucran elementos tales como la cultura o la identidad del otro como puntos clave para la interacción entre los individuos.

Del mismo modo, Fantini (2000) afirma que "la competencia comunicativa intercultural se caracteriza por la habilidad para mantener relaciones, la habilidad para comunicarse efectiva y apropiadamente con pérdidas y distorsiones mínimas" (p.25). Esta definición complementa la anteriormente presentada por Deardoff (2006), ya que ambos afirman que la CCI se caracteriza por ser efectiva y apropiada; sin embargo, Fantini (2000)

también hace énfasis en cómo el interlocutor puede lograr estas dos habilidades dentro de una conversación teniendo en cuenta que él mismo tenga la capacidad de disminuir las posibles diferencias y confusiones que se pueden dar a la hora de comunicarse.

Por su parte, Rico (2011) define la CCI como una forma de lidiar con la divergencia y la diversidad en un contexto donde los interlocutores reflejan diferentes identidades sociales. En esta medida, el individuo está en la capacidad de enfrentarse efectiva y apropiadamente a la diversidad, bien sea étnica, racial, religiosa o cultural por medio de la CCI. Igualmente, Rico (2011) afirma que para entender más a fondo lo que significa la CCI, es necesario pensar en una situación comunicativa en la que personas de diferentes culturas u orígenes interactúen y le aporten a la situación diferentes factores tales como: su conocimiento, su conciencia sobre similitudes y diferencias, sus creencias, sus actitudes, sus comportamientos, sus habilidades y sus lenguas. Todo lo anterior es útil en la situación comunicativa para la negociación de significado con el fin de establecer una relación interpersonal efectiva. Además, es importante que en este proceso los interlocutores no carezcan de conocimientos previos, ya que son quienes le aportan a la situación todas sus experiencias y sus conocimientos (*savoirs*).

Aunque las definiciones mencionadas anteriormente, desde Fantini (2000), Bennett (2008), Deardoff (2006) hasta Rico (2011), son un aporte para el entendimiento de la CCI, el presente proyecto se basará en la definición dada por Byram (1997). Esta, además de resaltar las características que mencionan los autores mencionados anteriormente, también propone cuatro componentes y dimensiones para el manejo de la CCI: "se requiere que los estudiantes adquieran un conocimiento, unas habilidades, unas actitudes y una conciencia crítica cultural, todas necesarias para llevar a cabo una comunicación intercultural*"*(p.28). Estos componentes, mencionados anteriormente, serán desarrolladas con mayor profundidad a lo largo de la presente investigación.

Igualmente, para efectos de esta investigación, la definición de CCI dada por Byram (1997) como "construcción de relaciones y participación en la comunicación, incluso cuando los participantes involucrados no comparten la misma visión del mundo" (Byram, 1997, p.32), se complementará con el concepto que él propone sobre un individuo competente en la CCI:

> Un individuo con la capacidad de construir relaciones e interactuar mientras habla la lengua extranjera de otro hablante; elige la forma más efectiva de comunicarse para que las necesidades comunicativas de ambos individuos se direccionen y, a su vez, procede como mediador entre gente de diversos orígenes culturales (p.71).

De acuerdo con lo que propone Byram (1997), es necesario que los estudiantes estén en la capacidad de desarrollar los cuatro componentes que él propone con el fin de facilitar los encuentros comunicativos. Lo anterior con el fin de ayudar al estudiante a ser mediador entre gente de diversos orígenes.

5.2 COMPONENTES Y DIMENSIONES DE LA CCI

La CCI tiene como propósito que los hablantes de una lengua alcancen una interacción comunicativa efectiva y apropiada para una buena comunicación. El éxito de tal comunicación se puede medir por medio de tres variables:

- ✓ La efectividad en el intercambio de la comunicación
- ✓ La disposición a enfrentar problemas de comunicación por diferencias de conocimiento general y específico
- ✓ La habilidad de los interlocutores de aceptar críticas sobre hábitos y costumbres propias que quizás no habían notado con anterioridad (Byram, 1997)

Estas variables son características generales relacionadas con el éxito de la comunicación y características del hablante en términos de la CCI. Sin embargo, el mismo Byram (1997) propone unas categorías conocidas actualmente como componentes

(posteriormente Rico (2011) propondrá un componente más correspondiente a la proficiencia). No obstante, es importante recalcar que el eje central de este proyecto de investigación girará en torno a los componentes de la CCI y, más específicamente, a cómo estos se promueven en las actividades del libro *Language Leader Advanced-Coursebook*.

Byram (1997) define los componentes y las dimensiones como factores de interacción de la CCI, los cuales no necesariamente se adquieren en un salón de clase por medio de las enseñanzas de un profesor, sino que se adquieren con la experiencia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Estos componentes son: **conocimiento, actitudes, conciencia y habilidades**. A continuación, se abordará cada componente junto con su dimensión particular, como lo propone Byram (1997):

DIMENSIONES Y COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATVA INTERCULTURAL SEGÚN BYRAM (1997, 31:38).[10]	
Dimensión Intercultural	Componente Intercultural
Savoir (conocimiento): Conocimiento sobre sí mismo y sobre el otro, además del conocimiento de los procesos de interacción individual y social.	Conocimiento
Savoir être (Saber ser): Relativizar lo propio y valorar las creencias y actitudes del otro hablante.	Actitudes
Savoir s'engager (Saber implicarse): Conocer y relacionar las consecuencias políticas de la educación mientras se evalúan críticamente las perspectivas y prácticas de su propia cultura y la de los demás.	Conciencia

[10] El cuadro fue un modelo elaborado por las autoras del presente proyecto, para, presentar las diferentes definiciones y conceptos.

Savoir aprendre/ savoir - faire (Saber aprender/ saber hacer): Habilidad para descubrir nuevo conocimiento de una cultura, ya sea la propia o una distinta. *Savoir-faire/ savoir comprendre (Saber hacer/ Saber comprender):* Habilidades de interpretar y relacionar información de otras culturas con la propia.	Habilidades

Considerando el cuadro anterior, es posible decir que estas son las categorías que de modo general clasifican los diferentes saberes del hablante y que pueden permitirle interactuar con otras culturas. En relación con los componentes, los cuales se abordarán a continuación, cabe resaltar que no son tan generales como las dimensiones, dado que, como lo afirma Rico (2011), "son los comportamientos observables que se pueden percibir de la forma de actuar del individuo y los cuales son más específicos" (p.138). Hay que mencionar, además que el presente proyecto hace énfasis en los componentes de la CCI presentados por Byram (1997) e incluye un último componente propuesto por Rico (2011), la proficiencia, el cual será abordado posteriormente.

El primer componente de la CCI que se abordará es el de ***conocimiento***. Este se constituye como el marco de referencia de las personas que viven en una cultura en particular (Rico, 2012), el cual a grandes rasgos es la comprensión del mundo que rodea al hablante. Se define como el conocimiento de grupos sociales y de sus culturas, en el que el individuo al comunicarse no sólo tiene en cuenta su propia cultura, sino también la de su interlocutor. Por esta razón, es necesario que los interlocutores no sólo tengan un conocimiento cultural específico (comportamiento cotidiano), sino que también adquieran un conocimiento de la cultura en general (los artefactos, factores socioeconómicos, políticos, historia, etc.).

Es importante resaltar que a través del conocimiento de la cultura anfitriona (la cultura que difiere del aprendiz), se contribuye a mejorar la confianza y a disminuir la ansiedad, facilitando el desarrollo de la relación entre los interlocutores (Hammer, Wiseman, Rasmussen & Bruschke, como se citó en Henríquez, Nogués, Martín & Carrillo, 2012). En otras palabras, el aprendiz logra acercarse a la cultura anfitriona de su interlocutor, de manera más segura y con mayor confianza en sí mismo, ya que posee ciertos conocimientos característicos de la cultura de llegada, que le facilitarán la interacción comunicativa con respecto a diferentes temas mayormente relacionados con la cultura anfitriona.

En cuanto al componente de ***las actitudes***, en esta se evidencia la capacidad y la voluntad de abandonar las actitudes y percepciones etnocéntricas, lo cual se entiende como "la curiosidad y la apertura, la disposición a suspender la incredulidad sobre otras culturas y creencias acerca de la propia. Es la voluntad de relativizar los propios valores, creencias y comportamientos, al asumir que no son los únicos posibles" (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, p.12). Más aún, las actitudes son la capacidad para establecer y mantener una relación entre lo propio y la cultura extranjera (Davcheva & Sercu, 2005, p.5). Cabe resaltar que estas están directamente relacionadas con las posiciones personales y puntos de vista a la hora de interactuar en un proceso comunicativo.

Entre de las actitudes, se tienen en cuenta, tal como lo afirman Henríquez, Nogués, Martín & Carrillo (2009), la valoración de las diferencias de los grupos culturales, la visión de igualdad, la capacidad para conocer y comprender las identidades culturales, las historias personales, entre otros, los cuales facilitan el proceso de la comunicación (p.140). Del mismo modo, a nivel cognitivo, las actitudes ayudan al individuo a organizar la información que el mundo exterior le provee al encontrarle un sentido inmediato y al otorgarle una visión más amplia del mismo. La información se puede recibir de forma directa a través del contacto con otras personas o de manera indirecta por medios de comunicación. Por lo tanto, las actitudes son las que nos "ayudan a comprender y actuar de determinada manera al ser conscientes de las diferencias y desigualdades que nos rodean como, por ejemplo, los diferentes estratos sociales" (Neto, 2006).

En lo que se refiere al componente de la ***conciencia,*** se afirma, según Byram, Nichols & Stevensggg (2001, p. 198), que es la habilidad de evaluar críticamente las identidades culturales a partir de criterios, perspectivas, prácticas y artefactos propios de otras culturas y países. Esta competencia comprende dos tipos de conciencia: hacia la lengua y hacia la cultura (Rico, 2012). La primera constituye el entendimiento de cómo aprender la lengua; la segunda vislumbra la forma en que el individuo se percibe a sí mismo para valorar al otro. Este último tipo de conciencia consiste en descentralizarse, es decir, en tener la disposición de ponerse en el papel del otro.

Cuando el aprendiz de una lengua extranjera desarrolla el componente de la conciencia llega a percibirse a sí mismo en su cultura y en la cultura extranjera a partir de sus similitudes y diferencias, como lo afirman Buttjes & Byram (1991): "el aprendiz tiene la habilidad de comprender que su cultura no es la única válida y por lo tanto puede analizar la propia desde otras perspectivas" (p.22-23). En relación con lo anterior, el desarrollo del componente de la conciencia de la CCI tiene un efecto positivo en el proceso de aprendizaje, después de todo, es gracias al desarrollo de la conciencia intercultural en el aula, que en ocasiones los estudiantes logran acercarse y ver la estrecha relación entre la cultura y el aprendizaje de una lengua extranjera. Tal como lo afirma Kramsch (1993):

> Se convierte en un objetivo educativo en sí mismo y debe ser visto no sólo como un facilitador sino también, como uno de los factores que permiten el dominio de una segunda lengua y como resultado de la reflexión del desempeño en la misma (p.8).

Por consiguiente, el componente de la conciencia dentro de la CCI ayuda a encaminar el aprendizaje hacia el respeto de los diferentes puntos de vista, modos de vida y temas sociales, así como el reconocimiento de cómo las diferentes identidades y sus contextos influyen en la interacción con el otro.

En cuarto lugar, se encuentra el componente de las ***habilidades***; este se entiende como el uso de diversas estrategias lingüísticas e interculturales en un momento determinado de interacción. Como lo afirma Byram (1997) para el desarrollo de las habilidades es necesario que el individuo pueda estar en la capacidad de interpretar un documento con la ayuda de información específica y general la cual le ayude a descubrir las alusiones y connotaciones presentes en el mismo. El conocimiento que el individuo haga uso para el desarrollo de las habilidades puede ser adquirido a través de la educación formal o a través de otros medios informales, no obstante la adquisición por medio de estos últimos se hace de manera consciente o de forma involuntaria. Esto último, como lo afirma Byram (1997) puede ser una dificultad para que una persona de otro país acceda al conocimiento de valores y connotaciones de un documento en particular de la cultura anfitriona.

El componente de las habilidades está constituido por dos tipos de *savoir: savoir-comprendre* (saber comprender) y *savoir- apprendre* (saber aprender). El primero, como lo afirma Byram (1997) se entiende como la habilidad de interpretar un texto o un evento en particular que sea perteneciente a otra cultura. Lo anterior con el fin de hacer uso de la habilidad y así relacionar aquellos textos y eventos ajenos con los propios. El segundo, *savoir- apprendre* (saber aprender), se refiere a la habilidad de adquirir un nuevo conocimiento de una cultura en particular y sus prácticas culturales, así como, a la habilidad de operar las actitudes, el conocimiento y las habilidades que se encuentran bajo las limitaciones de la interacción (Byram. 1997).

Por último, a partir de los componentes y las dimensiones propuestas por Byram (2007), Rico (2011) propone un nuevo componente al cual denomina **proficiencia**. Este componente desarrolla una nueva dimensión que él llama *Savoir- Communiquer* (saber comunicar), la cual permite a los individuos, a través de su conocimiento de una lengua extranjera interactuar con otros. La proficiencia está directamente relacionada con la capacidad de hacer uso de la lengua extranjera, de una manera apropiada en de diversos contextos.

Ahora bien, con el fin de entender la pertinencia de agregar un nuevo componente, Rico (2011) afirma que la enseñanza de una lengua extranjera se centra en que los estudiantes usen la lengua que aprenden para interactuar con personas para las cuales ese sea el medio de comunicación en su diario vivir. La intención principal es que los estudiantes se puedan comunicar en situaciones donde las personas se comunican con un fin específico.

Finalmente, al tener en cuenta cómo todos estos componentes y dimensiones están presentes no sólo en el aprendizaje y el uso de una lengua extranjera, sino también en el hacer contacto con todo tipo de culturas distintas a la propia, es pertinente afirmar que el desarrollo de las mismas le dan la oportunidad al aprendiz de "incrementar su panorama y facilitar la comunicación a nivel internacional" (Tomilson, 2004, p.7). Lo anterior está igualmente encaminado a facilitar la interacción de los hablantes en los encuentros interculturales, ya que cuando el aprendiz desarrolla los componentes y las dimensiones de la CCI también puede darse cuenta "en una interacción comunicativa diferente a la que se da entre hablantes nativos de "su rol como un actor social y no de un imitador de estos" (Byram, 1997, p.21) teniendo en cuenta factores de todo tipo como culturales, económicos, socio-políticos, entre otros.

5.3 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DE LA CCI

Debido a la influencia de una cultura distinta a la materna y las diferencias que se pueden dar entre la cultura ya conocida y la cultura que hasta ahora se está dando a conocer, en el desarrollo de la CCI dentro del salón clase, existen algunos factores que intervienen en el aprendizaje y la visión que el estudiante puede llegar a tener de una lengua extranjera. El primero de ellos es el ***estereotipo*** que se define como:

> El conjunto de creencias que se tiene sobre cierto grupo de personas o, incluso, la misma creencia basada en un etnocentrismo desde el cual se ve la propia cultura como superior, acompañada por un sentimiento de disgusto y desprecio por otras culturas. (Allport, 1954, p. 51)

Puesto que los estereotipos son un factor común en el aprendizaje de una lengua extranjera y su cultura, estos "pueden llegar a crear en el estudiante una visión errada o superficial de la otra cultura" como lo afirma Pennington (1986 citado por Spenser & Franklin, 2009) quien también define los estereotipos como "un grupo de idealizaciones de gran generalización sobre un grupo de personas y que, a su vez, suelen ser en su mayoría erróneas con un cierto grado de veracidad" (p.139). Es por esto que si el estudiante llegase a generalizar y a crear perfiles culturales poco acertados, condicionaría su comunicación con otros hablantes, ya que como lo afirma Wang (2011) "son de carácter social y comparten una connotación negativa y usualmente llevan al aprendiz a esperar aquellos comportamientos por parte del otro interlocutor" (p.141). Por esto los estereotipos dependen y varían de acuerdo al individuo, a las convenciones, normas sociales y saberes que se van adquiriendo acorde al entorno del cual el mismo se rodea.

Una de las formas para que este factor no sea una constante predominante en los estudiantes de una lengua extranjera, es evaluar los materiales que son utilizados en clase. Estos no deben reforzar preconcepciones del mundo que tal vez están erradas sino que, por el contrario, deben reforzar un panorama más amplio y fiel a la realidad actual que se vive en los diversos contextos multiculturales existentes. Los estudiantes necesitan aprender a entender el mundo que los rodea y que difiere de sus formas de pensamiento, costumbres y visión del mundo, sin dejarse influenciar por previos estereotipos que podrían afectar su comunicación en encuentros interculturales.

El segundo factor que interviene en el desarrollo de la CCI es ***la adaptación***, que hace referencia a la interdependencia y los cambios de comportamiento en situaciones de interacción diferentes a las acostumbradas por el aprendiz. Estas situaciones están influenciadas por "las disposiciones individuales (por ejemplo, el origen cultural/étnico, la franqueza, la resistencia) que condicionan las experiencias de la comunicación" (Kim 1998, citado por Henríquez, et al., 2009, p.138). Es en estas experiencias donde es posible ver que el conocimiento de una lengua extranjera no es suficiente medio de comunicación que permite la interacción entre los hablantes, pues es importante reconocer que estas experiencias,

anteriormente mencionadas, se pueden ver afectadas por la adaptación de los individuos frente a la disposición individual de aceptar la visión del mundo del interlocutor.

La adaptación está directamente relacionada con la flexibilidad conductual y la acomodación al comportamiento de otros, como se dijo anteriormente. Aun así, aunque el conocimiento de una lengua extranjera es fundamental, no es suficiente para el desarrollo de la adaptación puesto que "la lengua en sí misma no dota de un conocimiento cultural o de la capacidad para adaptarse a estilos de comportamientos diferentes" Henríquez, et al. (2009, p.140). Ciertamente, el conocimiento siempre será importante para facilitar una interacción entre personas que difieren culturalmente, pero no garantiza un encuentro comunicativo intercultural eficaz que le permita al individuo trascender más allá del conocimiento puro de la lengua para entender ampliamente el comportamiento, las formas de pensar, la cultura, entre otros aspectos, del interlocutor.

Adicionalmente, se hay factor bastante común en la CCI: el ***choque cultural***. De acuerdo con Kalervo Oberg (1954) este factor se puede definir como "una serie de reacciones emocionales precipitadas por la ansiedad que provoca la pérdida de los símbolos que nos son familiares en el intercambio social y el ajuste al que nos vemos obligados para adaptarnos" (p.1). Este tipo de reacciones se dan, a su vez, por diferencias abismales entre diferentes visiones de mundo, costumbres, creencias y de origen cultural.

Este choque cultural se da comúnmente al cambiar de ciudad o país, pero también se puede dar en la interacción comunicativa con otro individuo, ya que al intercambiar diferentes identidades sociales se puede dar un cambio de percepciones y creencias en los interlocutores.

Cuando existe una variación por la cual se puede presentar el choque cultural, de acuerdo con Oberg (1954), se puede disminuir en cierto nivel la forma en como la persona se verá afectada si se tienen en cuenta las siguientes series de factores:

1. La experiencia intercultural que ha tenido en el pasado: viajes a lugares con culturas que son diferentes a las suyas, las relaciones e interacciones con personas de otras culturas en su cultura de origen, etc.

2. El conocimiento previo que tiene sobre la cultura de destino: cuanto más se sabe sobre el lugar y la gente (su historia, su folklore, sus costumbres etc.), más fácil será entender los comportamientos que se observe.

3. La capacidad lingüística que maneja en la cultura de destino: cuanto mayor sea el nivel de idioma extranjero, será menos probable que experimente malentendidos.

4. Los valores humanos previamente aprendidos y desarrollados por el sujeto: la tolerancia, el respeto, la paciencia, etc.

5. La personalidad del sujeto: a las personas abiertas y sociables se les hará más fácil establecer nuevas relaciones con la población local, lo cual les ayudará a interpretar conductas no muy familiares que se encuentran en la cultura.

6. Las similitudes entre la cultura de origen y la cultura de destino: cuanto más parecidas sean ambas culturas, menor es la posibilidad de choques culturales.

7. La situación de los sujetos en el nuevo entorno: ¿están integrados a la nueva cultura o están en una burbuja en su cultura de origen? (p. 1,2 y 3).

El choque cultural es entonces un factor de la CCI directamente relacionado con las reacciones del individuo a partir de su conocimiento o desconocimiento de otras culturas y de su experiencia con las mismas. También es posible afirmar que este factor dependerá de variables psicológicas como los son el apego, la personalidad, el carácter, la crianza, entre otras mencionados anteriormente por Oberg (1954). Por ende, este un factor que, junto con la adaptación y los estereotipos, va más allá del conocimiento de la lengua extranjera y el dominio de la misma.

5.4 IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA CCI EN CLASES DE LENGUA EXTRANJERA

En el ámbito educativo, el desarrollo de la CCI puede llegar a facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de los estudiantes de la LLM, teniendo en cuenta esta que busca que se desarrollen las cuatro habilidades comunicativas (producción oral, producción escrita, compresión oral, compresión escrita), e incentivar el desarrollo de habilidades conjuntas que le ayuden al aprendiz de una lengua extranjera a lograr una mejor interacción en sus encuentros comunicativos. De esta forma, en el ámbito educativo se busca desarrollar otras formas de pensamiento que posiblemente difieran de las del aprendiz, para que así él/ella maneje diferentes conceptos y visiones estereotipadas.

