


	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, 24 de Noviembre de 2016

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

JHON EFRAÍN SÁNCHEZ BOLAÑOS, con C.C. No. 1083873534,





autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado ANÁLISIS COMPARATIVO DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL ENTRE ESTUDIANTES DE UN PROGRAMA DE LICENCIATURA EN INGLÉS QUE ASISTEN A UN CONTEXTO DE INMERSIÓN CULTURAL CON AQUELLOS ESTUDIANTES QUE NO LO HACEN presentado y aprobado en el año 2016 como requisito para optar al título de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Jhon Sanchez

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: ANÁLISIS COMPARATIVO DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL ENTRE ESTUDIANTES DE UN PROGRAMA DE LICENCIATURA EN INGLÉS QUE ASISTEN A UN CONTEXTO DE INMERSIÓN CULTURAL CON AQUELLOS ESTUDIANTES QUE NO LO HACEN.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
SÁNCHEZ BOLAÑOS	JHON EFRAÍN

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
ZAMBRANO CASTILLO	LILIAN CECILIA





PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magíster en educación

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRIA EN EDUCACIÓN Área de Profundización Docencia e Investigación Universitaria

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2016 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 239

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___ Láminas___
Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros **X**

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: No

MATERIAL ANEXO: No





PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria): No

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Desarrollo de competencia intercultural	1. Intercultural competence development
2. Intercambio cultural	2. Cultural exchange
3. Relación lengua cultura	3. Language and culture relationship
4. Habilidades interculturales	4. Intercultural habilites

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

En el presente estudio se analiza y se compara el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de séptimo y octavo semestre del programa de licenciatura en inglés de la Universidad Surcolombiana que han asistido a un contexto de inmersión cultural con aquellos estudiantes que no lo han hecho mediante un test de competencia intercultural aplicado a 101 estudiantes, 5 entrevistas en profundidad, un grupo focal y mediante el análisis documental de los micro diseños que componen el PEP de este programa. Los datos analizados sugieren que ambos grupos presentan diferencias en su configuración de la competencia intercultural en diversas habilidades, observándose que los estudiantes que han tenido la experiencia de intercambio cultural tienen una mayor capacidad de interactuar y se sienten más cómodos enfrentando situaciones desconocidas. Por otra parte se identifica que en los micro diseños converge una estrecha relación entre cultura y lengua que necesita ser más explotada en clase. Se sugieren tres estrategias

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3

interventoras: plan de mejoramiento del componente curricular, implementación de la cátedra de teoría de la interculturalidad como materia de núcleo común así como la práctica intercultural como componente flexible dentro del pénsium académico del Programa De Licenciatura en inglés de la Universidad Surcolombiana.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Hereby, the development of intercultural competence among seventh and eighth semester students of the Degree in English from the University Surcolombiana who have attended a cultural exchange context and those who have not is analyzed and compared between them. Data was collected through an intercultural competence test applied to 101 students, 5 in-depth interviews, a focus group interview and the documentary analysis of the syllabuses comprising the PEP of this degree. The analyzed data suggest that both groups keep differences in configuration of intercultural competence in various skills, showing that students who have had the experience of cultural exchange have a greater ability to interact and are more comfortable when facing unfamiliar situations. On the other hand, into the syllabuses, it converges a tight-bound relationship between culture and language that is to be further exploited in class. Three interventional strategies are suggested: Curricular improvement plan, Implementation of intercultural class theory as a mandatory subject and intercultural practicum as a flexible component within the Foreign Language Program Curriculum.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Jurado: **LUIS ALBERTO MALAGÓN PLATA**

Firma:



Nombre Jurado: **MARIA ELVIRA CARVAJAL SALCEDO**

Firma:



**ANÁLISIS COMPARATIVO DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
INTERCULTURAL ENTRE ESTUDIANTES DE UN PROGRAMA DE
LICENCIATURA EN INGLÉS QUE ASISTEN A UN CONTEXTO DE INMERSIÓN
CULTURAL CON AQUELLOS ESTUDIANTES QUE NO LO HACEN**

JHON EFRAIN SANCHEZ BOLAÑOS

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, GRUPO PACA.

ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN: DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN

CURRICULAR

NEIVA, SEPTIEMBRE DE 2016

**ANÁLISIS COMPARATIVO DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
INTERCULTURAL ENTRE ESTUDIANTES DE UN PROGRAMA DE
LICENCIATURA EN INGLÉS QUE ASISTEN A UN CONTEXTO DE INMERSIÓN
CULTURAL CON AQUELLOS ESTUDIANTES QUE NO LO HACEN**

JHON EFRAIN SANCHEZ BOLAÑOS

Tesis como requisito para obtener el título de Magister en Educación

PHD. NELSON ERNESTO LÓPEZ JIMÉNEZ

DIRECTOR GRUPO DE INVESTIGACIÓN PACA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, GRUPO PACA.

ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN: DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN

CURRICULAR

NEIVA, SEPTIEMBRE DE 2016

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Neiva, 3 de Octubre de 2016

Dedicatoria

Este trabajo lo dedico a Gabriela y Charisma, motor incondicional de esta búsqueda y exigencia por ser mejor. Gracias esposa e hija porque fueron ustedes mi despertador para las madrugadas y el café en las largas noches de producción de este trabajo.

Doy gracias a Dios que me ha dado la oportunidad de culminar satisfactoriamente mis estudios, a mis padres Noelia y Efraín, que encendieron la llama del amor por las letras y el estudio, por su apoyo y palabras de aliento, a mis hermanos Elkin y Julián quienes fueron ejemplo de constancia en sus estudios para poder seguirlos y terminar los míos. Especial sentimiento de gratitud con la Dra. Sandra Fajardo y el Dr. Pavel Tovar. A mi asesora Mg. Lilian Zambrano y a mis docentes de maestría.

Contenido

	Pág.
Abstract.....	165
Introducción.....	176
Problema de investigación.....	176
Objetivos	243
General.	243
Específicos.....	243
Justificación	254
Antecedentes	287
Marco Teórico	465
Aspectos conceptuales sobre cultura	465
Perspectivas acerca de la enseñanza- aprendizaje de la cultura	487
Perspectivas en contra de la enseñanza - aprendizaje de la cultura.	48
Perspectivas a favor de la enseñanza- aprendizaje de la cultura.	49
Problemas de la enseñanza de cultura en el aula de clase.	50
Currículo sobre saturado..	521
Capacitación.....	53
Medida.....	53
Estereotipos.....	53
Lenguaje y cultura	53
Competencia intercultural (CI).....	55
Análisis de la competencia intercultural (CI)..	57
La Conciencia crítica.....	58
Los contextos de inmersión para el desarrollo de competencia intercultural.....	58
Metodología	63
Población objeto de estudio.....	63
Diagnóstico y análisis de la competencia intercultural en estudiantes del (PLI) que han estado en contextos de inmersión cultural como aquellos que no lo han estado	65
Descripción de los alcances del contexto de inmersión y del currículo del PLI en el desarrollo de la competencia intercultural	66
Análisis de Resultados	68
Diagnóstico de la competencia intercultural en estudiantes del PLI que han estado en contextos de inmersión cultural como aquellos que no lo han estado	68
Test de competencia intercultural (TCI)..	68

Test de competencia intercultural.....	72
Contexto de estudiantes que han tenido la experiencia en un intercambio cultural.	73
Gráficos del contexto de estudiantes que han viajado.....	77
Contexto de estudiantes que NO han tenido la experiencia en un intercambio cultural.	78
Gráficos del contexto de estudiantes que no han viajado.....	88
Comparación de habilidades interculturales entre ambos grupos.	89
Conciencia crítica.....	89
Gráficos comparativos grupos E & SE preguntas 1 a 14. Habilidad de conciencia crítica	95
Habilidades o desempeños culturales	101
Análisis comparativos grupos E & SE. Preguntas 15 a 24 habilidades o desempeños culturales.	104
El conocimiento	107
Análisis comparativos grupos E & SE. Preguntas 25 a 36. El conocimiento.....	111
La integración cultural.....	115
Análisis comparativos grupos E & SE. Preguntas 37 a 54. La integración cultural.	120
Descripción de diferencias y similitudes entre los estudiantes que han tenido algún tipo de intercambio cultural con los que no lo han hecho a través de una entrevista en profundidad.....	127
La Conciencia crítica.....	129
La integración cultural.....	133
El Conocimiento.....	137
Habilidades o desempeños culturales.....	141
Descripción de los alcances del contexto de inmersión y del currículo del PLI en el desarrollo de la competencia intercultural	145
Conclusiones	159
Sugerencias	165
Bibliografía	168
Anexos	181