Existen contextos académicos donde "la enseñanza de la cultura ha tenido lugar tradicionalmente por separado con respecto a la lengua, y a menudo se ha restringido al estudio de la historia, el sistema político, las instituciones y el folklore*"* (Miquel y Sans 1992, p.16). En ellos no se ha tenido en cuenta que: primero, la lengua y los elementos culturales se complementan entre sí; una exitosa la interacción comunicativa se da gracias a la capacidad del individuo para articular y aplicar su conocimiento de estos dos aspectos. De igual modo, si se el aprendizaje restringe únicamente a ciertos aspectos culturales, se desarrolla tan sólo algunos elementos del componente del conocimiento de la CCI y se dejan de lado otros componentes de la misma, igualmente relevantes para la comunicación en lengua extranjera, como lo son: las actitudes, el conocimiento, la conciencia, la proficiencia, y las habilidades.

Es necesario recalcar que desarrollo de los componentes de la CCI en las clases de lengua extranjera, también se da por una inminente relación entre el aprendizaje de una segunda lengua y su uso por parte de los aprendices, ya sea en un contexto de la cultura anfitriona o en un contexto de interacción intercultural. Es por esto que en el aula la prioridad son las necesidades del aprendiz de lenguas "se espera que los colegios y otras instituciones educativas preparen a sus estudiantes para futuras experiencias interlingüísticas e interculturales del mundo contemporáneo" (Byram, 1997, p.3). En otras palabras los estudiantes deben estar preparados para enfrentarse en diferentes interacciones comunicativas con diversos hablantes teniendo en cuenta que la comunicación va más allá del intercambio de

información de mensajes, puesto que, el intercambio mencionado anteriormente también se basa en el entendimiento del otro y de cómo el mensaje puede ser percibido dentro de un contexto cultural distinto.

Con respecto a lo anterior, específicamente el enfrentamiento con diferentes experiencias interculturales, los aprendices pueden llegar a experimentar en el proceso sentimientos de frustración o desinterés debido a los choques culturales que se presentan en algunas ocasiones en este tipo de experiencias. El choque cultural es uno de los factores a los que con mayor frecuencia se ven expuestos los aprendices de lengua extranjera y es ahí donde a partir el desarrollo de los componentes de la CCI en el aula, estos se convierten en una herramienta para que el aprendiz enfrente las diferencias abismales de diferentes costumbres culturales y visiones de mundo "es en el aula donde se trata de convertir al estudiante de una lengua extranjera en un intermediario cultural haciéndole consciente tanto de su cultura de partida como de la de llegada" (Galindo, 2005, p.435).

Otro de los aspectos importantes del desarrollo de la CCI en las aulas donde se enseña una lengua extranjera es que, con el fin de negociar en medio de la tensión y el conflicto que es común entre las diferencias culturales, tal y como lo afirman Fennes & Hapgood (1997) los aprendices puedan:

- ✓ Pensar de manera más crítica.
- ✓ Ser tolerantes frente a las ambigüedades.
- ✓ Comunicarse con otros hablantes usando sus propias formas de expresión (tanto verbales como no verbales) (p.47)

Galindo (2005) menciona cómo este desarrollo implicará también que el aprendiz esté en capacidad de conocer las diferencias culturales entre ambas sociedades y adquiera la habilidad de solucionar los problemas provenientes de ellas, como resultado del desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI).

5.5 OBJETIVOS DEL DESARROLLO DE LA CCI EN EL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA

El aprendizaje de una lengua extranjera no sólo encierra como bien lo afirma Kramsch, (1993) "el intercambio de palabras con la gente que habla esta segunda lengua, sino el entender realmente el significado de lo que quieren decir" (p.34). Es entonces relevante dessarrollar la CCI en el aprendizaje de una lengua extranjera para que este sobrepase el componente puramente lingüístico y se dé un entendimiento global de lo que se quiere comunicar.

Cabe mencionar que el aprendiz en muchas ocasiones no reconoce la CCI como un aspecto importante en su aprendizaje e, incluso, no ve necesaria la relación de su conocimiento de la lengua con los diferentes componentes interculturales. De acuerdo con Bennett (2008) un aprendiz con las características anteriormente mencionadas se encuentra en un estado etnocentrista o de *minimización*, es decir, indiferente en relación con su conocimiento de lengua extranjera y la CCI. En ella, como lo afirma Bennett (1998) "los conocimientos de la propia cultura se ven como conocimientos aplicados al resto de culturas en general" (p.23). Por lo tanto, los aprendices obvian el conocimiento de la cultura anfitriona asumiendo que los rasgos de esta serán los mismos de su cultura propia.

En esta experiencia de *minimización*, es relevante como docentes lograr que los estudiantes entiendan que en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la interacción y la comprensión del otro interlocutor y su visión de mundo enriquecerán su aprendizaje, como lo afirman Lakoff & Johnson (1980) (como se citó en Kramsch, 1997):

> Los hablantes nativos no sólo hablan con su voz individual, sino que a través de lo que hablan llegan a expresar el conocimiento ya establecido de sus lugares de origen, metáforas de esta comunidad y las categorías que usan para representar sus experiencias de vida. (p.43)

Teniendo en cuenta lo anterior, el aprendiz no debería permanecer en la experiencia de *minimización* al pasar por alto el desarrollo de la CCI en su proceso de aprendizaje, dado que esta le será de ayuda en sus interacciones interculturales donde la cultura es un aspecto estrechamente ligado a la lengua y el estudiante hará uso de ella.

Igualmente, el profesor debería tener en cuenta otras variables en el aprendizaje de lengua extranjera, para ir más allá de su funcionalidad con el fin de introducir conceptos que hagan del estudiante un hablante competente interculturalmente. Varias de las metas propuestas por Fennes & Hapgood (1997), que se pueden ver en clase para lograr que los estudiantes desarrollen la CCI son las siguientes:

- ✓ Pensar de manera crítica.
- ✓ Tolerar la ambigüedad.
- ✓ Comunicarse con los otros usando sus mismas expresiones ya sean verbales o no verbales.
- ✓ Negociar y mediar los conflictos que se presenten por diferencias culturales.
- ✓ Analizar la propia cultura para poder compararla con otras.
- ✓ Empatizar y ser susceptible a los otros.
- ✓ Adaptarse al cambio social y/o a los factores ambientales.
- ✓ Escuchar de manera activa a aquellos que son de una cultura diferente.
- ✓ Estar abierto a dar y recibir opiniones constructivas en el ámbito intercultural.
- ✓ Adaptar el comportamiento dependiendo el espacio cultural en el cual se encuentre. (p.50)

Las metas propuestas anteriormente tienen como fin promover las dimensiones y los componentes de la CCI, dando paso a que miembros de un sistema culturalmente diferente sean conscientes de su identidad cultural y de las diferencias culturales de otros para así actuar recíprocamente, de manera apropiada, con el fin de satisfacer mutuamente las necesidades de ambos interlocutores (Kupka, 2008). Kemper (2003) afirma que las metas propuestas por Fennes & Hapgood (1997) demuestran cómo el proceso de cumplirlas encierra actitudes tales como respeto, franqueza y curiosidad.

5.6 EL ROL DE LOS MATERIALES EN EL DESARROLLO DE LA CCI

Hoy en día, dentro del salón de clase es posible encontrar diferentes materiales el libro de trabajo ya no es la única herramienta, pues gracias al desarrollo de la tecnología, en la actualidad existen otros materiales tales como: películas, grabaciones, documentales, cortometrajes, sitios web, entre otros, que también pueden servir como material de apoyo potencial y puedan enriquecer el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. En efecto se busca que "los materiales utilizados como apoyo de las intervenciones conduzcan a la exploración y el análisis contrastivo más que a la adquisición de la información expuesta en los contenidos." (Cañas, 2005, p.47).

Uno de los materiales que comúnmente no falta en un salón de clase es el libro de trabajo o texto, el cual contiene ejercicios que se aplican en la lengua extranjera e información sobre el uso de la misma que pueden resultar relevantes para el aprendiz. Este tipo de material se conserva en las clases de lengua extranjera con el propósito de que sea un instrumento que vaya más allá de la obtención de conocimiento. Como lo afirma Celce-Murcia & McIntosh (1979), se trata de buscar la forma de que este tipo de herramienta pueda suplir una necesidad, es decir, que "el material pueda llegar a promover la idea del entendimiento mutuo, la tolerancia y el respeto hacia las diferencias en diversos escenarios multiculturales" Rico (2010, p.83). Lo anterior da cuenta de cómo el material para el desarrollo de la CCI, debe brindar al estudiante el espacio para el desarrollo de habilidades de interacción intercultural y de cómo puede ser apoyo para el trabajo de la CCI en el aula.

5.7 LA EVALUACIÓN INTERCULTURAL

La evaluación de los componentes y dimensiones de la CCI es variada, esta se puede realizar por medio de diferentes métodos de análisis. Por un lado, el análisis del comportamiento de eventos propuesto por Pottinger (1979), está dirigido a hacer frente a la complejidad de la actuación humana; se compone de una entrevista estructurada con la persona que está siendo evaluada en donde se le pide recordar varios incidentes de comportamiento. A partir de este método es posible reconocer habilidades de comunicación observables e, incluso, actitudes como la empatía y el sesgo positivo, que serían difíciles de identificar o medir mediante la observación (Pottinger, 1979, p. 28). Por otro lado, otros autores como Finkelstein, Pickert, Mahoney, y Barry (1998) afirman que la evaluación de la CCI se puede dar a través del uso del enfoque conductista que, centrado en el comportamiento, hace más eficaz la evaluación de la CCI en programas estudiantiles. En otras palabras, los comportamientos de los estudiantes se analizan para ser medidos ya que podrían mostrar la transformación de pensamiento.

Hay que mencionar además que la evaluación de la CCI en un contexto de enseñanza de lenguas extranjeras es especialmente abordada por Byram (1997). Este autor propone diferentes objetivos correspondientes a cada componente de la CCI, y afirma que "son esenciales para la correcta evaluación, ya que esta está indirectamente afectada por diferentes factores contextuales" (Byram, 1997. p .29). No obstante, según Byram (1997) los factores sociales pueden llegar a afectar la evaluación de manera directa cuando tienen lugar en instituciones que deban garantizar las habilidades de los graduados por medio de una certificación.

Con respecto a la evaluación de la CCI mediante objetivos, Byram (1997) propone diferentes por cada componente y *savoir* correspondiente:

Actitudes (*savoir être*):

- ✓ Disposición para establecer una relación de igualdad
- ✓ Interés en perspectivas diferentes a las propias
- ✓ Cuestionamiento de sus propios valores
- ✓ Análisis retrospectivo de respuestas afectivas y diferentes puntos de vista (Choque cultural)

- ✓ Buena disposición en relación con diferentes convenciones verbales y no verbales en la comunicación (p.95)

Conocimiento (*savoirs*)

- ✓ Establecer relaciones entre la historia, recuerdos, datos geográficos, significados y artefactos contemporáneos, entre la cultura propia y la foránea
- ✓ Establecer procesos de socialización en el país propio y el foráneo
- ✓ Reconocer las distinciones sociales y sus marcadores principales, tanto en el país propio como en el foráneo
- ✓ Conocer las entidades públicas y privadas que afectan las condiciones del diario vivir en los dos países

Conciencia (*savoir s'engager)*

- ✓ Identificar e interpretar explícita o implícitamente los valores y eventos en la cultura propia y en las otras
- ✓ Hacer un análisis crítico de los eventos que se refieren a perspectivas y criterios explícitos
- ✓ Interactuar y mediar en intercambios interculturales negocaiando significado cuando sea necesario haciendo uso del conocimiento, las habilidades y las actitudes (p.63 y 64)

Habilidades *(savoir apprendre/faire/ savoir comprendre)*

- ✓ Interpretar y relacionar los eventos de otra cultura y relacionarlos con los eventos de la cultura propia
    - o Identificar perspectivas etnocéntricas en un evento o documento y explicar sus orígenes
    - o Identificar las áreas de disfunción y malentendidos en una interacción
    - o Mediar entre conflictos que se pueden presentar en el fenómeno de la interpretación

- ✓ Descubrir nuevo conocimiento y prácticas de una cultura e interactuar al hacer uso de ese conocimiento, de las actitudes y de las habilidades bajo los límites de una comunicación en tiempo real
    - o Abstraer conceptos y significados de eventos y documentos de un interlocutor
    - o Identificar referencias significativas en y entre las culturas y abstraer sus significados y connotaciones

- Identificar similitudes y diferencias en los procesos de interacción, tanto verbal como no verbal y negociar el uso apropiado de los mismos en circunstancias especificas
- Usar en tiempo real de manera apropiada el conocimiento, las actitudes y las habilidades para interactuar con sujetos de otras culturas (respuesta a la distancia o proximidad con respecto a otra cultura)
- Identificar las relaciones pasadas y contemporáneas entre la cultura y la sociedad propia y de la cultura foránea
- Identificar y hacer uso de instituciones públicas y privadas que facilitan el contacto con otros países y culturas (p.61-63)

Los objetivos anteriormente mencionados tienen como propósito determinar de forma más precisa cuáles deberían ser las metas al momento de enseñar y cómo se puede evaluar los componentes y las dimensiones de la CCI por separado o como un todo. A su vez, cabe señalar que la evaluación no se puede restringir solo a la conducta si se pretenden evaluar todos los componentes de la CCI; sería restringir la evaluación tan sólo al comportamiento, es decir a lo observable (Byram, 1997).

En cuanto a la evaluación de la CCI en materiales del aula, específicamente libros de texto, Deardof (2004) afirma que "aunque existe una variedad de métodos que podrían ser utilizados para evaluar la CCI, tales como la observación y las entrevistas, el medio principal para la evaluación de la CCI, según una revisión de la literatura, parece ser a través de instrumentos de auto informe" (p.72). Dentro de los estos es posible encontrar el Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI) desarrollado por Hammer y Bennett (1998) y otro instrumento desarrollado por Fantini (1993, 2000) llamado Evaluación de Competencia Intercultural (AIC): YOGA *("Your Objectives, Guidelines, and Assessment" Form*). En este, Fantini (2000) analiza más de 90 artículos con respecto a los componentes de la CCI de la conciencia, la actitud, las habilidades, el conocimiento y dominio de una segunda lengua con cuatro niveles de desarrollo de la competencia en cada categoría: viajero educativo, profesional, e intercultural especializado / multicultural.

Otro instrumento para evaluar los componentes de la CCI es la matriz de evaluación de materiales propuesta por Rico (2010) la cual se adaptó para realizar el análisis del presente proyecto. En esta se analizan cuatro de los componentes de la CCI propuestos por Byram (1997) (conocimiento, conciencia, habilidades, actitudes) y uno propuesto por el mismo Rico (2010) (proficiencia,) a partir de 34 descriptores, teniendo como punto de partida que los estudiantes pueden a partir de una actividad comprender, analizar, reflexionar, hacer uso de la lengua, entre otras.

6. MARCO METODOLÓGICO

6.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

En primer lugar, partiendo del hecho de que la presente investigación se centra en evaluar la promoción del desarrollo de los componentes de la CCI dentro de las actividades del libro *Language Leader Advanced- Coursebook* utilizado en la LLM en la PUJ, esta se vincula al enfoque cualitativo, más específicamente al estudio de caso cualitativo descriptivo. En primer lugar, se hace uso del enfoque cualitativo, ya que como Sampieri, Collado y Lucio (2007) lo afirman: "se fundamenta más en un proceso inductivo (explorar, describir, y luego generar perspectivas teóricas)" (p.8) y es precisamente el modo en cual esta investigación a través de sus análisis logra una perspectiva teórica a partir de la descripción de los componentes de la CCI.

En segundo lugar, esta investigación se caracteriza por ser de tipo descriptiva, ya que, como lo afirman Toro y Parra (2010), "se miden los conceptos o las variables para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés, pero su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas" (p.246). Por lo tanto, a lo largo de la investigación, se hace uso de matrices, es decir se estudian los conceptos y las variables para evaluar la promoción del desarrollo de los componentes de la CCI (conocimiento, actitudes, conciencia, habilidades y proficiencia) de las actividades del material sin llegar a entrelazar estos componentes entre sí. De esta forma, se busca exclusivamente evaluarlos y describirlos de manera independiente para así estudiarlos con la mayor precisión posible.

6.2 LA POBLACIÓN

El presente proyecto tiene como población el libro de inglés *Language Leader Advanced-Coursebook.* Su casa editorial es Pearson, de origen británico, y fue diseñado por diferentes autores, expertos en diferentes áreas del conocimiento: Gareth Rees, Ian Lebeau, David Cotton, David Falvey y Simon Kent quienes especifican que el libro se sirve de un enfoque inteligente para construir las habilidades que los estudiantes necesitan y así tener éxito en su estudio académico además de construir confianza en sí mismos (Cotton, Rees, Lebeau, Falvey & Kent, 2015). A su vez, el libro trata temas contemporáneos y problemas que estimulan la mente de los estudiantes y desarrollan en ellos habilidades de pensamiento crítico (Rees, Lebeau, Cotton, Falvey y Kent, 2015). La última edición de este libro es del año 2015 y en esta fue incluida una nueva plataforma virtual llamada *MyEnglishLab* con esta plataforma estos son los componentes actuales:

- ✓ Recursos en línea
- ✓ Un libro con el código de acceso a MyEnglishLab
- ✓ Un texto electrónico del estudiante con el código de acceso a MyEnglishLab
- ✓ CDs de audio para la clase

A través de la plataforma los estudiantes pueden encontrar ejercicios adicionales y como lo afirma Judy Copage (2015) es una forma de motivar a los estudiantes a ser más autónomos con su proceso de aprendizaje. En esta plataforma se incluye material de apoyo en línea donde los estudiantes encuentran: entrevistas auténticas en video con diferentes expertos de distintas áreas para así fomentar debates relacionados con temas de la vida cotidiana; audios para práctica adicional fuera del aula y video clips que se enfocan en desarrollar habilidades que los estudiantes necesitan para un buen desempeño académico (Rees *et al.,* 2015).

En canto a la estructura del libro, este cuenta con doce unidades, cada una con tema específico:

1. Educación y Trabajo
2. Turismo y Conservación
3. Relaciones Internacionales
4. Salud y Cuidado
5. Moda y Consumismo
6. Tecnología y Cambio
7. Gente e Ideas
8. Periodismo y Medios de Comunicación
9. Leyes y Sociedad
10. Artes y Entretenimiento
11. Negocios y Economía
12. Ciencia y Naturaleza

En cada una de estas unidades se desarrollan diferentes contenidos tales como: *Grammar, Vocabulary, Reading, Listneing, Speaking, Scenario Study Skills/ Writing*. Además, el libro cuenta con un apartado, desde la página 126 hasta la página 149, que hace sólo referencia a la gramática de cada unidad con ejercicios de práctica extra. Asimismo, es posible encontrar las actividades referentes al apoyo en línea y los guiones correspondientes a todos los audios desde la página 150 hasta la página 182.

Por otro lado, para la presente investigación también se escoge la población de los profesores de inglés del nivel Intermedio Alto de la LLM de la PUJ, cuatro de ocho de los profesores son quienes usan el libro como herramienta de enseñanza en las aulas. Este nivel cuenta con ocho profesores quienes enseñan las siguientes habilidades:

- ✓ Compresión y producción escrita
- ✓ Compresión y producción oral
- ✓ Gramática
- ✓ Taller de preparación TOEFL

6.3 LA MUESTRA

A partir de la población mencionada anteriormente se determina el tipo de muestra que será evaluada a mayor profundidad. "La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población" (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p.175). Dado que, en este caso la población es el libro *Language Leader Advanced- Coursebook* la muestra escogida para el análisis de la promoción del desarrollo de los componentes de la CCI fueron cuatro unidades específicas del libro, cuyos títulos son:

1. Turismo y conservación
2. Relaciones Internacionales
3. Gente e Ideas
4. Leyes y Sociedad

Estas cuatro unidades fueron analizadas dado que su contenido y tema es más probable que se relacionen con temas interculturales y también a razón de que la estructura interna del libro logra reproducirse de forma similar a lo largo de todas las unidades no fue necesario recurrir al análisis de todas. Es necesario aclarar que, debido a que la presente investigación cuenta con un tiempo limitado para su desarrollo, no fue posible analizar la totalidad del libro.

Por otro lado, cuatro de los ocho profesores del nivel Intermedio Alto de inglés de la LLM de la PUJ (a quienes por cuestiones de privacidad se hace referencia como: P1, P2, P3 y P4;) fueron escogidos para que dieran su concepto con respecto al desarrollo de los componentes de la CCI en las actividades del libro. Con el fin de lograr el objetivo propuesto, se les entrevistó. Los profesores entrevistados dictan las habilidades de: *language in use* (gramática), *Speaking* (producción oral) y *listening* (compresión oral).

6.4 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

6.4.1 LA MATRIZ

Las matrices según Sampieri *et al.* (2006) "son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas o ambos. Las categorías y/o temas se colocan como columnas o como renglones o filas (horizontales). En cada celda el investigador documenta si las categorías y los temas se vinculan o no; y puede hacer una versión donde explique cómo y por qué se vinculan, al contrario, porque no se asocian" (p.655).

La matriz escogida para lograr identificar la promoción del desarrollo de los componentes de la CCI a través de las actividades del libro *Language Leader Advanced-Coursebook* fue una matriz de valoración propuesta y utilizada con anterioridad por Rico (2010). Este tipo de matriz "se trata de un sistema descriptivo de puntuación y consiste en una lista de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar tanto los conocimientos adquiridos como el aprendizaje y/o las competencias" (Hernández, 2006, p.3).

Para efectos del análisis del material se adaptó las matriz mencionada anteriormente, cambiando sus descriptores y añadiendo algunas categorías orientadas exclusivamente al análisis de la promoción del desarrollo de los componentes de la CCI. Por último, a la matriz fusionada se le agregaron dos criterios de evaluación que serán descritos posteriormente.

Primeramente, los componentes de la CCI evaluados en la matriz se organizaron de manera vertical en el siguiente orden y color:

- Conciencia
- Actitudes
- Habilidades
- Conocimiento
- Proficiencia

Dado que en la matriz original de Rico (2010) la evaluación sólo se da a través del uso de un sí o no como única respuesta a la presencia o ausencia del desarrollo de cualquiera de los componentes de la CCI se tomó la decisión de agregar una columna a la derecha, referente a las actividades en las cuales se divide la estructura interna de las unidades del libro LLAC y otra columna que corresponde a la siguiente pregunta: "¿cómo se aborda el componente?". En esta columna se responde la pregunta anterior dando una descripción de la promoción o desarrollo de los componentes de la CCI en cada actividad, además se escribe cada descripción en el color correspondiente al componente que se desarrolle en la actividad logrando así con el mismo identificar cual componente se está desarrollando. Esta pregunta fue incluida dentro de la matriz, puesto que se considera pertinente llegar a conocer en qué tipos de actividades se aborda el componente que se desarrolle o promueva en la unidad. (Ver anexo 1).

6.4.2 LA ENTREVISTA

La entrevista, según Sampieri *et al.* (2006), es una reunión en la que dos agentes, el entrevistador y el entrevistado, intercambian información. En efecto, "es un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger informaciones en relación con una determinada finalidad" (Grawitz, 1984; Aktouf, 1992; Mayer y Ouellet,1991). Así mismo, Janesick (1998) considera la entrevista como un instrumento que, al basarse en preguntas y en respuestas, incentiva la comunicación y la construcción de conocimiento y de significados a propósito de determinado tema.

Este instrumento de la entrevista se divide en tres tipos: las estructuradas, las semi-estructuradas y las abiertas. De acuerdo con Grinnell (1997, citado por Sampieri *et al.*, 2006), las entrevistas estructuradas se caracterizan por tener preguntas que se plantean a manera de guía específica con ítems y en un orden específico. En cuanto a las entrevistas semi-estructuradas, estas se distinguen por darle la libertad al entrevistador para utilizar una guía de preguntas predeterminadas y otras no. De acuerdo con lo anterior, según el rumbo que tome la conversación y las respuestas del entrevistado, el entrevistador estará en la libertad de ahondar o no en los conceptos y en la información deseada. Con respecto a las entrevistas abiertas,

estas se caracterizan por darle una completa flexibilidad al investigador de decidir el ritmo, las preguntas y la estructura del contenido que le interesa.

Para efectos de esta investigación se hizo uso de una entrevista semi-estructurada, la cual fue realizada a cuatro docentes del nivel de Inglés Intermedio Alto. La entrevista "no se considera una conversación normal, si no una conversación formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos englobados en una Investigación." (Peláez, Rodríguez, Ramírez, Pérez, Vázquez & González, s.f, p.2). De esta forma, este instrumento tiene como objetivo identificar la percepción que tienen los docentes del nivel Intermedio Alto de la LLM de la PUJ con respecto al libro *Language Leader Advanced-Coursebook.*

La entrevista semi-estructurada que se diseñó para esta investigación consta de diez preguntas que sirvieron de guía para tener presente el objetivo de identificar el concepto que tienen los docentes del nivel Intermedio Alto de inglés de la LLM de la PUJ con respecto al libro *Language Leader Advanced-Coursebook* (ver Anexo 2). Las preguntas 1 y 2 correspondieron a una introducción general sobre el concepto y la experiencia del docente con el libro; las preguntas 3 y 4 hacen referencia al componente de la CCI de conciencia; las pregunta 5 está relacionada con el componente de las actitudes, las numero 6 y 7 están relacionadas con el componente de las habilidades; la pregunta 8 se vincula con el componente de conocimiento; por último, las preguntas 9 y 10 hacen referencia al componente de la proficiencia. Todas las preguntas mencionadas con anterioridad son de tipo abierto y buscan que el entrevistado dé ejemplos concretos que soporten su percepción frente a la utilidad del libro en la promoción del desarrollo de los componentes de la CCI. (Ver anexo 2).

6.5 PROCEDIMIENTO

La técnica utilizada para la recolección de datos fueron un instrumento de observación (matriz de valoración) y una entrevista semi-estructurada. Estos instrumentos fueron utilizados debido a la necesidad de identificar aspectos particulares de componentes de la CCI y las percepciones de los docentes respecto a la promoción de los mismos en el libro LLAC. La siguiente tabla contiene el objetivo, la técnica de recolección y la descripción de cada etapa de recolección de información:

ETAPA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN
1	Determinar cómo se promueven los componentes de la CCI en las actividades propuestas por el libro *LLAC* utilizado en los niveles Intermedio e Intermedio Alto de inglés la LLM de la PUJ.	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN: Matriz Se evaluó cómo en el libro *LLAC* se da la promoción de los cinco componentes de la CCI teniendo en cuenta las nueve secciones de desarrollo de actividades propuestas por el libro: *Speaking, Writing, Listening, Reading, Speaking and Writing, Vocabulary, Grammar, Scenario and Study Skills/ Writing*. La evaluación se realizo a partir del uso de la matriz propuesta por Rico (2010) la cual fue posteriormente adaptada por las investigadoras. A cada componente se de le dio un color distinto para mejor identificación dentro de la descripción de la matriz: conciencia, actitudes, habilidades, conocimiento y proficiencia. La evaluación fue realizada en las actividades de las unidades del libro *LLAC*: 1. Turismo y conservación 2. Relaciones Internacionales 3. Gente e Ideas 4. Leyes y Sociedad El registro de la información se en forma escrita para registrar las actividades y lo que se desarrollaba en cada una, incluyendo en ocasiones las imágenes correspondientes a algunos ejercicios. Igualmente, para la descripción de las actividades dentro de la matriz se tuvieron presentes los descriptores de la matriz propuesta por Rico (2010) y algunas categorías propuestas por las investigadoras. Los descriptores (Rico, 2010) que se tuvieron en cuenta para la presente

		investigación están divididos por componentes y son los siguientes: **<u>Conciencia:</u>** ✓ Cómo se da la relación entre lenguas (lengua materna y la lengua extranjera inglesa) y culturas (la propia y la anfitriona) ✓ Cómo los diferentes tipos de contexto influyen en las interacciones con otros ✓ Cómo ella/él se identifica dentro de su propia cultura, en otras y si en estas percibe diferentes identidades culturales (raza, clase, género y edad) La existencia de diferentes y múltiples visiones del mundo de diversas culturas. Problemas sociales, ambientales, económicos y políticos (cambios climáticos, pobreza, crisis alimenticia, educación, etc.) tanto de la cultura propia como de la anfitriona **<u>Actitudes:</u>** ✓ Valorar las cualidades (valores, creencias, comportamientos, motivación, rasgos: respeto, empatía, flexibilidad, paciencia, interés, curiosidad, apertura, sentido del humor, tolerancia a la ambigüedad y disposición a no realizar juicios) de su propia cultura u otras ✓ Expresar opiniones, necesidades, deseos y visiones propias sobre diferentes temas y culturas reflexionando sobre si son los únicos posibles y, naturalmente, los correctos o si podrían verse desde la perspectiva de un extraño que tiene un conjunto diferente de valores, creencias y comportamientos ✓ Evitar hacer juicios de valor de otras culturas (su comida, vestimenta u orientación sexual.) ✓ Expresar necesidades y deseos propios **<u>Habilidades:</u>** ✓ Entender los diferentes modelos de comportamiento entre culturas ✓ Ser flexible al cambiar de registro dependiendo del contexto, al comunicarse con aquellos que son lingüísticamente y culturalmente diferentes ✓ Contrastar las diferentes culturas con la propia ✓ Interpretar el contenido de un texto o un evento en particular que sea

		perteneciente a otra cultura o a la propia **<u>Conocimiento:</u>** ✓ Conocer las normas esenciales y tabúes (saludos, código de vestir, comportamientos habituales, etc.) de la cultura propia y de la cultura anfitriona ✓ Reconocer los signos de diferencia que pueden resultar en un choque cultural (estrés cultural) ✓ Describir los comportamientos de otras culturas y los propios de su cultura en varios campos (ej: interacción social, orientación en el tiempo, relación con el ambiente, etc.) ✓ Articular la historia general y algunos factores socio-políticos que tienen significado en la cultura anfitriona y su cultura. Practicar algunas características de la lengua (estructuras y funciones) **<u>Proficiencia:</u>** ✓ Comunicarse concretamente (fluidez, coherencia, cohesión, vocabulario y entonación) sobre un tema o varios para poner en práctica la proficiencia en la lengua extranjera ✓ Comunicarse usando lenguaje no verbal (kinesis y proxemia) ✓ Comunicar ideas de diferentes maneras haciendo uso de diferentes estructuras lingüísticas (p.153) Posteriormente, se llevó a cabo la triangulación de los datos recogidos. A partir de las actividades encontradas correspondientes a cada componente, se realizó una gráfica general que da cuenta del porcentaje en el que se promueve el desarrollo de cada componente. Además fueron realizaron cinco gráficas para cada componente de la CCI, las cuales dieron cuenta de qué tanto se promueve cada componente por medio de las actividades, es decir, en qué medida se fomenta o no el desarrollo de cada componente de la CCI en cada una de las secciones propuestas por el libro. (Ver anexo CD1).

Ejemplo:

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
PROYECTO DE GRADO
SANDRA CALVO Y ALEJANDRA RODRÍGUEZ

Matriz de análisis
Unidad 9: *Law and Society*

COMPONENTES A TENER EN CUENTA PARA EL ANÁLISIS	COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y LA EVALUACION DE MATERIALES			
	TIPO DE ACTIVIDAD	SÍ / NO	Localización de la actividad[1]	¿Cómo se abordan los componentes de la CCI? Tipo y desarrollo de la actividad
CONCIENCIA Es la habilidad de evaluar críticamente la forma cómo se percibe el	SPEAKING (PRODUCCIÓN ORAL)	NO	P:86-1a	En Esta primera actividad se le pide al estudiante que complete los seis espacios en blanco de seis frases con las siguientes palabras: "class, culture, economic, laws, policy, public". Esta primera actividad empieza por relacionar al estudiante con los conceptos que trabajará la unidad y al enfocarse en hacer uso de la habilidad de lecto-escritura es posible afirmar que no se acercan de manera explicita al desarrollo en especial de los componentes de la CCI. Aunque hagan uso de la lengua extranjera el enfoque del ejercicio está encaminado a la introducción de los temas de la unidad y no involucra al estudiante de forma activa aún a desarrollar alguno de los componentes de la CCI.
		SI	P:86-1b	En la actividad 1b el estudiante debe trabajar en grupos y discutir su opinión sobre cada una de las frases del ejercicio 1a. Dentro de las frases encontramos las siguientes afirmaciones: 1. El desarrollo de la economía causa buenos cambios sociales y culturales. 2. Las amistades y las relaciones sociales están determinadas por la clase social. 3. La política gubernamental se ve directamente reflejada en las actitudes sociales.
extranjera a partir del análisis de las similitudes y las diferencias entre culturas. ACTITUDES Son las posiciones o puntos de vista que se asumen cuando se interactúa con el otro en un proceso de interacción social.				A partir de Estos temas es posible observar como se fomenta el espacio para que el estudiante exprese sus opiniones y escuche las de sus compañeros, todas sobre un tema que articula el conocimiento de factores sociopolíticos posiblemente de la cultura propia u otras también. Estas temáticas también son un indicador de que se fomenta el componente del conocimiento, dado que el estudiante tiene la oportunidad de articular sobre factores como las leyes, relaciones sociales, cultura juvenil, entre otros todos con un significado en la cultura que se desee aplicar y características claves del conocimiento de grupos sociales y de sus culturas, los cuales a través de su comprensión permiten al estudiante lidiar con un mayor número de diversidades en sus interacciones.
		SI	P: 87-6	La actividad número 6 en general al ser un espacio para que el estudiante practique las funciones de la lengua y se comunique en la lengua extranjera sobre un tema en especificó y promueve el desarrollo del componente de la proficiencia. Sin embargo no es el único componente que permite desarrollar debido al tema que le solicita al estudiante discutir de forma oral. **6 Think about your society and answer the questions.** 1 Discuss any 'unwritten rules' that apply to these contexts: • work/business • public transport/cars • restaurants/food • homes/domestic life • social/leisure time • shopping/street life 2 What happens when people break the rules? 3 Are there any written or explicitly spoken rules concerning social behaviour (e.g. train companies ask passengers to let people off a train before boarding)? 4 Are there any rules that should be written to improve social behaviour? [2]*Figura 3* En primer lugar, le pide al estudiante que piense sobre su propia cultura para responder una variedad de preguntas, las cuales discuten las reglas que no están escritas, pero que aplican a diferentes contextos como trabajo/negocios, transporte público/carros, restaurantes/comida, entre otros. En segundo lugar, el estudiante debe responder qué pasa dentro de su propia cultura cuando la gente rompe alguna de esas reglas. En tercer lugar, el estudiante debe hablar sobre si existen reglas que si son explicitas o que estén escritas. En cuarto lugar, se le pide al estudiante responder si debería escribirse alguna regla que ayudaría a mejorar el comportamiento social. A partir de Estas preguntas el estudiante desarrolla el componente de la conciencia al tener la oportunidad a partir de la comprensión del mundo que lo rodea de describir los comportamientos y la normas esenciales en varios campos, de su propia cultura, lo cual fortalece el conocimiento concerniente a su propia identidad para poder tener un punto de visión de partida frente a las otras culturas diferentes a la propia.

[2] *Figura 3.* Speaking. En *Language Leader Advanced- Coursebook* (p. 86), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

Convenciones: Conciencia / Actitudes / Habilidades / Conocimiento / Proficiencia

2	Identificar las percepciones que tienen los docentes del	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN: Entrevista semi-estructurada Se entrevistaron cuatro docentes, usando una entrevista tipo semi-estructurada, creada por las investigadoras. Cada pregunta varía en relación con uno de los cinco componentes de la CCI.

	nivel Intermedio Alto de inglés de la LLM de la PUJ con respecto al libro *Language Leader Advanced-Coursebook.*	Las preguntas fueron de tipo abierto y buscaban que el entrevistado diera ejemplos concretos para que sirvieran de soporte junto con su percepción frente a la utilidad del libro en la promoción del desarrollo de los componentes de la CCI. Cada pregunta se relacionó con un componente en particular: las preguntas 1 y 2 correspondieron a una introducción general sobre el concepto y la experiencia del docente con el libro; las preguntas 3 y 4 hacen referencia al componente de la conciencia; las pregunta 5 está relacionada con el componente de las actitudes, las número 6 y 7 están relacionadas con el componente de las habilidades; la pregunta 8 se vincula con el componente de conocimiento y, por último, las preguntas 9 y 10 hacen referencia al componente de la proficiencia. El registro de la información se hizo en forma escrita y con grabación de audio para registrar las percepciones de los docentes. Posteriormente, se realizó la transcripción de los audios y, a partir de las respuestas, se triangulo con la información recogida en la matriz de valoración.

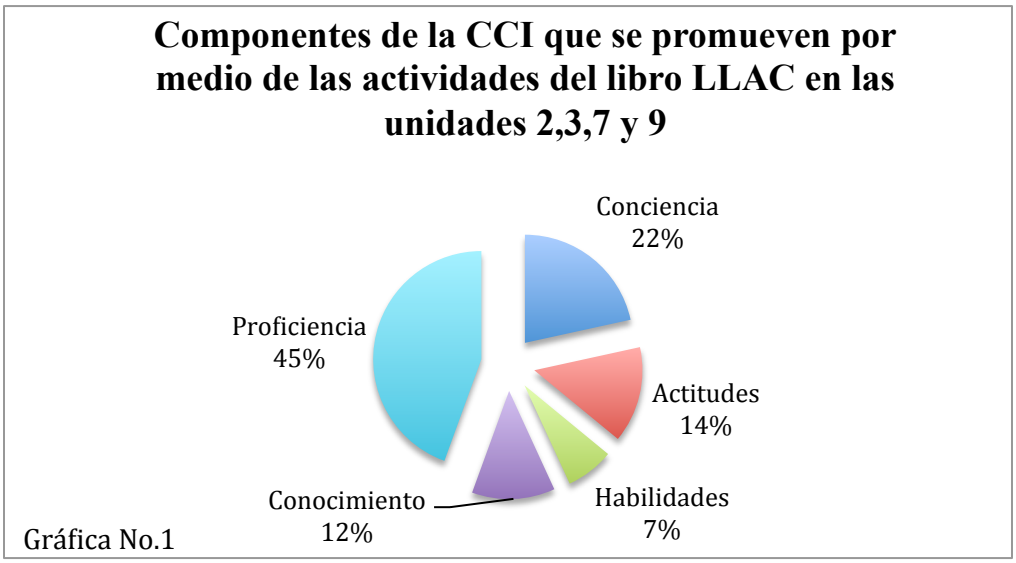
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

7.1 PROMOCIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA CCI EN LAS ACTIVIDADES DEL LIBRO LLAC

Este apartado comprende los resultados del análisis de la promoción del desarrollo de los componentes de la CCI en cada una de las actividades de las unidades 2, 3,7 y 9 del libro LLAC. Además, contiene los resultados obtenidos en cuanto a las percepciones de cuatro docentes que usan el libro LLAC en el nivel de inglés Intermedio Alto, sobre la promoción mencionada con anterioridad. Para la recolección de los datos se hizo uso de una matriz de valoración (ver Anexo 1) y una entrevista semi-estructurada (ver Anexo 2), en las cuales se tuvieron en cuenta con los componentes de la CCI (conciencia, actitudes, habilidades, conocimiento y proficiencia) como secciones establecidas de las cuales partió el análisis. Cabe resaltar que, para cada componente de la CCI se utilizó un color distinto (en la matriz) para así hallar el número de actividades que promovían dichos componentes para identificar así los porcentajes de la gráfica No.1.

Otra de las categorías establecidas para el análisis a partir de la matriz de valoración, fueron nueve secciones puntuales: *Grammar, Vocabulary, Reading, Writing, Listening, Speaking, Speaking adn Writing, Scenario y Study Skills/Writing* las cuales hacen parte de la estructura interna del libro LLAC. Cabe resaltar que estas actividades resultan útiles para establecer en la matriz a través de cuáles se presentaba la promoción (si la hubo) de determinado componente de la CCI. Así mismo, las secciones permitieron hallar el número de actividades relacionadas con cada componente de la CCI para obtener así los porcentajes de las gráficas No. 2, 3,4 y 5 en relación con las actividades que promueven en mayor o menor medida cada componente de la CCI.

Al triangular la información recogida de la matriz de valoración, los resultados obtenidos, en primer lugar, corresponden a 268 actividades analizadas en total, de las cuales 168 sí promueven el desarrollo los componentes de la CCI. De las 168 actividades que sí promueven el desarrollo fue posible encontrar que las actividades promueven el desarrollo de la proficiencia en mayor medida con un 45% (70 actividades) y la conciencia con un 22% (40 actividades) , seguidos con un menor porcentaje de las actitudes con un 14% (24actividades), luego, del conocimiento con un 12% (20 actividades) y, por último, de las habilidades con un 7% (12 habilidades), como se evidencia en la gráfica No.1.