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Iceberg cultural.....	33
Figura 2. ¿Ha tenido la experiencia de estar en intercambio cultural?.....	77
Figura 3. ¿Cuál ha sido el destino más frecuentado para sus intercambios culturales?.....	77
Figura 4. ¿Qué tipo de experiencia de intercambio cultural ha tenido?.....	77
Figura 5. ¿Cuál fue su principal motivación para viajar?.....	78
Figura 6. ¿Por cuánto tiempo en total ha experimentado intercambios culturales?.....	78
Figura 7. ¿Los contenidos y material desarrollados en el área de inglés?.....	78
Figura 8. ¿Las actividades extracurriculares desarrolladas en el área de inglés?.....	79
Figura 9. ¿Qué nivel de inglés cursa actualmente?.....	88
Figura 10. En caso de NO haber tenido la experiencia de intercambio cultural ¿cuál (es) ha(n) sido su(s) impedimento(s) para poder viajar?.....	88
Figura 11. ¿Alguna vez se ha sentido en desventaja en conocimientos y competencias de cultura extranjera frente a los compañeros que sí han viajado al exterior?.....	88
Figura 12. ¿Cree que no haber tenido la oportunidad de viajar al exterior puede afectar de alguna manera su desempeño estudiantil y profesional respecto a elementos culturales de la lengua extranjera?.....	89
Figura 13. Los contenidos y material desarrollados en el área de inglés de la carrera permiten que el estudiante desarrolle competencias culturales para enfrentarse a un intercambio cultural apropiadamente.....	89

Figura 14. Las actividades extracurriculares desarrolladas en el área de inglés de la carrera permiten que el estudiante desarrolle competencias culturales para enfrentarse a un intercambio cultural apropiadamente	89
Figura 15. Respeto el modo de comportarse de personas de una cultura diferente a la mía	95
Figura 16. Respeto las creencias de las personas de otras culturas diferentes a la mía	96
Figura 17. Pienso que mi cultura es mejor que otras	96
Figura 18. Soy una persona muy observadora cuando interactúo con personas de otras culturas	96
Figura 19. Soy una persona de mente abierta hacia personas de otras culturas.....	97
Figura 20. Soy sensible a los significados sutiles (gestos, expresiones, estados de ánimo, cambios de humor) en las interacciones con personas de una cultural.....	97
Figura 21. Soy consciente de las diferencias entre los idiomas y las culturas	97
Figura 22. Reconozco mis reacciones positivas y negativas frente a diferentes culturas e idiomas	98
Figura 23. Soy consciente de cómo un contexto cultural específico altera mis interacciones con los demás	98
Figura 24. Se me facilita relacionarme con personas de otra cultura en cualquier momento...	98
Figura 25. Me resulta interesante la forma en que personas de otras culturas expresan sus ideas	99
Figura 26. La influencia de culturas extranjeras pone en riesgo nuestra identidad nacional....	99
Figura 27. Me interesaría tener alguna experiencia de intercambio cultural en el futuro	99
Figura 28. Los controles de ingreso al país para inmigrantes deben ser más estrictos.....	103
Figura 29. Disfruto de las diferencias que hay con personas de otras culturas	103
Figura 30. Me siento a gusto hablando con personas de diferentes culturas	1053

Figura 31. Me siento seguro cuando interactúo con gente de diferentes culturas	104
Figura 32. Siempre sé qué decir cuando interactúo con personas de otras culturas	104
Figura 33. Encuentro muy difícil interactuar ante personas de otras culturas	104
Figura 34. Solo hablo un idioma.....	105
Figura 35. Otras personas raras veces influyen en las decisiones que tomo.....	105
Figura 36. Nunca he vivido fuera de mi propia cultura	105
Figura 37. Me pone nervioso hablar con personas que son diferentes a mí	106
Figura 38. Me siento incómodo cuando estoy en una multitud de personas	106
Figura 39. Cuando interactúo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas	110
Figura 40. Creo que mediante el uso de palabras o gestos, las personas de culturas distintas a la mía me pueden comprender	110
Figura 41. Creo que las personas así tengan diferentes culturas son básicamente todas iguales	110
Figura 42. Me gusta estudiar diferentes aspectos de otras culturas	111
Figura 43. Entiendo que las personas de otras culturas hacen las cosas de manera diferente a la mía	111
Figura 44. Escucho música de otra cultura de manera regular	111
Figura 45. La existencia misma de la humanidad depende de nuestro conocimiento acerca de otras personas	112
Figura 46. Los barrios residenciales deben estar separados culturalmente	112
Figura 47. Entrar en otra cultura es fácil.....	112
Figura 48. Me gusta discutir temas de interés con personas de otras culturas.....	113
Figura 49. Me gusta ir, ver o escuchar más noticias nacionales que internacionales	113

Figura 50. Cuando algo importante sucede, busco a alguien de esa parte del mundo para discutir el tema con él o ella	113
Figura 51. Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase o en otro contexto con personas de otras culturas	119
Figura 52. No acepto las opiniones de mis compañeros/as de diferentes culturas	120
Figura 53. A menudo me siento desanimado cuando estoy con compañeros/as de diferentes culturas	120
Figura 54. Me altero fácilmente cuando interactúo con personas de diferentes culturas	120
Figura 55. Cuando interactúo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a	121
Figura 56. No me gusta estar con personas de una cultura diferente a la mía	121
Figura 57. Puedo ser tan sociable como quiera cuando interactúo con personas de otras culturas	121
Figura 58. A menudo me siento poco útil cuando interactúo con personas de otras culturas	122
Figura 59. Me gusta estar con personas de otras culturas	122
Figura 60. Es mejor que la gente de otras culturas se eviten entre sí	122
Figura 61. Creo que los matrimonios culturalmente diferentes difícilmente tienen éxito	123
Figura 62. Invito a extranjeros a mi casa de manera regular	123
Figura 63. Acostumbro a decorar mi casa o habitación con artefactos de otros países	123
Figura 64. Tengo muchos amigos de otras culturas	124
Figura 65. No me gusta comer alimentos de otras culturas	124
Figura 66. Cuanto más conozco acerca de culturas extranjeras, más me gusta su gente	124
Figura 67. Una multitud de extranjeros me asusta	125

Figura 68. Consumo alimentos de culturas diferentes por lo menos dos veces a la semana .. 125

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Análisis del micro diseño de gramática comparada	146
Tabla 2. Análisis del micro diseño Globalization and language teaching	148
Tabla 3. Análisis del micro diseño critical and Creative Thinking	150
Tabla 4. Análisis del micro diseño sociolingüística	152
Tabla 5. Análisis del micro diseño Second language Learning Theories	154
Tabla 6. Análisis del micro diseño Principles of language teaching.....	156

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Entrevista a docentes del PLI.....	179
Anexo 2. Cesar Castillo	180
Anexo 3. Edgar Insuasty	183
Anexo 4. Carlos Muñoz	186
Anexo 5. Leonardo Herrera	190
Anexo 6. Gilma Zúñiga	193
Anexo 7. Test de competencia intercultural (documental)	196
Anexo 8. Instrumento de entrevista en profundidad & grupo focal.	202
Anexo 9. Instrumento de entrevista a estudiantes que viajaron.....	203
Anexo 10. Instrumento de entrevista a estudiantes que viajaron.....	205
Anexo 11. Listado de estudiantes de la ORNI seleccionados que han viajado. (2015-b).....	209
Anexo 12. Séptimo semestre Único grupo.....	212
Anexo 13. Octavo semestre. Grupo 1.....	212
Anexo 14. Octavo semestre. Grupo 2.....	213