Gráfica No.1

En segundo lugar, el análisis de la información dio como resultado que en algunas de las actividades del libro LLAC *(Grammar, Vocabulary, Reading, Listening, Speaking, Scenario, Study Skills/ Writing),* se promueven los componentes de la CCI. El análisis se realizó por medio del desarrollo de algunos de los objetivos de evaluación intercultural propuestos por Byram (1997) y los descriptores propuestos por Rico (2010) en su matriz. Tanto los objetivos como los descriptores se presentan a lo largo del análisis como características trabajadas en las actividades del libro LLAC. Teniendo en cuenta lo anterior, se pueden agrupar los objetivos y descriptores que sí son desarrollados en las actividades del libro LLAC en diferentes categorías como se presenta a continuación:

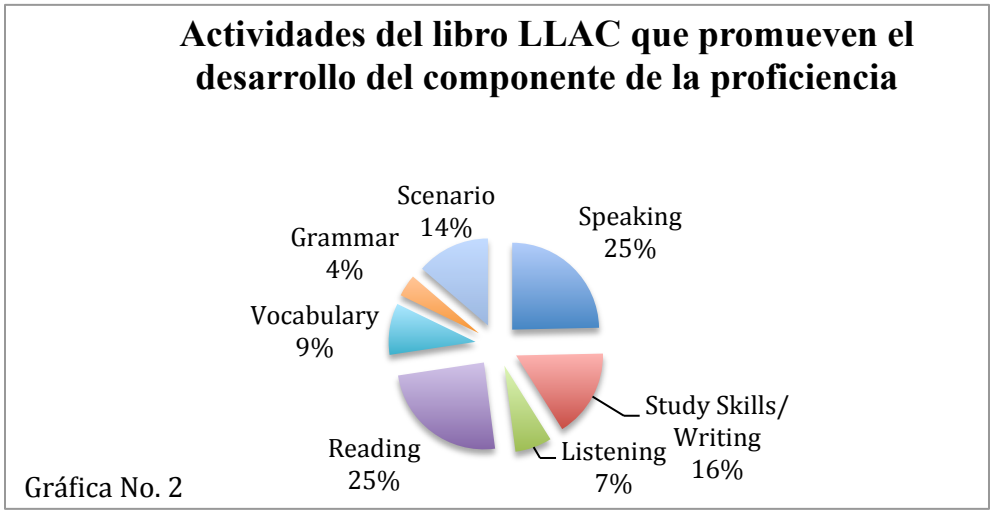
- Proficiencia:
  - ✓ Comunicación verbal a través del uso de estructuras y funciones lingüísticas de la lengua extranjera
  - ✓ Comunicación no verbal
  - ✓ Comunicación escrita por medio del uso de estructuras y funciones lingüísticas de la lengua extranjera
  - ✓ Uso apropiado de la lengua extranjera en diferentes contextos
- Conciencia:
  - ✓ Habilidad de análisis cultural
  - ✓ Identificación e interpretación de los valores culturales
  - ✓ Negociación y Acuerdo
- Actitudes:
  - ✓ Valoración de la cultura propia
  - ✓ Expresión de puntos de vista propios
  - ✓ Desarrollo del interés en el descubrimiento del otro
- Conocimiento:
  - ✓ Reconocimiento de distinciones sociales
  - ✓ Articulación de la historia general significativa
  - ✓ Articulación de factores socio-políticos significativos
  - ✓ Reflexión sobre las normas esenciales y comportamientos de la cultura anfitriona
- Habilidades:
  - ✓ Interpretación y relación de eventos culturales
  - ✓ Flexibilidad comunicativa

- ✓ Contraste cultural
- ✓ Entendimiento de los diferentes modelos de comportamiento

Cabe señalar que trabajar las categorías en conjunto, basadas en los objetivos de Byram (1997) y los descriptores de Rico (2010), da como resultado el desarrollo de alguno de los componentes de la CCI.

A continuación se abordará de manera más exhaustiva las categorías presentadas anteriormente en los resultados del análisis de las actividades del libro LLAC en relación con la promoción del desarrollo de cada uno de los componentes de la CCI, teniendo en cuenta también las percepciones de los docentes del nivel de inglés Intermedio Alto. Con el fin de garantizar el anonimato de los docentes se hará uso de la inicial P (profesor) y un número del 1 al 4 con el propósito de diferenciarlos.

7.1.1 ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO DEL COMPONENTE DE LA PROFICIENCIA

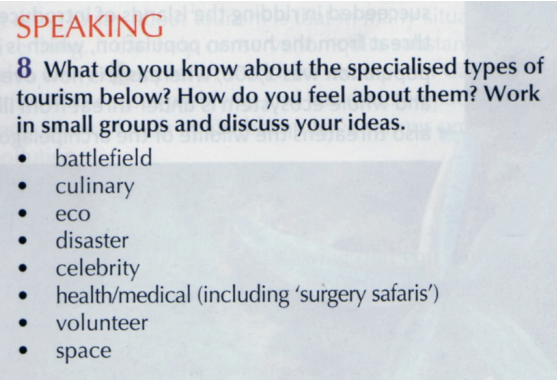


Gráfica No. 2

Como se evidencia en la gráfica No. 1 el componente de la proficiencia, con un 45%, es el que se llega a promover en mayor medida por medio de las actividades del libro LLAC. En primera instancia, la información recogida da evidencia de que en todos las secciones se promueve el componente de la siguiente forma: *Grammar* 4%, *Vocabulary* 9%, *Reading* 25%, *Listening* 7%, *Speaking* 25%, *Scenario* 14% y *Study Skills* / *Writing* 16%.

En segunda instancia, a lo largo de las unidades analizadas se encontró que las actividades con mayor porcentaje en relación con la promoción del componente de la proficiencia son *Reading* y *Speaking* con un 25%. Estas dos actividades promueven el desarrollo del componente al conceder el espacio para el **uso de la lengua extranjera de manera apropiada dentro de diversos contextos.**

Un ejemplo de la afirmación anterior es la actividad 8 de la unidad 2 (*Speaking*):


SPEAKING

8 **What do you know about the specialised types of tourism below? How do you feel about them? Work in small groups and discuss your ideas.**

- battlefield
- culinary
- eco
- disaster
- celebrity
- health/medical (including 'surgery safaris')
- volunteer
- space

[11]*Figura 1.*

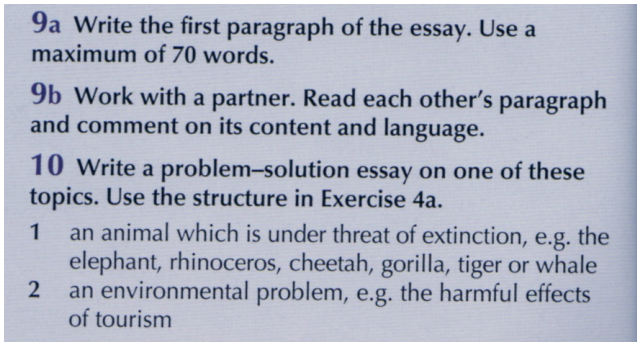
"Este tipo de actividad promueve la proficiencia a nivel de función lingüística a partir de la variedad de temas que propone, dado que hay tópicos tales como la ecología y la salud en dónde la terminología es bastante precisa y el estudiante requiere un léxico más amplio" (Matriz, unidad 2: *Tourism and Conservation*, Mayo 2016, p.1)

[11] Figura 1. *Speaking* . En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 17), por Cotton, Kent, Falvey, Rees & Labeau, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton Kent, Falvey, Rees & Labeau.

Dado que la actividad genera un espacio para que el estudiante haga uso de **la comunicación verbal a partir del uso de las estructuras y las funciones lingüísticas de la lengua**, en un contexto de interacción verbal con otros compañeros, es posible afirmar que la actividad va más allá del uso del código lingüístico, lo cual, como lo afirma Rico (2012), le permite a los individuos, a través de su conocimiento de una lengua extranjera interactuar con otros, haciendo uso de la misma de una manera apropiada dentro de diversos contextos y promueve la capacidad de organizar los propios pensamientos a través del lenguaje (Cummins, Harley , Swain & Allen, citados por Rico, 2012, p.140). Esto también confirma la percepción del docente P1 (entrevista, 31 de marzo de 2016) quien afirma, en relación con esta oportunidad de practica por parte de los estudiantes, que "el libro promueve esos escenarios*,* sí están ahí, están para hacer debate, están para hacer lo que uno como docente quiere hacer con ellos*"*.

Por lo que respecta a la actividades de *Study Skills / Writing* con un 15% y *Scenario* con un 14%, se evidencia el desarrollo del componente de la proficiencia al trabajar **la comunicación escrita haciendo uso de las estructuras y las funciones lingüísticas de la lengua extranjera**.

Un ejemplo de lo anterior se da en las actividades 9a, 9b, y 10 de la unidad 2 (*Study Skills / Writing*):



9a Write the first paragraph of the essay. Use a maximum of 70 words.

9b Work with a partner. Read each other's paragraph and comment on its content and language.

10 Write a problem–solution essay on one of these topics. Use the structure in Exercise 4a.

1 an animal which is under threat of extinction, e.g. the elephant, rhinoceros, cheetah, gorilla, tiger or whale
2 an environmental problem, e.g. the harmful effects of tourism

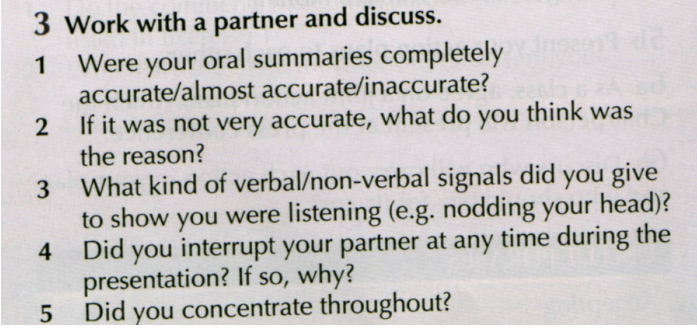
[12]*Figura 2.*

A partir de las instrucciones de estas tres últimas actividades es posible ver cómo el estudiante por medio de los ejercicios puede practicar el componente de la proficiencia, ya que la actividad cumple con la intención principal de que los estudiantes como lo afirma Rico (2011)

[12] Figura 2. *Writing/Study Skills*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 24), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

puedan interactuar en situaciones donde las personas se comunican con un fin específico Rico. Esta vez de forma escrita, teniendo en cuenta el uso apropiado de la lengua y en dónde el estudiante puede hacer práctica de elementos escritos de la misma como los son la ortografía, la puntuación y la gramática de la lengua extranjera.

Igualmente, se encontró que existe la promoción del componente de la proficiencia a través del uso la **comunicación no verbal** en la actividad 3 de la unidad 3 (*Study Skills / Writing*) "donde el estudiante después de ver una presentación oral de otro compañero debe cuestionarse sobre qué tipo de signos no verbales utilizó para darle a entender que sí lo estaba escuchando, como por ejemplo asentir con la cabeza" (Matriz, unidad 3: *International Relations*, Mayo 2016, p.17)



3 Work with a partner and discuss.

1 Were your oral summaries completely accurate/almost accurate/inaccurate?
2 If it was not very accurate, what do you think was the reason?
3 What kind of verbal/non-verbal signals did you give to show you were listening (e.g. nodding your head)?
4 Did you interrupt your partner at any time during the presentation? If so, why?
5 Did you concentrate throughout?

[13]*Figura 3*

En contraste, cabe resaltar que el docente P3 difiere en cuanto a que haya algún tipo de actividad que promueva el desarrollo de la **comunicación no verbal** cuando afirma lo siguiente:

> "No, este libro a pesar de ofrecerle muchas herramientas a los estudiantes como a los profesores en diversidad de temáticas, en la manera en cómo trabaja la gramática, el vocabulario y demás, me parece que no trabaja absolutamente nada de la comunicación no verbal (…)*"*(entrevista, 6 de abril de 2016).

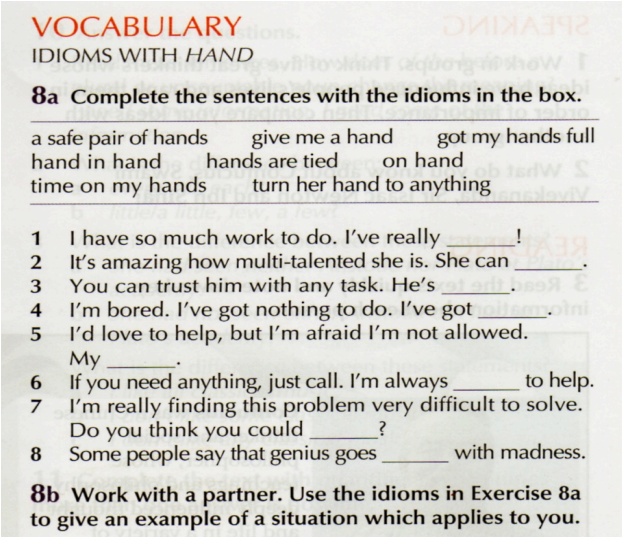
---

[13] Figura 3. *Writing/Study Skills*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 34), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

El docente P1 (entrevista, 31 de marzo de 2016) coincide con el docente P3 (entrevista, 6 de abril de 2016) al decir que*: "*eso no lo maneja ni lo proyecta un texto, es más la experiencia que tenga el docente en cuanto a ese conocimiento kinestésico cultural de las dos culturas, de la de objeto de estudio y de la propia*".*

A diferencia de las percepciones de los docentes P1 y P3 la actividad 3 fomenta un espacio para que el estudiante practique la Producción Oral y reflexione sobre los signos no verbales, sin tratarse únicamente al intercambio de códigos lingüísticos. Por lo tanto, esta actividad permite que los estudiantes desarrollen la "capacidad de utilizar el "lenguaje corporal" para comunicarse (kinésis): expresiones faciales, contacto visual, postura, orientación, proximidad" (Rico, 2012, p.150), lo cual también es un factor importante al momento de una interacción comunicativa.

En las actividades de *Listening* 7%, *Grammar* 4% y *Vocabulary* 9%, cuyos porcentajes no son tan altos en cuanto a la promoción del componente de la proficiencia, se puede evidenciar que estas promueven que el estudiante **practique diferentes estructuras lingüísticas de forma verbal**. El siguiente es un ejemplo de las actividades 8a y 8b de la unidad 7 de *Vocabulary:*



VOCABULARY

IDIOMS WITH *HAND*

8a Complete the sentences with the idioms in the box.

a safe pair of hands give me a hand got my hands full
hand in hand hands are tied on hand
time on my hands turn her hand to anything

1 I have so much work to do. I've really _____!
2 It's amazing how multi-talented she is. She can _____.
3 You can trust him with any task. He's _____.
4 I'm bored. I've got nothing to do. I've got _____.
5 I'd love to help, but I'm afraid I'm not allowed. My _____.
6 If you need anything, just call. I'm always _____ to help.
7 I'm really finding this problem very difficult to solve. Do you think you could _____?
8 Some people say that genius goes _____ with madness.

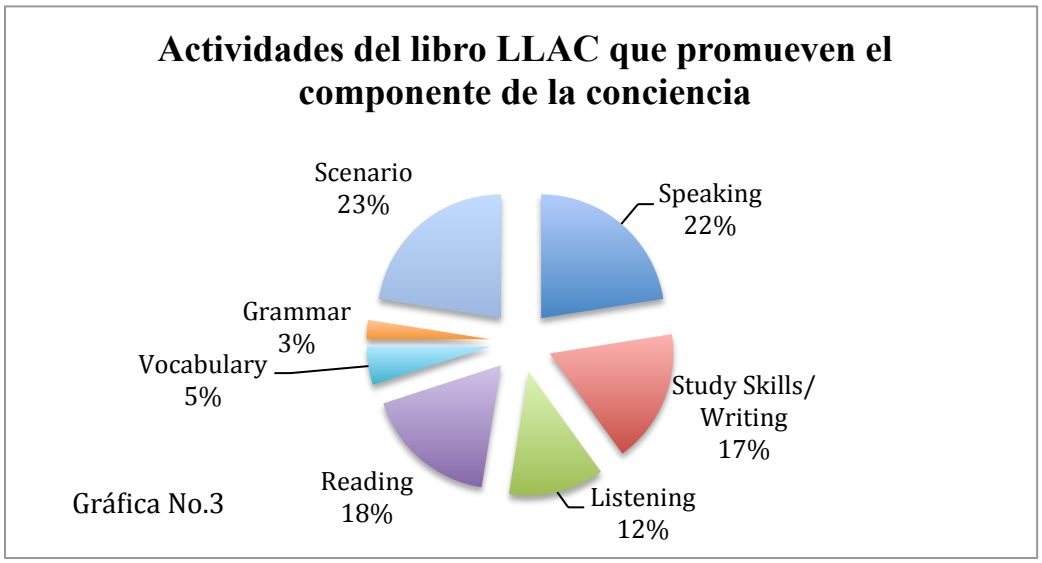
8b Work with a partner. Use the idioms in Exercise 8a to give an example of a situation which applies to you.

[14]*Figura 4*

[14] Figura 4. *Vocabulary*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 67), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

Al ser una actividad en la que se incluye la comunicación verbal con otro individuo y el uso de expresiones idiomáticas con la palabra *hand*, es posible afirmar que se desarrolla el componente de la proficiencia debido a que el estudiante, como lo afirma Rico (2012), hace uso de la lengua que aprende con el fin de interactuar con personas para las cuales ese es el medio de comunicación de su diario vivir. En otras palabras, el estudiante, al hacer uso de expresiones idiomáticas propias de la cultura anfitrión, comunicará diferentes ideas de diferentes formas más cercanas al uso diario de la lengua de un nativo.

7.1.2 ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO DEL COMPONENTE DE LA CONCIENCIA



En comparación con el resto de componentes de la CCI, de acuerdo con la gráfica No. 1, el componente de la conciencia se promueve en un 22% lo cual significa que junto con la proficiencia (45%) es uno de los componentes que se promueve en mayor medida a lo largo de las actividades del libro LLAC. En relación con los datos recogidos de las actividades únicamente relacionadas con este componente, se halló que este está presente a lo largo de los ocho secciones que propone el libro dentro de su estructura interna. Las actividades en las cuales

este componente se promueve son: *Grammar* 3%, *Vocabulary* 5%, *Reading* 18%, *Listening* 12%, *Speaking* 22%, *Scenario* 23% y *Study Skills / Writing* 17%.

Por una parte, a lo largo de las unidades analizadas, se encontró que una de las actividades con un mayor porcentaje, en relación con la promoción del componente, es *Scenario* con un 23%. En esta se fomenta que el estudiante desarrolle el componente de la conciencia por medio de la **habilidad de análisis cultural,** específicamente sobre diferentes problemas sociales, ambientales y políticos presentes tanto en la cultura anfitriona como en la propia.

Lo anterior, se refleja en la actividad número 1 de la unidad 9 (*Scenario*):

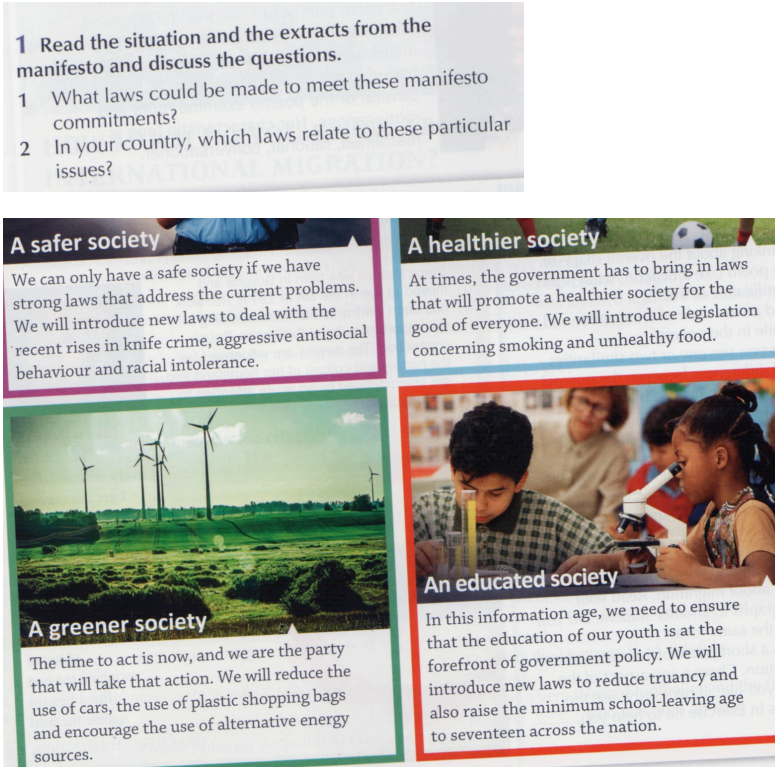


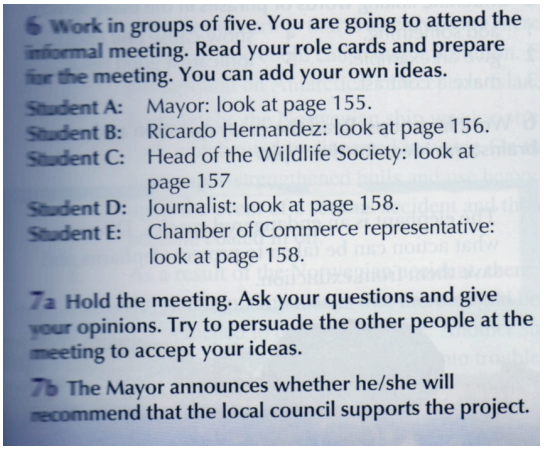
Figura 5 y 6

[15] Figura 5 y 6. *Scenario*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 92), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

Considerando la actividad anterior es posible afirmar que esta otorga un espacio en donde a partir de la lectura sobre diferentes leyes de seguridad social, ecología, salud de los habitantes y educación, el estudiante no sólo llega a desarrollar actividades en relación con problemas sociales de la cultura anfitriona, sino que también discute sobre cómo los mismos se presentan en su país. Esto resulta relevante para el desarrollo del componente de la conciencia, puesto que es por medio de la reflexión de diferentes problemas sociales, ambientales económico, políticos y otros, que como lo afirman Buttjes & Byram (1991) el aprendiz tendrá la habilidad de comprender y analizar su propia cultura desde otras perspectivas.