Resumen

En el presente estudio se analiza y se compara el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de séptimo y octavo semestre del programa de licenciatura en inglés de la Universidad Surcolombiana que han asistido a un contexto de inmersión cultural con aquellos estudiantes que no lo han hecho mediante un test de competencia intercultural aplicado a 101 estudiantes, 5 entrevistas en profundidad, un grupo focal y mediante el análisis documental de los micro diseños que componen el PEP de este programa. Los datos analizados sugieren que ambos grupos presentan diferencias en su configuración de la competencia intercultural en diversas habilidades, observándose que los estudiantes que han tenido la experiencia de intercambio cultural tienen una mayor capacidad de interactuar y se sienten más cómodos enfrentando situaciones desconocidas. Por otra parte se identifica que en los micro diseños converge una estrecha relación entre cultura y lengua que necesita ser más explotada en clase. Se sugieren tres estrategias interventoras: plan de mejoramiento del componente curricular, implementación de la cátedra de teoría de la interculturalidad como materia de núcleo común así como la práctica intercultural como componente flexible dentro del pénsum académico del Programa De Licenciatura en inglés de la Universidad Surcolombiana.

Palabras clave: desarrollo de competencia intercultural, intercambio cultural, relación lengua cultura, habilidades interculturales.

Abstract

Hereby, the development of intercultural competence among seventh and eighth semester students of the Degree in English from the University Surcolombiana who have attended a cultural exchange context and those who have not is analyzed and compared between them. Data was collected through an intercultural competence test applied to 101 students, 5 in-depth interviews, a focus group interview and the documentary analysis of the syllabuses comprising the PEP of this degree. The analyzed data suggest that both groups keep differences in configuration of intercultural competence in various skills, showing that students who have had the experience of cultural exchange have a greater ability to interact and are more comfortable when facing unfamiliar situations. On the other hand, into the syllabuses, it converges a tight-bound relationship between culture and language that is to be further exploited in class. Three interventional strategies are suggested: Curricular improvement plan, Implementation of intercultural class theory as a mandatory subject and intercultural practicum as a flexible component within the Foreign Language Program Curriculum.

Keywords: Intercultural Competence Development, Cultural exchange, Culture and Language relationship, Intercultural Skills.

Introducción

Problema de investigación

El programa de Licenciatura en Inglés (PLI) de la Universidad Surcolombiana, sede Neiva, ha formado más de 500 profesionales desde 1991. El programa en apartes de su misión, propone el desarrollo profesional con formación cultural, manejo de sistemas de comunicación, y competencias para desempeñarse en el mundo globalizado (Universidad Surcolombiana, Neiva, Huila, Colombia). Lo anterior, plantea un profesional desde la interculturalidad, con amplio conocimiento cultural que le permita robustecer la competencia comunicativa primordial para su desempeño profesional.

Para el enfoque anterior es necesario señalar que la tendencia hacia la globalización y la internacionalización ha aumentado la importancia de ser competente en la comunicación con personas de diferentes orígenes culturales; y en ese sentido, investigaciones sobre la enseñanza de idiomas hacen hincapié en la necesidad de considerar la diversidad cultural y la competencia intercultural (Candel-Mora, 2015), es decir, y según el comité para el Desarrollo Económico (2006) que el conocimiento de la lengua por sí solo no es una garantía de éxito en un entorno profesional internacional, sino que estáá directamente relacionado con la inclusión de un componente básico de la competencia intercultural.

En este sentido Agudelo (2007) y Alonso (2006) hacen referencia a la competencia intercultural, como aquella que le permite al hablante de una lengua extranjera, actuar de forma

adecuada, aprender sobre la otra cultura y sus creencias; también adquirir conocimiento de los grupos sociales, sus prácticas, para adquirir nuevos conocimientos y saber emplearlos, además de poder interpretar documentos para relacionarlos con los documentos de la cultura propia; lo que implica tener un conocimiento diferencial entre la cultura propia y la extranjera.

Entonces, el enfoque intercultural en una licenciatura en lenguas extranjeras debe ser eficaz para desarrollar una conciencia crítica cultural y así explorar las relaciones entre lenguaje y cultura en los estudiantes. Además, debe evidenciar el papel esencial que la cultura desempeña en la enseñanza de las lenguas (Agudelo, 2007; Paricio, 2014). Asimismo, se ha determinado que la cultura es una quinta habilidad paralela a las cuatro habilidades lingüísticas conocidas a saber: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral. En consecuencia, una eventual separación de la cultura y la lengua ignoraría esta intrínseca relación (Agudelo, 2007; Barletta, 2009)

También diversos autores afirman que estudiar una lengua sin tener en cuenta la interrelación con su cultura no es lo más apropiado y exponen que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura, el estudiante universitario está limitado a contenidos breves de cultura extranjera, a un texto guía o materiales que proporcionan actividades culturales respecto al vestuario, los deportes, la comida, las tradiciones, la música, los artistas y próceres reconocidos de ese país, los sitios turísticos e históricos más relevantes, medios de transporte, actividades de ocio entre otros elementos que generalizan la cultura. Y que en consecuencia no está claro y no se sabe si este tipo de perspectiva realmente contribuyen a aprender cómo estas

manifestaciones culturales están conectadas con el idioma (Agudelo, 2007; Álvarez y Bonilla, 2009; Barletta, 2009; Zúñiga, 2015).

En consecuencia, se tiene una visión superficial o trivial de la cultura, que entre sus causas según Barletta (2009) pueden estar el hecho de que a menudo la competencia intercultural es concebida como la quinta habilidad, es decir, se considera como algo separado de la lengua y por el hecho de que el concepto de competencia intercultural exige importantes conocimientos, habilidades y actitudes para encuentros interculturales para la cual la mayoría de los docentes no suelen estar preparados. En conclusión, la integración de la cultura en la enseñanza de idiomas se basa en el supuesto de que el uno no se puede explorar sin el otro.

El programa de Licenciatura en inglés de ahora en adelante PLI de la Universidad Surcolombiana no ha sido ajeno a la problemática del desarrollo de la competencia intercultural. Es así, que el proyecto educativo entre sus referentes conceptuales, especifica la competencia intercultural como una competencia general del saber hacer del individuo y que es paralela a la competencia comunicativa (Zambrano et al., 2012, p. 16). Para lo anterior, el proyecto educativo plantea una serie de estrategias curriculares y extracurriculares que se describen de manera sucinta a continuación.

A nivel curricular, mediante entrevista con los docentes del PLI Herrera (2015), Muñoz (2015) y Zúñiga (2015) se determinó que los diversos cursos del syllabus o programación tienen un enfoque cultural directo o indirecto, a partir de los cuales cada docente de acuerdo con su experiencia, es autónomo para tratar con los estudiantes este bagaje cultural; es decir, que se

queda sujeto a la competencia misma del docente, la cual es más amplia sólo en aquellos que han vivido inmersos en culturas extranjeras. además, a partir de una revisión documental, el PLI cuenta con diversos cursos que por su naturaleza contribuyen al desarrollo de la competencia intercultural; dentro de estos se tienen Inglés en los diferentes niveles, Communication Theory (Herrera, 2012, pp. 1–2), Critical and Creative Thinking (Hernández y Rojas, 2012, p. 2), Globalization and Language Teaching (Macías y Zúñiga, 2012, p. 1,2), Gramática Comparada (Insuasty, 2012, p. 2), Reflective Teaching (Insuasty, 2012a, pp. 1–3) y Second Language Theories (Vanegas y Herrera, 2012, p. 3,4).

Sin embargo, los docentes Castillo (2015) y Zúñiga (2015), aclaran que en el programa no se orientan asignaturas específicas desde las cuales se trate la importancia e implicaciones de la competencia intercultural. Debido a esto, y según el docente Insuasty (2015) el programa pretende corregir la situación con el nuevo pènsum académico que incluye un curso específico para el tema intercultural.