Todo lo anterior coincide con la percepción del docente P1 (entrevista, 31 de marzo de 2016) quien afirma que por medio del libro "uno empieza a reconocer, a retomar problemas reales de conflicto socio político. Si yo miro también la unidad 9 que es *Law and Society*, pues tenemos una cantidad de temas relacionados con la sociedad actual, con la sociedad del pasado, el sistema judicial actual y del pasado entonces lo propone, depende del profesor sacarlo o no, pero sí lo propone".

Por otro lado, **el identificar e interpretar los valores culturales** es otro de los modos por medio de los cuales el componente de la conciencia se desarrolla. Este está presente en las actividades de Scenario al tratar temas como el respeto las diferentes y múltiples visiones del mundo de diversas culturas. Un ejemplo de ello se evidencia en ejercicios como el 6, 7a y 7b de la unidad 2:



6 **Work in groups of five. You are going to attend the informal meeting. Read your role cards and prepare for the meeting. You can add your own ideas.**

Student A: Mayor: look at page 155.
Student B: Ricardo Hernandez: look at page 156.
Student C: Head of the Wildlife Society: look at page 157
Student D: Journalist: look at page 158.
Student E: Chamber of Commerce representative: look at page 158.

7a **Hold the meeting. Ask your questions and give your opinions. Try to persuade the other people at the meeting to accept your ideas.**

7b **The Mayor announces whether he/she will recommend that the local council supports the project.**

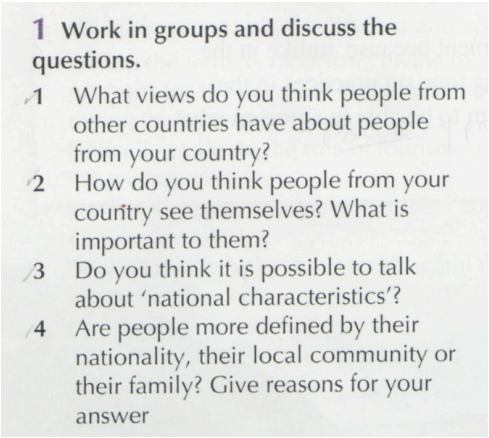
[16]*Figura 7*

[16] Figura 7. *Scenario*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 23), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

Teniendo en cuenta que en estas tres actividades se invita al estudiante a asumir, en una reunión informal, el papel de diferentes personas en un contexto específico:

> Es ahí donde el estudiante al tener la posibilidad de ponerse en el lugar de otro culturalmente distinto y, posiblemente, con opiniones distintas a las propias puede reflexionar por medio de la representación sobre otras visiones de mundo y ganar otras perspectivas de las mismas (Matriz, unidad 2: *Tourism and Conservation*, Mayo 2016, p.16).

Por lo que se refiere a la actividad de Speaking (22%), *e*sta también logra una promoción del desarrollo de la conciencia al darle la oportunidad al estudiante de trabajar en la habilidad de **negociación y acuerdo**. Por medio de esta, el estudiante es consciente de que pueden existir conflictos entre las ideologías propias y las de otras culturas y, a su vez, reconoce que existen diferencias culturales y las acepta. Es posible evidenciar lo anterior en la actividad 1 de la unidad 3:



1 Work in groups and discuss the questions.

1 What views do you think people from other countries have about people from your country?
2 How do you think people from your country see themselves? What is important to them?
3 Do you think it is possible to talk about 'national characteristics'?
4 Are people more defined by their nationality, their local community or their family? Give reasons for your answer

[17]*Figura 8*

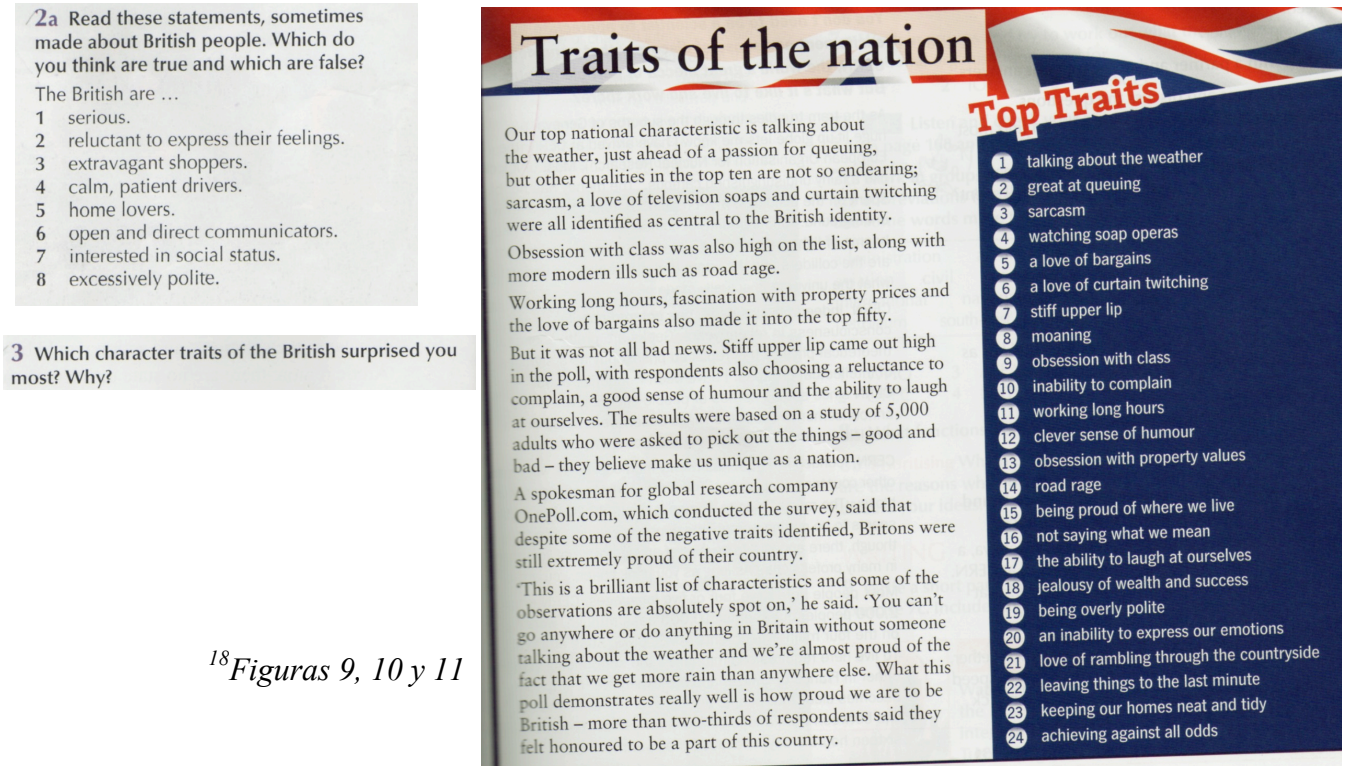
El desarrollo de la actividad alrededor de preguntas por medio de las cuales el estudiante debe reflexionar sobre cómo otros perciben su cultura y cómo él/ella se percibe dentro de su la misma lo cual le permite al estudiante desarrollar conciencia cultural, ya que de una forma crítica

---

[17] Figura 8. *Speaking* . En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 26), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

llega a considerar y entender prácticas de su propia cultura, la cual es una de las metas propuestas por Fennes & Hapgood (1997) para el desarrollo de la CCI" (Matriz, unidad 3: *International Relations*, Mayo 2016, p.5)

Igualmente, a partir del análisis en las actividades del libro LLAC, se encontró que la actividad de Reading, con un 18% de desarrollo del componente de la conciencia , a partir de la comprensión de diferentes textos llega a desarrollar las habilidad de la conciencia al promover que el estudiante realice actividades en relación con el respecto a la diferentes prácticas y artefactos de la cultura propia y anfitriona (**análisis entre culturas**). Los ejercicios 2a y 3 de la unidad 3 son un ejemplo claro de esto como lo afirma el docente P4 (entrevista, 21 de abril de 2016) "ahí hablan de "*Traits of the Nation*" que son como características típicas, en este caso, de los británicos. Entonces aquí hablan de cosas que son como típicas de allá, costumbres y todo y, después la idea es que también ellos comparen eso con lo mismo, pero de acá."



2a Read these statements, sometimes made about British people. Which do you think are true and which are false?

The British are …

1 serious.
2 reluctant to express their feelings.
3 extravagant shoppers.
4 calm, patient drivers.
5 home lovers.
6 open and direct communicators.
7 interested in social status.
8 excessively polite.

3 Which character traits of the British surprised you most? Why?

Traits of the nation

Our top national characteristic is talking about the weather, just ahead of a passion for queuing, but other qualities in the top ten are not so endearing; sarcasm, a love of television soaps and curtain twitching were all identified as central to the British identity.

Obsession with class was also high on the list, along with more modern ills such as road rage.

Working long hours, fascination with property prices and the love of bargains also made it into the top fifty.

But it was not all bad news. Stiff upper lip came out high in the poll, with respondents also choosing a reluctance to complain, a good sense of humour and the ability to laugh at ourselves. The results were based on a study of 5,000 adults who were asked to pick out the things – good and bad – they believe make us unique as a nation.

A spokesman for global research company OnePoll.com, which conducted the survey, said that despite some of the negative traits identified, Britons were still extremely proud of their country.

'This is a brilliant list of characteristics and some of the observations are absolutely spot on,' he said. 'You can't go anywhere or do anything in Britain without someone talking about the weather and we're almost proud of the fact that we get more rain than anywhere else. What this poll demonstrates really well is how proud we are to be British – more than two-thirds of respondents said they felt honoured to be a part of this country.

Top Traits

1. talking about the weather
2. great at queuing
3. sarcasm
4. watching soap operas
5. a love of bargains
6. a love of curtain twitching
7. stiff upper lip
8. moaning
9. obsession with class
10. inability to complain
11. working long hours
12. clever sense of humour
13. obsession with property values
14. road rage
15. being proud of where we live
16. not saying what we mean
17. the ability to laugh at ourselves
18. jealousy of wealth and success
19. being overly polite
20. an inability to express our emotions
21. love of rambling through the countryside
22. leaving things to the last minute
23. keeping our homes neat and tidy
24. achieving against all odds

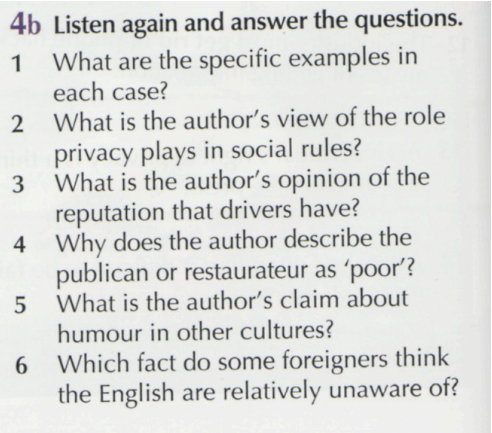
[18]*Figuras 9, 10 y 11*

[18] Figura 9, 10 y 11. *Speaking* . En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 26), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

Como se puede observar, la actividad se le presenta al estudiante un espacio en el cual por medio de la lectura entrará en contacto con las prácticas comunes de la cultura británica, debe decir cuáles le sorprenden más y debe corroborar cuáles son ciertas. No obstante, el docente P3 (entrevista, 6 de abril de 2016) dice que: "¿Dónde se puede generar la reflexión de la cultura de otros a partir de la mía? Desde lo didáctico, es decir, desde cómo el profesor decida involucrar la cultura local." Estas actividades en donde el estudiante puede reflexionar sobre prácticas de la cultura anfitriona con las cuales se puede sorprender por ser distintas a las que él/ ella pueden encontrar en su propia cultura le ayudan a desarrollar al estudiante, como lo afirma Rico (2012), "su capacidad de descentralizarse de sí mismos y tomar conciencia de su identidad cultural los valores, las creencias y percepciones que son diferentes de los otros" (p.145).

Adicionalmente, en contraposición a Stern (citado por Celce- Murcia, M & McIntosh, L. 1979) el cual afirma que existe una "obvia limitación en los libros de las aulas de clase, ya que su contenido se encuentra usualmente estereotipado" (p.81). Esta actividad es un ejemplo de cómo el texto en vez de crear una visión errada o superficial de una cultura determinada, en otras palabras, crear un estereotipo, le otorga al estudiante un espacio para reflexionar y corroborar por medio del texto cuáles de las prácticas y artefactos sociales son verdaderos y cuáles no lo son dentro de la cultura anfitriona.

En relación con otras actividades, cuyos porcentajes no son tan altos, como *Listening* 12% se evidenció que generan algunos espacios para fomentar en ocasiones **el identificar e interpretar los valores culturales** en donde se fomenta la reflexión en torno a la existencia de diferentes y múltiples visiones de mundo de diversas culturas. Esto es posible de evidenciar en la actividad 4b (*Listening*) de la unidad 9:



4b Listen again and answer the questions.

1 What are the specific examples in each case?
2 What is the author's view of the role privacy plays in social rules?
3 What is the author's opinion of the reputation that drivers have?
4 Why does the author describe the publican or restaurateur as 'poor'?
5 What is the author's claim about humour in other cultures?
6 Which fact do some foreigners think the English are relatively unaware of?

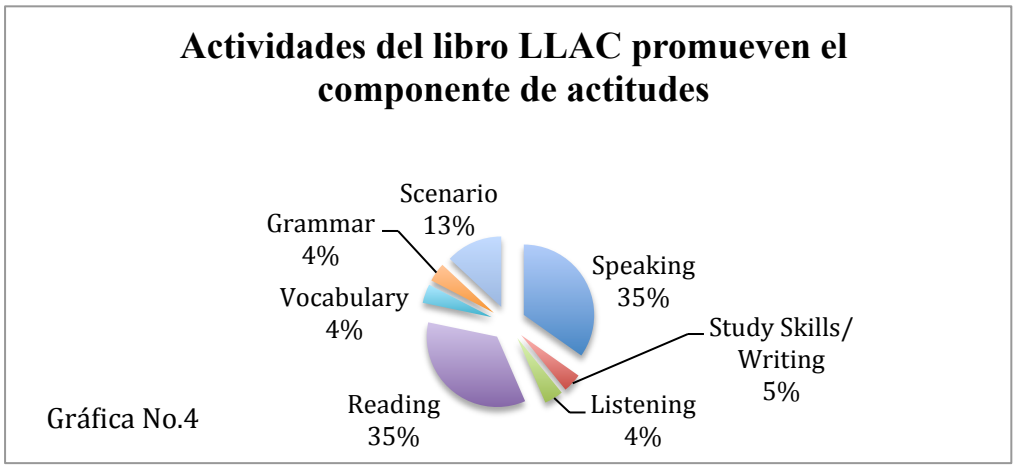
[19]*Figura 12*

Particularmente, a partir de la pregunta: [20]¿De qué factor creen los extranjeros los ingleses no son conscientes? el estudiante tiene la oportunidad de reflexionar sobre las diferentes y múltiples visiones de mundo (Rico, 2010) con respecto a prácticas de la cultura anfitriona británica, ya que en el audio (9.1) la autora presenta diferentes opiniones de personas provenientes de otras culturas (polacos, holandeses y extranjeros de los cuales no especifica país de proveniencia). Como en el párrafo 5, en el cual "[21]un polaco, por ejemplo, afirma que los británicos asumen que la gente es honesta y quedan en shock y se molestan cuando no lo son. En otros países la gente no hace ese tipo de conjeturas". (Matriz, unidad 9: *Law and Society*, Mayo 2016, p.6).

---

[19] Figura 12. *Listening*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 86), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.
[20] *Which fact do some foreigners think the English are relatively unawre of? (Cotton et al, 2015,p.86)* (Traducción realizada por las investigadoras).
[21] Traducción realizada por las investigadoras *(Cotton et al, 2015,p.176)*

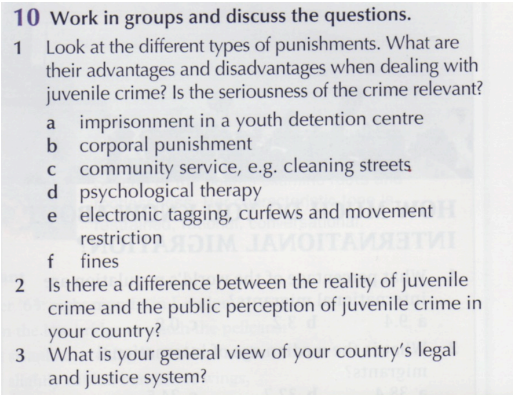
7.1.3 ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO DEL COMPONENTE DE LAS ACTITUDES



De acuerdo con la gráfica No. 1, el componente de las actitudes se desarrolla a través de las actividades del libro en un 14%. Con base en los hallazgos obtenidos de la matriz de valoración y las entrevistas a los docentes, se pudo evidenciar que la promoción de este componente se hace de manera neutral, pues no se aborda ni en gran, pero tampoco en menor medida a lo largo de las actividades del libro. En relación con los datos recogidos, se halló que el componente de las actitudes está presente en los ocho secciones que propone el libro correspondientes a: *Grammar* 4%, *Vocabulary* 4%, *Reading* 35%, *Listening* 4%, *Speaking* 35%, *Scenario* 13% y *Study Skills / Writing* 5%.

A partir del análisis de las unidades, se encontró que las actividades con un mayor porcentaje, de promoción de las actitudes son *Speaking* con un 35% y *Reading* con un 35%. En de estas dos secciones se encontró que los ejercicios fomentan que el estudiante desarrolle la disposición autocrítica (**valore las cualidades propias de su cultura**), **exprese puntos de vista propios**, e, incluso, que **desarrolle el interés en el descubrimiento del otro** al reflexionar sobre el hecho de hacer juicios de valor de otras culturas.

La expresión de puntos de vista propios, se puede evidenciar en la actividad número 10 de la unidad 9 (*Speaking and Reading*)*:*



10 **Work in groups and discuss the questions.**

1 Look at the different types of punishments. What are their advantages and disadvantages when dealing with juvenile crime? Is the seriousness of the crime relevant?

a imprisonment in a youth detention centre
b corporal punishment
c community service, e.g. cleaning streets
d psychological therapy
e electronic tagging, curfews and movement restriction
f fines

2 Is there a difference between the reality of juvenile crime and the public perception of juvenile crime in your country?

3 What is your general view of your country's legal and justice system?

[22]*Figura 13*

De acuerdo con la actividad 10, por un lado, es posible ver que por medio de la 2 pregunta: ¿existe alguna diferencia en la realidad del crimen juvenil y la percepción de la gente sobre el tema en su país?, se fomenta que el estudiante practique **la expresión de sus puntos de vista propios** y tome una posición frente al tema para que "relativice lo propio y valore lo ajeno al desarrollar su propia posición o punto de vista a la hora de interactuar en un proceso comunicativo" (Byram, Nichols & Stevens, 2001).

No obstante, el docente P1 considera que ciertamente que:

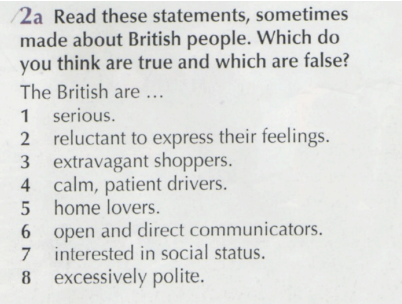
"Por más de que el libro, el texto como tal, promueva temas, el interlocutor ahí, que es el docente, es el que hace la mediación y es el que regula el tipo de interacciones que están teniendo los estudiantes y es el que va manejado los niveles de respeto a partir de los cuales se va a desarrollar dicha interacción." (entrevista, 31 de marzo de 2016).

[22] Figura 13. *Speaking* . En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 89), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

En otras palabras, si bien el libro propone diversos temas y espacios para que los estudiantes puedan **expresar sus puntos de vista**, es a través del docente que se median y regulan las interacciones con el fin de que se mantengan diferentes niveles de respeto en las mismas.

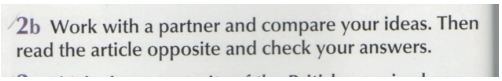
Por otro lado, a través de la pregunta 3 se promueve un espacio de reflexión de **valoración de un factor socio-político de la cultura propia**, pues le permite al estudiante identificar cuál es la visión general que tiene el estudiante sobre el sistema judicial y legal en su país. A partir de este ejercicio, se evidencia que cuando estudiante debe reflexionar sobre un factor en específico, propio de su cultura, a la luz de una temática que se ha venido abordando a lo largo de la unidad en relación con el sistema judicial de otros países, es posible notar que el ejercicio le permite al estudiante desarrollar "la capacidad para establecer y mantener una relación entre lo propio y la cultura extranjera" (Davcheva & Sercu, 2005, p.5).

En relación con las secciones de *Speaking* y *Reading*, es posible afirmar que se fomenta también **el interés en el descubrimiento del otro** a través de la reflexión sobre el hecho de hacer juicios de valor de otras culturas. Un claro ejemplo de lo anterior, es las actividades 2a y 2b de la unidad 3:


2a Read these statements, sometimes made about British people. Which do you think are true and which are false?

The British are …

1 serious.
2 reluctant to express their feelings.
3 extravagant shoppers.
4 calm, patient drivers.
5 home lovers.
6 open and direct communicators.
7 interested in social status.
8 excessively polite.


2b Work with a partner and compare your ideas. Then read the article opposite and check your answers.

Figuras 14 y 15[23]

Si bien en la actividad 2a el estudiante debe expresar su punto de vista con respecto a si ciertos estereotipos sobre los británicos son verdaderos o falsos, en la actividad 2b se le da oportunidad al estudiante de comparar sus ideas y, posteriormente, de leer el texto de la página

[23] Figura 14 y 15. *Speaking and Reading*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 26), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

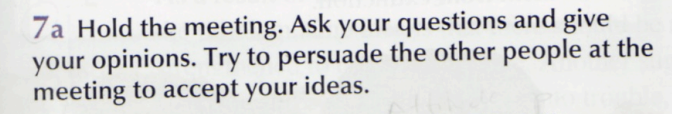
27 en relación con las características y costumbres de los británicos. A partir de la lectura del texto, el estudiante podrá reflexionar sobre los juicios de valor que se hacen comúnmente sobre la cultura anfitriona (británica) y, además, podrá ampliar sus perspectivas al conocer otras formas de visión de mundo. Adicionalmente, el docente P4 coincide en que en el texto sobre los británicos:

> "No dicen si estos (los británicos) son buenos o malos, solo dan las características y los estudiantes tienen que decidir si ellos creen que son buenas o malas porque allí no dicen, no hay un prejuicio (…) no es tan explícito, o sea da diferentes opiniones y de todo, pero no dice esa es la opinión, eso es lo que los estudiantes deben creer o pensar." (entrevista, 21 de abril de 2016)

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible evidenciar que en el texto no se promueve que el estudiante cree diversos estereotipos que "puedan llegar a crear una visión errada o superficial de la otra cultura" (Pennington, 1986, citado por Spenser & Franklin, 2009), por el contrario, se evita que el estudiante generalice y cree perfiles poco acertados que podrían condicionar sus interacciones comunicativas con otros hablantes.

En cuanto a la actividad de *Scenario*, con un 13% de promoción del componente de las actitudes, se fomenta el desarrollo de la **expresión de opiniones propias de las visiones de los estudiantes sobre diferentes temas**. Un claro ejemplo de lo anterior es el ejercicio 7a de la unidad 2:

[24]*Figura 16*


7a Hold the meeting. Ask your questions and give your opinions. Try to persuade the other people at the meeting to accept your ideas.

[24] Figura 16. *Speaking and Reading*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 23), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

A partir de este ejercicio, en el que estudiante deberá hacer preguntas y expresar sus opiniones en relación con la inversión en la isla de *Granville*, el estudiante tendrá la posibilidad de hacer uso de diferentes estrategias para persuadir a sus compañeros para que acepten sus ideas.

Con el fin de ayudar al estudiante en el debate, el libro le propone un apartado de frases útiles dándole la oportunidad al estudiante de expresar sus opiniones y visiones de diferentes maneras llegando a promover un acercamiento al componente de las actitudes, ya que "a través del cuadro logran conocer cómo expresarse con respeto ("*asking polite questions*"[25]); interés ("*supporting the project*"[26]), tolerancia ("*showing you don't understand expressing reservations*"[27]), entre otros" (Matriz, unidad 2: *Tourism and Conservation*, Mayo 2016, p.23).

De acuerdo con el anterior ejercicio, es posible identificar que la actividad provee el espacio para que el estudiante desarrolle la **expresión de sus opiniones propias frente a un tema en particular** e, incluso, lo invita a que persuada a sus compañeros sobre lo que él/ella piensa. No obstante, el docente P3 considera que:

> El libro es simplemente una herramienta que a mí como profesor me permite alimentar los procesos curriculares que la LLM, me dice a mí qué tengo que desarrollar con los estudiantes y soy yo la persona que a través de mis decisiones didácticas y metodológicas genera este tipo de discusiones acerca de si tú tienes un punto de vista diferente al mío cómo lo vas a respetar (entrevista, 6 de abril de 2016).

A partir de esta percepción del docente P3, es posible identificar que si bien la actividad del libro fomenta que el estudiante exprese sus opiniones frente a un tema en específico, el rol del docente es también relevante para el desarrollo de la actividad, pues podrá contribuir a

---

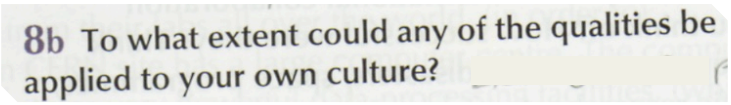
[25] Hacer preguntas de manera cortés (Traducción realizada por las investigadoras)

26 Sustentar el proyecto (Traducción realizada por las investigadoras)

27 Mostrar que no se entienden las expresiones para ser reservado sobre las mismas (Traducción realizada por las investigadoras)

regular las interacciones comunicativas entre los estudiantes para que las opiniones de cada uno sean respetadas.

Por lo que respecta a las secciones de *Grammar* (4%), *Vocabulary* (4%), *Listening* (4%), y *Study Skills / Writing* (5%) se puede evidenciar que generan en menor grado espacios en donde se fomenta la reflexión de los estudiantes en torno a la **valoración de las cualidades propias de su cultura**. Un ejemplo de esto, es la actividad 8b de la unidad 3 (*Vocabulary*):

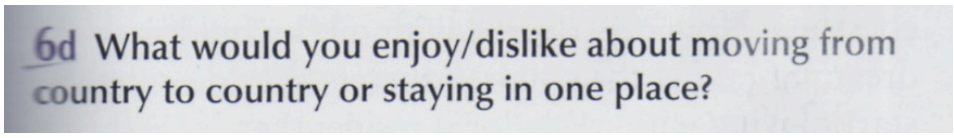


[28]*Figura 17*

A través de esta actividad, es posible evidenciar cómo se desarrolla "el componente de actitudes al darle un valor a su propia cultura por medio de los siguientes adjetivos: distante, carismático, sofisticado, sinuoso, dogmático, emocional, acogedor, meticuloso, pragmático y modesto" (Matriz, unidad 3: *International Relations*, Mayo 2016, p.27). Teniendo en cuenta los anteriores adjetivos, el estudiante deberá clasificarlos en: positivos, negativos o neutros. De acuerdo con el anterior ejercicio, "estos rasgos le darán al estudiante una visión de su propia cultura de manera más amplia, teniendo en cuenta todos los artefactos que la constituyen y no sólo las cualidades de la misma*"* (Matriz, unidad 3: *International Relations*, Mayo 2016, p.27). Lo anterior, ciertamente ayudará a la valoración de las diferencias de los grupos culturales propios, la capacidad para conocer y comprender las propias identidades culturales, entre otros aspectos que facilitarán el proceso de comunicación de los aprendices (Henríquez, Nogués, Martín & Carrillo, 2009).

[28] Figura 17. *Vocabulary*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 27), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

Otro tipo de actividad que sirve como un claro ejemplo en relación con la **valoración de las cualidades propias de su cultura,** es la actividad 6d de la unidad 3:


6d What would you enjoy/dislike about moving from country to country or staying in one place?

[29]*Figura 18*

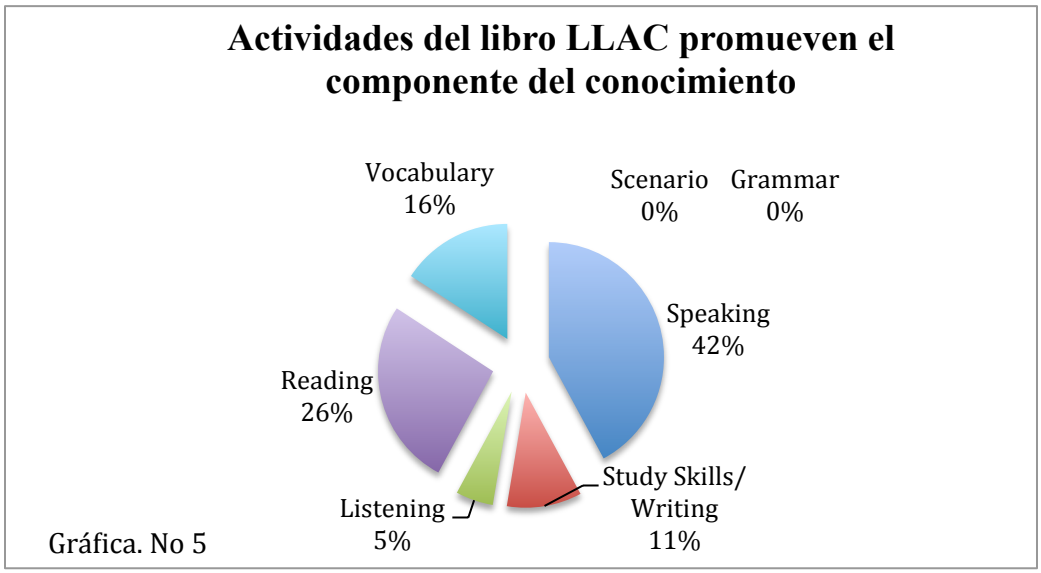
> Después de haber escuchado el testimonio de Elizabeth, la esposa de un diplomativo el cual debe viajar muy a menudo, el estudiante tiene el espacio para expresar sus opiniones y posición personal en un proceso comunicativo sobre ¿Qué cosas disfrutaría o que cosas no le gustarían sobre viajar constantemente de un lugar a otro o sobre quedarse en un mismo sitio? (Matriz, unidad 3: *International Relations*, Mayo 2016, p.31)

A partir de esta actividad, el estudiante puede expresar sus opiniones y visiones, "reflexionando sobre si ellos son los únicos posibles y, naturalmente, los correctos o si podría verse desde la perspectiva de un extraño que tiene un conjunto diferente de valores, creencias y comportamientos" (Matriz, unidad 3: *International Relations*, Mayo 2016, p.31). El anterior espacio de reflexión le permitirá al estudiante "comprender y actuar de manera determinada al ser consciente de las diferencias y desigualdades que nos rodean" (Neto, 2006) para así facilitar las interacciones comunicativas con otros hablantes.

---

[29] Figura 18. *Vocabulary*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 31), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

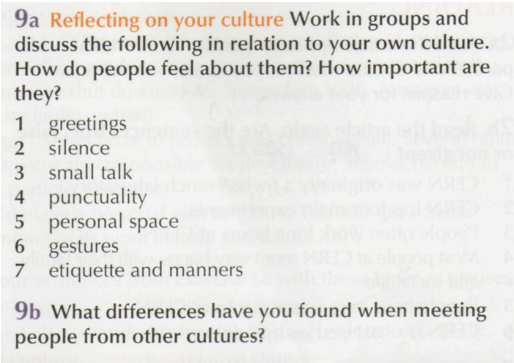
7.1.4 ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO DEL COMPONENTE DEL CONOCIMIENTO



Gráfica. No 5

Con una promoción del 12%, como se evidencia en la gráfica No.1, a partir de los datos recogidos se evidenció que el componente del conocimiento está en cinco de las ocho actividades que propone el libro en de su estructura interna. Las actividades en las cuales este componente se promueve son: *Reading* 26%, *Listening 5*%, *Speaking* 42%, *Vocabulary* 16% y *Study Skills / Writing* 11%.

En primer lugar, la actividad en donde el componente del conocimiento se fomenta en mayor medida es *Speaking,* con un 42%, en esta se encontró que a partir de sus ejercicios el estudiante desarrolla el componente del conocimiento por medio del **reconocimiento de distinciones sociales** al describir normas esenciales y comportamientos habituales propios de su cultura. Esto es posible de evidenciar en las actividades 9a y 9b de la unidad 3:



9a Reflecting on your culture Work in groups and discuss the following in relation to your own culture. How do people feel about them? How important are they?

1 greetings
2 silence
3 small talk
4 punctuality
5 personal space
6 gestures
7 etiquette and manners

9b What differences have you found when meeting people from other cultures?

[30]*Figura 19*

Los ejercicios anteriormente mencionados generan el espacio para que el estudiante discuta sobre la relación y la importancia de artefactos y normas esenciales de la cultura propia (como saludos, silencio, charlas casuales, puntualidad, espacio personal, gestos y etiqueta y modales) con la cultura propia. Todos estos ocho temas favorecen el desarrollo del componente del conocimiento al darle la oportunidad al estudiante de trabajar en la comprensión del mundo que lo rodea, su propia cultura, ya que como lo afirma Byram (2002):

> Alguien que pertenece a una cultura es, muy a menudo, incapaz de analizar y conceptualizar lo que es muy familiar (…). Con toda la riqueza de la experiencia de la cultura nacional en la que creció, gran parte de lo que sabe es inconsciente e incompleto (p.18).

Por lo tanto, es evidente la importancia de que no sólo se aborden los artefactos de la cultura anfitriona, sino también se tengan en cuenta los de la cultura propia, como lo propone la actividad mencionada anteriormente.

En segundo lugar, la actividad de Reading, con un 26%, refleja el desarrollo del componente del conocimiento por medio de la **articulación de la historia general** con significado en la cultura anfitriona y propia, como se observa en la actividad 5 de la unidad 7:

---

[30] Figura 19. *Speaking* . En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 27), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

2 What do you know about Confucius, Swami Vivekananda, Sir Isaac Newton and Ibn Sīnā?

READING

3 **Read the texts quickly and note down key information about each person.**

5 **Work with a partner and discuss the questions.**

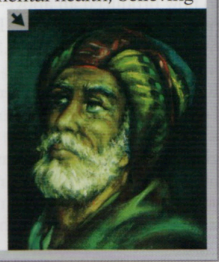
1 Which of the people in the texts did you find the most interesting? Why?
2 Who, in your opinion, is/was the most important thinker in your country?

Confucius was a Chinese thinker and social philosopher, whose teachings and philosophy deeply influenced thought and life in a variety of countries, including China, Korea, Japan and Vietnam. He was born in Lu State in 551 BC and died in 497 BC. In China he was better known as 'Master Kong' A number of academics have compared Confucius' influence on Chinese history with that of Socrates in the West. His social philosophy, recorded in *The Analects*, largely revolved around the concept of *rén*, 'compassion' or 'loving others' Confucius believed that the ruler lived to serve the people and should have a range of qualities, namely *Lǐ* (observing ritual, propriety and etiquette), *Yì* (righteousness) and *Xin* (honesty and trustworthiness). He also believed in ancestral worship, strong family loyalty and respect to elders.

Sir Isaac Newton was a brilliant physicist and mathematician who invented calculus and formulated the laws of gravity, force and motion. Newton's First Law of Motion stated that the natural state of an object is to remain at rest if it is at rest and to continue to move if it is already moving. His concept of inertia stated that an object with a large amount of inertia will have a large mass and an object with a small amount of inertia will have a small mass. Modern physics really started with Newton because he produced the first fundamental theory of mechanics and gravitation in his book *Principia Mathematica*. He modestly said, 'If I have seen further than others, it is by standing upon the shoulders of giants. He was born in 1642 in England and died in 1727

Swami Vivekananda, also known as Narendra Nath Datta, was born in Kolkata, India, in 1863 and died in 1902. Vivekananda was one of India's most influential spiritual teachers and helped introduce eastern philosophy, yoga and meditation to the West. He spent a considerable amount of time meditating and taught a philosophy of traditional meditation and selfless service. In 1893 he was invited to speak at the World Parliament of Religions in Chicago, where he called for tolerance and the end of religious fanaticism. He spoke for freedom for Indian women and an end to the worst of the caste system. His books on the four yogas (Raja, Karma, Bhakti and Jnana) remain very influential. His letters were of great literary and spiritual value and he was also considered an outstanding singer and poet.

Ibn Sīnā, often known by his Latin name of Avicenna, was a physician and the most famous of the philosopher–scientists of Islam. He was born in Uzbekistan in 980 and died in 1037 He wrote around 450 works on a wide range of subjects, including philosophy, astronomy, psychology, Islamic theology, mathematics and poetry. He was the greatest writer of medicine in the Middle Ages and his book *The Canon of Medicine* was required reading throughout European universities until the seventeenth century. He was a pioneer in the area of mental health, believing that a significant proportion of illnesses were psychosomatic. The Avicenna Directories, a global database of medical schools and health institutions, was named after Ibn Sīnā, demonstrating his lasting influence on the development of medicine and health sciences in the East and the West.



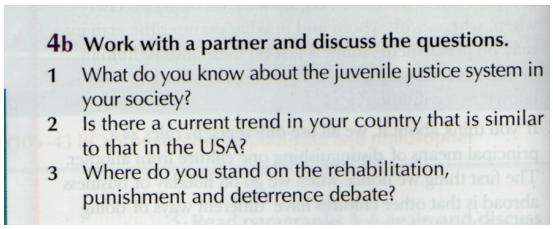
[31] *Figura 20*

[31] Figura 20. *Speaking*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 68), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

A partir de esta actividad el estudiante llega a desarrollar el componente del conocimiento, dado que no sólo articula datos de la historia en general de la cultura anfitriona en la pregunta número 1: [32]¿Cuál de las personas presentadas en los textos le resultó más interesante? ¿Por qué?, sino que además llega a articular la historia relacionada con la cultura propia a partir de la pregunta número 2: [33]¿En su opinión, quién es/fue sido el pensador más importante en su país? Es importante mencionar que este tipo de actividades resultan relevantes dado que le permite al estudiante, como lo afirma Byram (2002) "los estudiantes pueden ver las relaciones entre otras y su propia cultura además de adquirir una conciencia de sí mismos" (p.10).

Acerca de la actividad de *Vocabulary,* con un 16%, se encontró que por medio de ejercicio 4b de la unidad 9 se favorece el componente del conocimiento al trabajar la **articulación de factores socio-políticos** que tienen significado tanto en la cultura anfitriona como en la propia.

[34]*Figura 21*



4b **Work with a partner and discuss the questions.**

1 What do you know about the juvenile justice system in your society?
2 Is there a current trend in your country that is similar to that in the USA?
3 Where do you stand on the rehabilitation, punishment and deterrence debate?

Como lo afirma el docente P3 (entrevista, 6 de abril de 2016), quien hace referencia al tipo de actividad mencionado anteriormente, dice que esta "se refiere a Boston, son ejemplos específicos de cómo funciona el sistema de justicia juvenil en Estados unidos, entonces sí tiene

---

[32] *Which of the people in the texts did you find the most interesting? Why? (Cotton et al, 2015, p.68)* (Traducción realizada por las investigadoras).
[33] *Who in your opinión, is/was the most important thinker in your country? (Cotton et al, 2015,p.68)* (Traducción realizada por las investigadoras).
[34] Figura 21. *Vocabulary*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 86), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

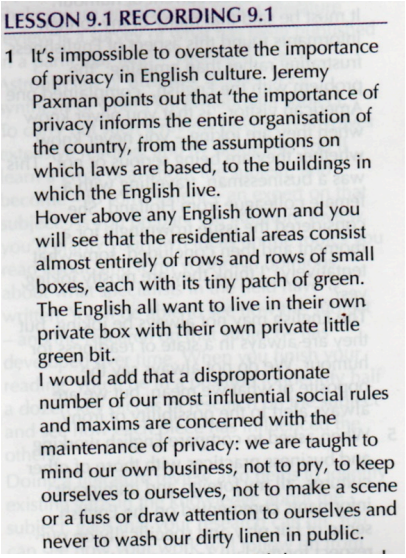
que ver como con comportamientos allá". De hecho las preguntas 1[35]¿Qué sabe usted sobre el sistema de justicia juvenil de su sociedad? Y 2 ¿Existe alguna tendencia en su país parecida a la que sucede en Estados Unidos? "le permiten al estudiante hacer el contraste y reconocer que factores tales como el crimen juvenil son un problema de orden social de todas las culturas y no sólo de la cultura propia, tan sólo que se abordan de maneras distintas". (Matriz, unidad 9: *Law and Society*, Mayo 2016, p.13). Es así como también el estudiante se acerca a otro tipo de perspectivas y reconoce como lo afirma Rico (2010) las diferentes normas esenciales de los grupos sociales y culturas, no sólo de la cultura propia, que definen constituyen una parte del componente del conocimiento.

En las actividades *Study Skills / Writing* 11% y *Listening* 5%, cuyos porcentajes no son tan altos en cuanto a la promoción del componente del conocimiento, se encontró que generan algunos espacios para el desarrollo del mismo al fomentar la **reflexión sobre las normas esenciales y comportamientos de interacción social dentro de la cultura anfitriona** (británica). Un ejemplo de ello es el ejercicio 4a de la unidad 9 (Listening, Audio 9.1):

4a **9.1** **Listen to five extracts from a radio serialisation of the book and answer the questions.**

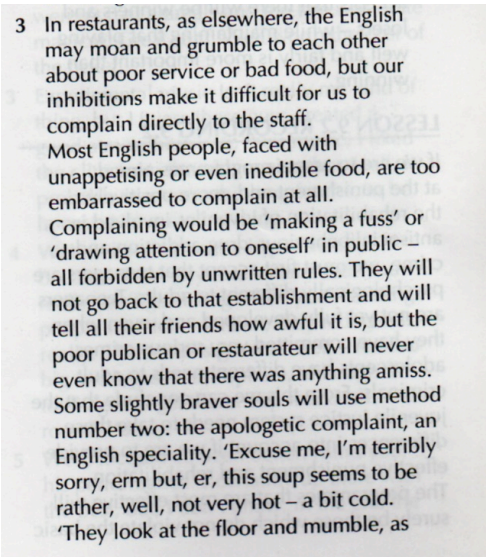
1 What social contexts are discussed?
2 What is the underlying principle or rule that she draws out of each example?

[35] *What do you know the juvenile justice system in your society? Is there any current trend in your country that is similar to that in the USA? (Cotton et al, 2015, p.88).* (Traducción realizada por las investigadoras).

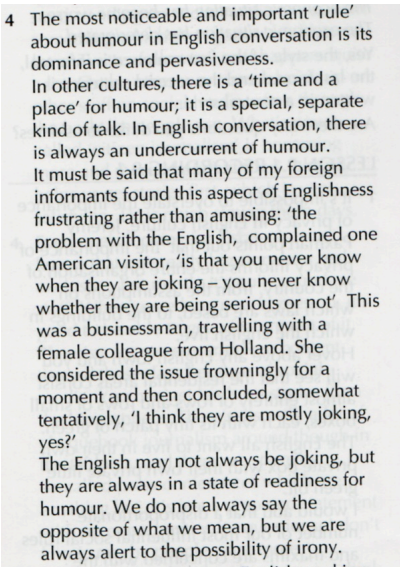


LESSON 9.1 RECORDING 9.1

1 It's impossible to overstate the importance of privacy in English culture. Jeremy Paxman points out that 'the importance of privacy informs the entire organisation of the country, from the assumptions on which laws are based, to the buildings in which the English live.
Hover above any English town and you will see that the residential areas consist almost entirely of rows and rows of small boxes, each with its tiny patch of green. The English all want to live in their own private box with their own private little green bit.
I would add that a disproportionate number of our most influential social rules and maxims are concerned with the maintenance of privacy: we are taught to mind our own business, not to pry, to keep ourselves to ourselves, not to make a scene or a fuss or draw attention to ourselves and never to wash our dirty linen in public.



3 In restaurants, as elsewhere, the English may moan and grumble to each other about poor service or bad food, but our inhibitions make it difficult for us to complain directly to the staff.
Most English people, faced with unappetising or even inedible food, are too embarrassed to complain at all.
Complaining would be 'making a fuss' or 'drawing attention to oneself' in public – all forbidden by unwritten rules. They will not go back to that establishment and will tell all their friends how awful it is, but the poor publican or restaurateur will never even know that there was anything amiss.
Some slightly braver souls will use method number two: the apologetic complaint, an English speciality. 'Excuse me, I'm terribly sorry, erm but, er, this soup seems to be rather, well, not very hot – a bit cold.
'They look at the floor and mumble, as



4 The most noticeable and important 'rule' about humour in English conversation is its dominance and pervasiveness.
In other cultures, there is a 'time and a place' for humour; it is a special, separate kind of talk. In English conversation, there is always an undercurrent of humour.
It must be said that many of my foreign informants found this aspect of Englishness frustrating rather than amusing: 'the problem with the English, complained one American visitor, 'is that you never know when they are joking – you never know whether they are being serious or not' This was a businessman, travelling with a female colleague from Holland. She considered the issue frowningly for a moment and then concluded, somewhat tentatively, 'I think they are mostly joking, yes?'
The English may not always be joking, but they are always in a state of readiness for humour. We do not always say the opposite of what we mean, but we are always alert to the possibility of irony.

[36]*Figuras 22,23,24 y 25*

Como es posible observar en la transcripción del audio 9.1 su contenido resulta ser enriquecedor, ya que fomenta el desarrollo del componente del conocimiento **en cuanto a normas esenciales explicando** en parte el porqué de sus comportamientos habituales. Por ejemplo, el párrafo 1 describe "la extrema importancia de la privacidad para los nativos de la cultura británica y resulta ser la razón por la cual no les gusta atraer la atención hacia ellos en público" (Matriz, unidad 9: *Law and Society*, Mayo 2016, p.6). De igual forma, presenta **comportamientos de interacción social,** como por ejemplo, al afirmar en el párrafo 3 que "[37]en los restaurantes y en cualquier lugar público en general son incapaces de quejarse directamente con el personal del lugar, por lo que si lo hacen serán extremadamente corteses y nada directos en el uso de su lenguaje" (*Cotton et al, 2015,p.173*) y en al párrafo 4 al indicar que "[38]otra de las características más notorias es que siempre es el momento apropiado para bromear y hacer chistes por lo cual los extranjeros encuentran dificultad en saber cuándo los británicos hablan en serio o no" (Cotton et al, 2015,p.174). El acercamiento a este tipo de conocimiento contribuye

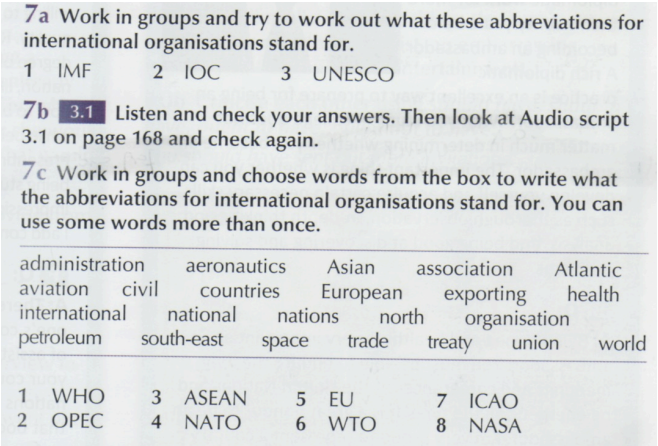
---

36 Figura 22, 23, 24 y 25. *Listening*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 86, 175-176), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.
37 Traducción realizada por las investigadoras.
38 Traducción realizada por las investigadoras.

como lo afirma Hammer, Wiseman, Rasmussen & Bruschke (citados en Henríquez, Nogués, Martín & Carrillo, 2012) a mejorar la confianza y a disminuir la ansiedad, facilitando el desarrollo de la relación entre los interlocutores en una interacción.

Cabe resaltar que, este tipo de afirmaciones pueden en cierta medida reforzar en el estudiante uno de los factores que interviene en el desarrollo de la CCI que son los estereotipos. Esto último, se debe a que por medio del audio 9.1 se le presenta al estudiante un perfil cultural de los nativos británicos las cuales como afirma Wang (2011) "son de carácter social y comparten una connotación negativa y usualmente llevan al aprendiz a esperar aquellos comportamientos por parte del otro interlocutor" (p.141).

Las actividades en las que no se evidenció la promoción del desarrollo del componente de las habilidades son *Grammar 0% y Vocabulary 0%.* Estas si bien promueven que el estudiante haga uso de la lengua extranjera, no se acercan de manera explícita al desarrollo en especial de los componentes de la CCI. Como se logra observar en las actividades 7a 7b y 7c de la unidad 3 (*Vocabulary*):



7a Work in groups and try to work out what these abbreviations for international organisations stand for.

1 IMF 2 IOC 3 UNESCO

7b 3.1 Listen and check your answers. Then look at Audio script 3.1 on page 168 and check again.

7c Work in groups and choose words from the box to write what the abbreviations for international organisations stand for. You can use some words more than once.

administration aeronautics Asian association Atlantic aviation civil countries European exporting health international national nations north organisation petroleum south-east space trade treaty union world

1 WHO 3 ASEAN 5 EU 7 ICAO
2 OPEC 4 NATO 6 WTO 8 NASA

Figura 26[39]

[39] Figura 26. *Vocabulary*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 29), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

“Como tal estas actividades promueven en mayor medida una práctica de las habilidades lingüísticas por parte del estudiante, el cual practica la lectura a nivel literal y se acerca al conocimiento del significado de siglas” (Matriz, unidad 3: *International Relations*, Mayo 2016, p.10). Es posible afirmar entonces que los ejercicios no se acercan a promover el desarrollo de los componentes de la CCI, dado que los temas que están relacionados con el conocimiento exclusivo de la estructura y la función de la lengua y no llegan a relacionarse con grupos sociales o sus identidades como elementos propios del conocimiento como componente de la competencia comunicativa intercultural (Rico, 2010).

En definitiva, aunque estas actividades promuevan el uso de lengua extranjera, las mismas no involucran en gran parte al estudiante en el desarrollo del componente del conocimiento, dando paso a que el profesor sea el encargado de profundizar en temas relacionados con el componente como el reconocimiento de normas esenciales y tabúes, comportamientos de otras culturas y de la propia, la articulación de la historia en general, entre otros. Como lo afirma el docente P1 (entrevista, 31 de marzo de 2016) “hay unos temas dependiendo como el profesor aborde estos temas puede llegar a profundizar hasta donde más quiera (…) depende de cómo el docente lo maneje”.

7.1.5 ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO DEL COMPONENTE DE LAS HABILIDADES

De acuerdo con los resultados de la gráfica No.1 el componente con el menor porcentaje de promoción en las actividades del libro LLAC fue el componente de las habilidades con un 7%. Dentro del análisis del mismo se evidenció que este está presente a lo largo de cinco de las ocho actividades que propone el libro dentro de su estructura interna. Las actividades en las cuales este componente se promueve son: *Reading* 8%, *Listening* 15%, *Speaking* 16%, *Scenario* 46% y *Study Skills / Writing* 15%.

A partir del análisis de las cuatro unidades del libro LLAC, se encontró como se evidencia en la gráfica No. 5 que unas de las actividades con un mayor porcentaje, en relación con la promoción de las habilidades es Scenario con un 46%. En esta se encontró que las actividades del libro fomentan el componente al permitirle al estudiante que trabaje en la **interpretación y relación de eventos culturales** (provenientes de otra cultura o de la cultura propia) y **la flexibilidad comunicativa** (cambiar el registro y hacer uso del conocimiento, de las actitudes y de las habilidades bajo los límites de una comunicación dependiendo el contexto al comunicarse con aquellos que son lingüística y culturalmente distintos). Lo anterior se evidencia en los ejercicios 5a, 5b, 5c de la unidad 7 (Scenario):

5a In your groups, try to agree on a plan for the future development of Camomila.

5b Decide which solutions should be given priority and which could be delayed until a later date.

5c Compare your group's plan with the plans of other groups.

[40]*Figura 27*

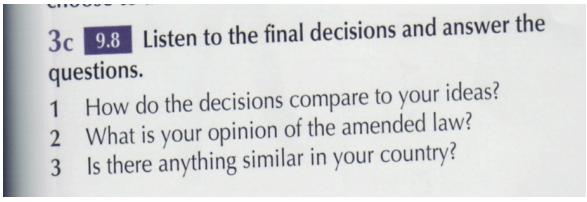
A partir de estas tres actividades (5a, 5b, 5c) el estudiante desarrolla el componente de las habilidades, ya que este puede interactuar apropiadamente con sus compañeros dado un contexto formal y donde se le presenta un recuadro de [41]frases útiles con el fin de que se tenga en cuenta que se debe hacer un cambio de registro formal. Así pues, en la actividad se trata una situación problémica sobre aspectos económicos, sociales y ambientales, practicando así la "capacidad de operar conocimientos, actitudes y habilidades bajo las restricciones de comunicación en tiempo real y la interacción" (Byram, 2002, p. 13).

Lo anterior además de ser un ejemplo del desarrollo del componente de las habilidades por medio de la **flexibilidad lingüística** en las actividades de *Scenario* confirma la percepción del docente P3 (entrevista, 6 de abril de 2016) quien afirma que "el libro plantea, digamos, contextualiza una situación problémica (…) le proponen al estudiante que haga, lleve a cabo, una tarea específica para poder como solucionar esta situación problémica, darle una solución desde lo que el estudiante cree, piensa y sabe, obviamente con un contexto que ellos les dan ahí. Entonces me parece que esto podría fomentar la interacción apropiada dependiendo del contexto".

De igual forma, en la actividad 3c de la unidad 9 (*Scenario*) el estudiante, a partir de una escucha (audio 9.8), puede **contrastar una característica cultural**:

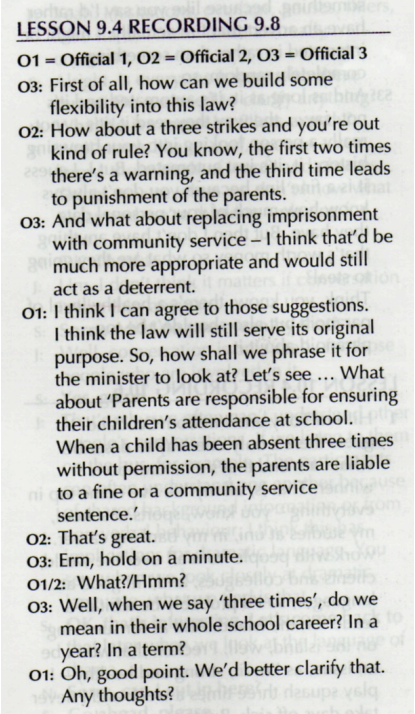
---

[40] Figura 27. *Scenario*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 73), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.
[41] Useful Prases. (Traducción realizada por las investigadoras).



3c 9.8 Listen to the final decisions and answer the questions.

1 How do the decisions compare to your ideas?
2 What is your opinion of the amended law?
3 Is there anything similar in your country?



LESSON 9.4 RECORDING 9.8

O1 = Official 1, O2 = Official 2, O3 = Official 3

O3: First of all, how can we build some flexibility into this law?
O2: How about a three strikes and you're out kind of rule? You know, the first two times there's a warning, and the third time leads to punishment of the parents.
O3: And what about replacing imprisonment with community service – I think that'd be much more appropriate and would still act as a deterrent.
O1: I think I can agree to those suggestions. I think the law will still serve its original purpose. So, how shall we phrase it for the minister to look at? Let's see … What about 'Parents are responsible for ensuring their children's attendance at school. When a child has been absent three times without permission, the parents are liable to a fine or a community service sentence.'
O2: That's great.
O3: Erm, hold on a minute.
O1/2: What?/Hmm?
O3: Well, when we say 'three times', do we mean in their whole school career? In a year? In a term?
O1: Oh, good point. We'd better clarify that. Any thoughts?

[42]*Figura 28 y 29*

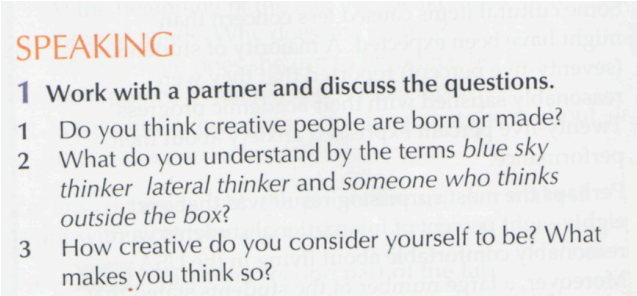
Dado que se le presenta al estudiante, a partir de la escucha del audio 9.4, una ley hipotética de la cultura anfitriona y luego le pide al estudiante responder la pregunta número 3:[43]¿Existe algo similar en tu país? El estudiante puede **contrastar una característica cultural** del ámbito judicial de la cultura anfitriona con la cultura propia al responder la pregunta número 3. Al tener en cuenta que debe hacer este tipo de contraste entre ambas culturas sobre un factor socio-político (leyes) se propicia un espacio para el desarrollo del componente de las habilidades. Lo anterior se debe a que el estudiante hará uso de la lengua extranjera para comunicar su opinión, así como, hará uso del conocimiento de su propia cultura para contrastarla, desarrollando así, como lo afirma Rico (2012), "la capacidad de adquirir nuevos conocimientos de una cultura y la capacidad para operar conocimientos, actitudes y habilidades bajo las limitaciones de la interacción *(Savoir-apprendre)" (p.139).*

---

[42] Figura 28 y 29. *Scenario*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 93), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.
[43] *Is there anything similar in your country?* (Cotton et al, 2015, p.93). (Traducido por las investigadoras)

Hay que mencionar además que al hacer referencia al desarrollo del componente de las habilidades por medio del **contraste de características culturales** el docente P3 (entrevista, 6 de abril de 2016) afirma que el libro sí fomenta el desarrollo del componente, dando como ejemplo uno de los temas que se abordan en la misma unidad 9 sobre los modelos de comportamiento británicos: "este libro me está dando un insumo para que yo haga la reflexión con los estudiantes de ¿por qué no me comporto igual que una persona de Inglaterra? Porque yo no nací allá, entonces, comparo cómo se comporta el de Inglaterra y cómo me comporto yo como colombiano esto está bien, esto está mal y por qué y demás".

Como se evidencia en la gráfica No.6 la actividad de Speaking se desarrolla en 16% y de acuerdo con los datos recogidos se observó como el componente de las habilidades se desarrolla en esta actividad por medio de la **interpretación de conceptos particulares pertenecientes a la cultura anfitriona**. Esto se manifiesta en la actividad número 1 de la unidad 7:


SPEAKING

1 Work with a partner and discuss the questions.

1 Do you think creative people are born or made?
2 What do you understand by the terms *blue sky thinker* *lateral thinker* and *someone who thinks outside the box*?
3 How creative do you consider yourself to be? What makes you think so?

[44]*Figura 30*

Al solicitar al estudiante que discuta con un compañero el interrogante número dos (ver figura 30), la actividad resulta ser un espacio para que se tal como lo afirma Byram (1997) se "identifiquen referencias significativas en y entre las culturas y se abstraiga sus significados y connotaciones" (p.62). En otras palabras el estudiante a partir de esta desarrolla habilidades de descubrimiento e interacción (*Savoir- apprendre /faire*), ya que abstrae de los conceptos parte de la cultura anfitriona sus significados y connotaciones e identifica sus referencias (Byram, 1997) en este caso de expresiones idiomáticas de una cultura en particular.

---

[44] Figura 30. *Speaking*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 66), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

Por lo que respecta a la actividades de *Study Skills / Writing* y *Listening*, las dos con un 15%, se encontró que a través de estas se promueve un espacio para que el estudiante pueda **entender los diferentes modelos de comportamiento** entre culturas e **interprete un evento** en particular perteneciente a las mismas. Lo dicho se evidencia en la actividad 4b de la unidad 9 (*Listening*):

4b Listen again and answer the questions.

1 What are the specific examples in each case?
2 What is the author's view of the role privacy plays in social rules?
3 What is the author's opinion of the reputation that drivers have?
4 Why does the author describe the publican or restaurateur as 'poor'?
5 What is the author's claim about humour in other cultures?
6 Which fact do some foreigners think the English are relatively unaware of?

LESSON 9.1 RECORDING 9.1

1 It's impossible to overstate the importance of privacy in English culture. Jeremy Paxman points out that 'the importance of privacy informs the entire organisation of the country, from the assumptions on which laws are based, to the buildings in which the English live.
Hover above any English town and you will see that the residential areas consist almost entirely of rows and rows of small boxes, each with its tiny patch of green. The English all want to live in their own private box with their own private little green bit.
I would add that a disproportionate number of our most influential social rules and maxims are concerned with the maintenance of privacy: we are taught to mind our own business, not to pry, to keep ourselves to ourselves, not to make a scene or a fuss or draw attention to ourselves and never to wash our dirty linen in public.

2 English drivers are quite rightly renowned for their orderly, sensible, courteous conduct. My foreign informants noticed well-mannered customs and practices that most of us take for granted: that you never have to wait too long before someone lets you out of a side road or driveway and that you are always thanked when you let someone else out; that all drivers stop for pedestrians at zebra crossings, even when the pedestrians are still standing waiting on the pavement and have not set foot on the crossing. I met one tourist who found this so astonishing that he kept repeating the experiment, marvelling at the fact that he could single-handedly bring streams of traffic to a deferential halt without the aid of red lights or stop signs.

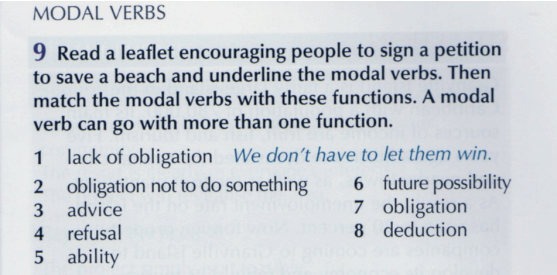
4 The most noticeable and important 'rule' about humour in English conversation is its dominance and pervasiveness.
In other cultures, there is a 'time and a place' for humour; it is a special, separate kind of talk. In English conversation, there is always an undercurrent of humour.
It must be said that many of my foreign informants found this aspect of Englishness frustrating rather than amusing: 'the problem with the English, complained one American visitor, 'is that you never know when they are joking – you never know whether they are being serious or not' This was a businessman, travelling with a female colleague from Holland. She considered the issue frowningly for a moment and then concluded, somewhat tentatively, 'I think they are mostly joking, yes?'
The English may not always be joking, but they are always in a state of readiness for humour. We do not always say the opposite of what we mean, but we are always alert to the possibility of irony.

Figuras, 31, 32, 33, 34

Como se observa en las imágenes anteriores el estudiante después de la escucha del audio 9.1 debe responder diferentes preguntas, estas están relacionadas con el conocimiento y la interpretación de eventos en particular pertenecientes a los modelos de comportamiento de la cultura británica, como por ejemplo al responder las preguntas 3 y 5 en la figura 31 (respuesta en los párrafos 2 y 4 de la figura 33 y 34) el estudiante aborda comportamientos tales como las interacciones en las que el interlocutor británico demuestra su sentido del humor británico o la cortesía al conducir en las calles. También, gracias a partir de la pregunta 2 (cuya respuesta se encuentra en el párrafo 1 (ver figura 32) el estudiante puede entender los diferentes modelos de comportamiento entre culturas, como el hecho de que los británicos debido a la importancia de la privacidad en su cultura no tienen por costumbre husmear en las vidas de los demás ni llamar la atención en espacios públicos.

Este tipo de acercamiento, a primera vista de conocimiento, al modelo de comportamiento de los británicos es un espacio para desarrollar el componente de las habilidades, ya que como lo afirma Byram (1997) "es importante para adquirir las habilidades el descubrir nuevos conocimientos para su integración con los que ya se tienen" (p.145). También, es un ejemplo de la promoción del componente no sólo como muestra de diferentes modelos de comportamiento, sino también, de entendimiento al dar el porqué de los mismos por medio de ejemplos. Todo esto contrario a la percepción del docente P1 (entrevista, 31 de marzo de 2016) quien afirma que: "Yo no diría que un entendimiento de los diferentes modelos de comportamiento, hace un muestreo que es diferente".

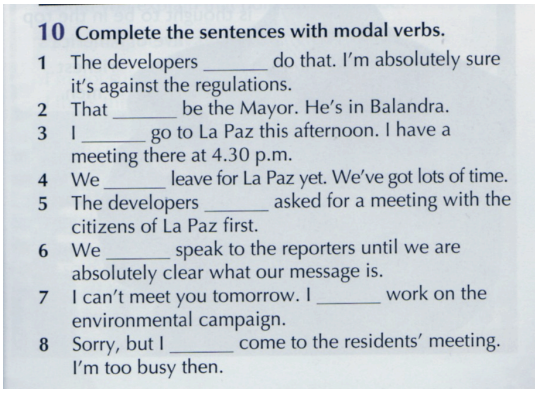
Las actividades en las que menos se evidenció la promoción del desarrollo del componente de las habilidades fueron *Reading* 8%, *Grammar* 0% y *Vocabulary* 0%. Si bien promueven que el estudiante haga uso de la lengua extranjera, no se acercan de manera explícita al desarrollo en especial de los componentes de la CCI. Un ejemplo de ello son las actividades 9 y 10 en la unidad 2 (*Grammar*):



MODAL VERBS

9 Read a leaflet encouraging people to sign a petition to save a beach and underline the modal verbs. Then match the modal verbs with these functions. A modal verb can go with more than one function.

1 lack of obligation *We don't have to let them win.*
2 obligation not to do something
3 advice
4 refusal
5 ability
6 future possibility
7 obligation
8 deduction



10 Complete the sentences with modal verbs.

1 The developers _____ do that. I'm absolutely sure it's against the regulations.
2 That _____ be the Mayor. He's in Balandra.
3 I _____ go to La Paz this afternoon. I have a meeting there at 4.30 p.m.
4 We _____ leave for La Paz yet. We've got lots of time.
5 The developers _____ asked for a meeting with the citizens of La Paz first.
6 We _____ speak to the reporters until we are absolutely clear what our message is.
7 I can't meet you tomorrow. I _____ work on the environmental campaign.
8 Sorry, but I _____ come to the residents' meeting. I'm too busy then.

[45]*Figuras 35 y 36*

En las cuales "el estudiante debe unir los verbos modales que encuentre en un folleto con las funciones presentadas (ver figura 35) y posteriormente debe en la actividad 10 completar ocho oraciones, relacionadas con el tema del texto de la página (20-21), haciendo uso de verbos modales". Este tipo de actividades son un espacio para que el estudiante practique la lengua extranjera, en cuanto a gramática (habilidad lingüística) en este caso verbos modales. Por consiguiente, es posible afirmar que no se acercan de manera explícita al desarrollo en especial del componente de las habilidad, dado que aunque hagan uso de la lengua extranjera las actividades no involucran al estudiante en la práctica de la interpretación y relación de eventos (provenientes de otra cultura o de la cultura propia); la flexibilidad comunicativa (cambiar el registro y hacer uso del conocimiento, de las actitudes y de las habilidades bajo los límites de una comunicación dependiendo el contexto al comunicarse con aquellos que son lingüística y culturalmente distintos); la abstracción de conceptos y significados de eventos y documentos de otra cultura, entre otras características claves para el desarrollo clave de la habilidades de la CCI.

[45] Figuras 35 y 36. *Listening*. En Language Leader Advanced- Coursebook (p. 21), por Cotton et al, 2015, China: Golden Cup. Derechos de autor [2015] por Cotton et al.

8. CONCLUSIONES

En el presente proyecto, se buscó analizar, principalmente, de qué manera las actividades del libro *Language Leader Advanced-Coursebook* para los niveles Intermedio e Intermedio Alto de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ promueven el desarrollo de los componentes de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI).

- Se identificó que las actividades del libro LLAC, efectivamente, sí promueven los cinco componentes de la CCI (conciencia, actitudes, habilidades, conocimiento y proficiencia) a lo largo de las cuatro unidades del libro LLAC. Si bien los porcentajes obtenidos en el análisis de resultados fueron variados, no se encontró una completa ausencia de la promoción de dichos componentes. En efecto, a lo largo del análisis fue posible evidenciar que si bien algunas actividades propiciaban el espacio para el desarrollo de algunos componentes más que otros, casi siempre había una constante relación con la presencia de otros componentes dentro de una misma actividad. En otras palabras, a través de las actividades generalmente no se desarrollaba tan solo un componente, sino a veces varios a la vez.

- De igual forma, en relación con las percepciones de los docentes en cuanto a la promoción del desarrollo de la CCI a través de las actividades del libro LLAC, estos coinciden en que los cinco componentes de la misma, efectivamente, sí son abordados a lo largo de las actividades propuestas por el libro en las cuatro unidades analizadas a través de diferentes secciones. No obstante, ellos consideran, en su mayoría (3 de 4) que, el libro desarrolla parcialmente el componente de la conciencia dado que el libro es visto como tan sólo una herramienta que complementa el desarrollo de este componente (la conciencia) por medio de la variedad de temas; sin embargo, es por medio del uso que el profesor le da al libro, según algunos docentes, según (2 de 4) que se fomenta el desarrollo de la conciencia en los estudiantes.

- A lo largo de las actividades del libro LLAC, fue posible identificar que en este se propone una diversidad de temas en los que los estudiantes pueden apoyarse para adquirir conocimiento sobre diferentes culturas. Esto les permite reflexionar sobre los artefactos de las culturas que se están abordando. También algunas actividades abren espacios que le permiten al estudiante reflexionar sobre su propia cultura. Es decir que el libro no se limita a la presentación de una sola cultura, sino a una variedad de identidades culturares representativas de diferentes países y a partir de las mismas le da la oportunidad al estudiante de "desarrollar su capacidad de descentralizarse y tomar conciencia de su identidad cultural, los valores, las creencias y percepciones que son diferentes de los otros" (Rico, 2012, p.145).

- Fue posible encontrar que en las actividades del libro LLAC el componente que se desarrolla con mayor frecuencia es la proficiencia con un 45% con respecto a los otros componentes. Según los resultados obtenidos en la matriz de análisis, la gran mayoría de los ejercicios de *Speaking, Study Skills/ Writing* y *Scenario* propician, efectivamente, diversos espacios en los que el estudiante trabaja el componente de la proficiencia por medio de la comunicación verbal a través del uso de estructuras y funciones lingüísticas de la lengua extranjera; la comunicación no verbal, la comunicación escrita por medio del uso de estructuras y funciones lingüísticas de la lengua extranjera; el uso apropiado de la lengua extranjera en diferentes contextos y de la oportunidad de comunicarse concretamente sobre un tema o varios, haciendo uso de diversas estructuras lingüísticas.

- En lo que se refiere al componente de las actitudes, de acuerdo con los resultados de la matriz, se encontró que se promueve el desarrollo de este componente al abrir espacios en los que los estudiantes tienen la oportunidad de valorar su propia cultura, expresar sus puntos de vista y desarrolla el interés en el descubrimiento del otro. También, ambos instrumentos coinciden en que las actividades del libro LLC promueven que el estudiante evite hacer juicios de valor de las posiciones y puntos de vista, mencionados anteriormente, para que "relativice lo propio y valore lo ajeno al desarrollar su propia posición o punto de vista a la hora de interactuar en un proceso comunicativo" Byram, Nichols & Stevens (2001).

No obstante, de acuerdo con las percepciones de algunos docentes (2 de 4), el componente de las actitudes sí se desarrolla, pero de manera parcial, pues el libro no muestra de forma explícita actividades en las que el estudiante comprenda y actúe de manera tal que se respeten las posiciones personales y puntos de vista de posibles interlocutores de diferentes culturas.

- En cuanto al componente de las habilidades, el análisis dio como resultado que tanto de manera implícita como explícita, se le permitía al estudiante que por medio de las actividades del libro LLAC hiciera uso de diversas estrategias lingüísticas e interculturales además de interpretar y relacionar de eventos culturales, realizar contrastes culturales y entender los diferentes modelos de comportamiento. Asimismo, se encontró que son pocas las actividades en las que el estudiante puede adquirir habilidades en relación con la flexibilidad en la comunicación con alguien lingüísticamente distinto.

- En cuanto al componente de conocimiento, debido a la gran diversidad de temas presentados en el libro, se encontró que este promueve que el estudiante tenga la oportunidad de desarrollar el componente al reconocer distinciones sociales, reflexionar sobre comportamientos habituales propios de su cultura y de la cultura anfitriona y, al articular la historia general y diversos factores socio-políticos que tienen significado en la cultura anfitriona y propia. Aquellas actividades que se desatacaron mayormente por promover el desarrollo de este componente, están presentes en las actividades de Speaking , pues el estudiante en varias oportunidades debía remitirse a su propio conocimiento para que pudiera expresarlo y dar su punto de vista frente a un tema determinado.

- De acuerdo con los resultados obtenidos en la matriz de valoración, se encontró que las actividades en relación con *Grammar* y *Vocabulary* están mayormente enfocadas al desarrollo de competencias lingüísticas, más que interculturales. En contraste, las actividades en relación con *Speaking*, *Reading* y *Scenario* se caracterizaron por promover espacios a través de varias de sus actividades en los que los estudiantes no solo tienen la oportunidad de desarrollar competencias lingüísticas, sino que también desarrollan la CCI para facilitar y enriquecer sus encuentros comunicativos en lengua extranjera.

- Al finalizar esta investigación es posible afirmar que contribuye a la LLM, dado que podría ser una guía para la escogencia de futuros textos de inglés y además podría ser una guía para los docentes interesados en practicar y desarrollar la CCI por medio del libro analizado.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Allport ,G. (1954). *The nature of prejudice*. MA: Wiley-Blackwell.
- Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences socials et approche qualitative des organizations*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bennett, J. M. (1998). *Basic concepts of intercultural comunication. Selected reading.* Boston USA, Intercultural Press, Anicholas Brealy Publishing Company.
- Bennett, J. M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. In Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations, ed. M. A. Moodian, 95. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Byram, M. Gribkova, B. & Starkey,H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Recuperado de: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.56*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2003). On being 'bicultural an intercultural'. In G. Alred, M. Byram, & M. Flemming (Eds.),*Intercultural experience and education*. Clevedon:Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001), *Developing intercultural competence in practice,* Clevedon UK, Multilingual Matters LTD.
- Cots, J.M, Nussabum, L., Payrato, Ll. & Tusón, A (1990). En Oliveras, A. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos.* (21).Barcelona:Edinumen.
- Davcheva, L., & Sercu, L. (2005), "Culture in teaching language materials", in L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laska-ridou, U. Lundgren, et al., M. Byram, & A. Phipps (Eds.), *Foreign language teachers and intercultural competence,* (pp. 90-109), Clevedon UK, Multilingua Matters LTD.
- Deardoff, D. (2004). *The identificaction and assessment of interculturak competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States.* North Carolina State University, North Carolina.

- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. In *Journal of Studies in Intercultural Education,* 10. Pp. 241-266.
- Diccionario de la lengua española. (2016). En *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Recuperado de: http://dle.rae.es/?id=H4tIzVm.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: developing intercultural competence. Adapted in part from a `Report by The Intercultural Communicative Task Force, Brattleboro Vermont USA, World Learning.
- Fennes, H., & Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom.* Crossing borders, London UK, Cassell Council of Europe Series.
- Franco, T. (2012). ¿Qué papel desempeñan los estereotipos en el aprendizaje del español como lengua y cultura extranjera? *Dumas, 00828738 (12).* Recuperado de: http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00828738/document
- Galindo, M. (2005). *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas.* España: Interlingüística. Pp. 431-441.
- Gómez, L. (2011). *The Cultural Content in EFL Textbooks and What Teachers Need to Do About It.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
- Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. México: Editia mexicana.
- Gumperz, J. (1971): *Language in social groups*. Stanford:Stanford University Press.
- Henriquez, S., Nogués, F., Martín, V., & Carrillo, M. (2012) Dimensions of Intercultural Communicative Competence (ICC) and its implications for educational practice. *Folios, Folios (36).* Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702012000200008&script=sci_arttext#num2
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5a ed.). México D.F.: Editorial McGraw Hill.
- Hymes, D. (1972): On Communicative competence. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Education. Pp.78-83.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford: OUP Oxford.

- Kemper, C. L. (2003). Edgewalking: *The emerging new-century leadership paradigm*. Workforce Diversity Reader.
- Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management.* University of Otago. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10523/163
- Miquel. L, lourdes & Sans. (1992). *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua.* Cable. Pp. 15-21.
- Mayer, R.; Ouellet, F. (1991). *Métodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Nádai, J.(2006).New approaches in Teaching and Researching Intercultural Communication and Stereotypes. *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. . (16).Recuperado de: http://www.inst.at/trans/16Nr/07_3/nadai16.htm
- Neto, F. (2006). Changing intercultural attitudes over time. Journal of Intercultural Communication. Recuperado de: http://www.immi.se/intercultural/nr12/neto.htm
- Orbeg, K. (Noviembre, 1954). Culture Shock. En D. Cora (Presidencia), *Culture Shock.* Simposio llevado acabo en la primera reunión medio oriental del Instituto Internacional de Educación, Chicago, USA.
- Peláez, A., Rodríguez, J., Ramírez, S., Pérez, L., Vázquez, A. & González,L. *La Entrevista.* (2008).Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista.pdf
- Richard J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Hawaii: Cambridge University Press.18-21
- Rico, C. (2010). The Effects of Language Materials on theDevelopment of Intercultural Competence. En Tomlinson, B. & Masuhara, H. (Ed.), *Research for Materials Development in Language Learning.* (91). London:Continuum.
- Rico Troncoso, C. (2012). Language Teaching Materials as Mediators for ICC Development: A Challenge for Materials Developers. *Signo y Pensamiento*, 31(60), Pp. 130-154.
- Rivers (1987): Rivers, W. (1987). *Interactive Language Teaching' Studies in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.Pp.410.

- Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa: Objetivos Contenido Profesor Aprendizajes Recursos*. Madrid: Narcea, S.A. DE EDICIONES.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Spitzberg, B. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 1-52). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Spencer H,. & Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: a multidisciplinary approach to intercultural communication.* New York: Palgrave Macmi
- Toro Jaramillo, Iván Darío & Parra Ramírez, Rubén Darío. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación cualitativa, cuantitativa.* Medellín: Fondo Editorial Eafit.
- Wang, X. H. (2011). *The research of the relationship between college students vocational gender stereotype and vocational interest.* China: Shandong Normal University.
- Sinicrope N., Moeller, A., & Nugent, K. (2014). *Building intercultural competence in the language Classroom.* Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 161,2. Recuperado de: http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgiarticle=1160&context=teachlearnfacpu

10. ANEXOS

10.1 ANEXO 1.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
PROYECTO DE GRADO
SANDRA CALVO Y ALEJANDRA RODRÍGUEZ

Matriz de análisis

COMPONENTES A TENER EN CUENTA PARA EL ANÁLISIS	COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y LA EVALUACIÓN DE MATERIALES		
	TIPO DE ACTIVIDAD	Localización de la actividad[46]	¿Cómo se abordan los componentes de la CCI? Tipo y desarrollo de la actividad
CONCIENCIA Es la habilidad de evaluar críticamente la forma cómo se percibe el individuo a sí mismo en su cultura y en la cultura extranjera a partir del análisis de las similitudes y las diferencias entre culturas.	*SPEAKING* (PRODUCCIÓN ORAL)		
	WRITING (PRODUCCIÓN ESCRITA)		
	LISTENING (COMPRENSIÓN ORAL)		
	READING (COMPRESIÓN ESCRITA)		
ACTITUDES Son las posiciones o puntos de vista que se asumen cuando se interactúa con el	*SPEAKING AND WRITING* (PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA) (está sección cambia dependiendo la unidad)		

[46] Las convenciones utilizadas para este apartado son: P se refiere a la página y el número después del guión (-) hace referencia al número de la actividad, en ocasiones acompañado con la letra respectiva a la división de la actividad en el libro.

otro en un proceso de interacción social.	*VOCABULARY* (VOCABULARIO)		
HABILIDADES Son las acciones que permiten al sujeto descubrir nuevo conocimiento de una cultura, ya sea la propia o una distinta, e interpretar y relacionar dicho conocimiento en ambas culturas.	*GRAMMAR* (GRAMÁTICA)		
	SCENARIO (ESCENARIO)		
CONOCIMIENTO Se define como el saber de sí mismo y del otro, el saber de la cultura propia y foránea, como también el conocer cómo ocurren las interacciones sociales.	*STUDY SKILLS/ WRITING* (HABILIDADES DE ESTUDIO/PRODUCCIÓN ESCRITA)		
PROFICIENCIA Es la capacidad de usar apropiadamente el lenguaje (verbal o no verbal) en los diversos contextos comunicativos.			

Convenciones: Conciencia / Actitudes / **Habilidades** / **Conocimiento** /Proficiencia

10.2 ANEXO 2.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
PROYECTO DE GRADO
SANDRA CALVO Y ALEJANDRA RODRÍGUEZ

ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DEL LIBRO *LANGUAGE LEADER ADVANCED COURSEBOOK* DESDE UNA MIRADA INTERCULTURAL

Nombre:_____ Hora:_____

Fecha: _____

1. ¿Qué concepto tiene usted del libro LLAC que se utiliza actualmente en la enseñanza de inglés en la LLM de la PUJ?
2. A partir de su experiencia ¿considera usted que los estudiantes del penúltimo nivel de inglés de la LLM poseen herramientas para enfrentarse a diversas clases de interacción comunicativa? (Interacciones que lleguen a incluir todo tipo de vocabulario coloquial, expresiones y tópicos de diferentes y múltiples visiones del mundo, etc.)
3. ¿Cree usted que las actividades del libro LLAC les dan la oportunidad a los estudiantes de reflexionar a partir de su propia cultura sobre las diferentes identidades culturales presentes en países anglófonos? ¿Cómo y por qué?
4. ¿Cree usted que las actividades del libro LLAC les dan la oportunidad a los estudiantes de reflexionar sobre los diferentes problemas sociales (cambios climáticos, pobreza, crisis alimenticia, educación, entre otros en el aula? Sí __ No__ ¿Por qué?

5. ¿Considera usted que las actividades del libro LLAC ayudan al estudiante a comprender y actuar de manera tal que se respeten las posiciones personales y puntos de vista de posibles interlocutores de diferentes culturas? Evitando así dar juicios de valor de otras culturas y expresar de manera adecuada opiniones y visiones de diferentes temas. En cualquiera de los dos casos esto cómo se evidencia.
6. Qué actividades conoce o recuerda usted, del libro LLAC, que promuevan el desarrollo de habilidades tales como:

- La interacción apropiada dependiendo del contexto.
- La flexibilidad en la comunicación con alguien lingüísticamente distinto.
- El entendimiento de los diferentes modelos de comportamiento

7. ¿Hasta qué punto cree usted que las actividades del libro llegan a promover el contraste de aspectos de la cultura anfitriona a partir de la cultura propia? ¿Realiza usted estos contrastes en clase y enfatiza en el reconocimiento de la aceptación de los mismos? Sí___ No ___ ¿Cómo lo hace?
8. En su opinión el conocimiento de la cultura en general, factores socio-políticos, tabúes, las normas esenciales como por ejemplo, saludos, código de vestir, comportamientos habituales, etc. de la cultura anfitriona ¿son un tema que se desarrolle a lo largo de las unidades del libro LLAC? En cualquiera de los dos casos esto cómo se evidencia.
9. Se considera que el estudiante para llegar a este nivel intermedio alto de inglés de la LLM posee un nivel de conocimiento avanzado de la lengua. En general, considera usted que las actividades del libro suscitan que los estudiantes puedan practicar la lengua y puedan comunicarse concretamente sobre un tema o varios. Si es así ¿nos podría dar un ejemplo?

10. Durante el aprendizaje de una lengua extranjera, también es posible encontrar el uso de lenguaje no verbal con el fin de comunicar ideas de diferentes maneras. De esta forma ¿considera usted que el libro LLAC es una herramienta que sirve para enseñar y desarrollar este tipo de aprendizaje en la clase de inglés? Sí__ No__ ¿Por qué?

Observaciones:

Agradecemos la participación en esta entrevista y recordamos la total confidencialidad que se mantendrá con los datos personales del entrevistado.