El PLI también cuenta con un área de investigación cuyas líneas de trabajo se concentran en las prácticas que caracterizan los ambientes escolares en general, pero de manera especial tiene un énfasis relacionado con la enseñanza-aprendizaje del inglés. De este modo, se espera que se generen conocimientos útiles y confiables sobre el proceso educativo de lenguas extranjeras. Desde esta perspectiva el PLI organiza un simposio anual de investigación, al que se invitan a docentes propios, de otras universidades del país y extranjeros a exponer sus investigaciones, de modo tal, que se contribuye a retroalimentar el proceso de formación en la universidad.

A nivel extracurricular, según el docente adscrito al programa Sánchez (2015), Herrera (2015) se tienen varias estrategias que en su conjunto contribuyen el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes del PLI. Una de las estrategias que tiene el PLI consiste en la ejecución anual del “Total Immersion” que consiste en una actividad lúdica anual de un día completo, en el que los estudiantes tienen la posibilidad de explotar el talento mediante concursos, socio dramas, karaoke, actividades de Summer camp desarrollado y que a través de esa demostración, hagan uso de las diferentes competencias,

De igual manera se cuenta con el simposio de lenguas extranjeras, que se busca que sea un escenario en el que académicos locales y de otras ciudades expongan trabajos relacionados a lengua extranjera, pueden ser trabajos terminados o en desarrollo así pueden ser modificadas o retroalimentados, en uno de los simposios se tuvo a una invitada Norteamericana, Sánchez (2015) & Herrera (2015).

Uno de los limitantes para el óptimo alcance para estas dos estrategias (total Immersion y simposio) son recursos económicos y tiempo ya que no hay incentivos para motivar a los estudiantes y el periodo de desarrollo de las actividades es muy corto, Sánchez (2015)

Quizáás la estrategia más importante que tiene el PLI estáá relacionada con la movilidad de docentes y estudiantes. Dentro de ésta, se cuenta con un profesor asistente de lengua extranjera que proviene de un país angloparlante para que así los estudiantes puedan interactuar mediante sesiones de conversación e intercambio en las clases con la cultura del docente extranjero. En cuanto a lo relacionado con los docentes de la universidad el PLI y la universidad misma tiene

los mecanismos que les facilitan hacer estudios en el exterior y así se especialicen en su saber y saber hacer, Herrera (2015)

En relación con la movilidad de los estudiantes, la estrategia del PLI consiste en dar las facilidades en términos de permisos y aspectos académicos para que los estudiantes puedan participar en experiencias de intercambio cultural, como es el programa de campamento de verano, en el que se tienen dos opciones, una de instructor lúdico campestre en la que se realizan actividades con niños, y otra como asistente de logística, en la que deben realizar actividades de trabajo relacionadas con el desarrollo del campamento. Pero en la práctica, y según lo estipulado por profesores Castillo (2015) Insuasty (2015) y Zúñiga (2015) la posibilidad real de asistir a un contexto de inmersión cultural, depende en gran parte de las facilidades económicas del estudiante, y en este orden de ideas los estudiantes que tienen la posibilidad son muy pocos. También es importante aclarar que el PLI no ofrece la posibilidad de intercambios académicos.

Con respecto a lo anterior, a pesar de que el programa señala en el PEP en uno de los apartes del perfil profesional de sus estudiantes, que se compromete con el desarrollo de la competencia intercultural, los docentes del PLI entrevistados afirmaron que no existe seguimiento a estas actividades de inmersión cultural, salvo apreciaciones personales derivadas de charlas informales con estudiantes, indicando que se debe prestar mayor atención a este proceso, de manera tal, que permita identificar los conflictos que tuvieron, sí son estudiantes con inglés fluido pero incapaces de interactuar en otras culturas, y por último identificar la manera como la experiencia intercultural afecto la cultura propia entre otros aspectos.

Como puede observarse las estrategias emprendidas por el PLI para el desarrollo de la competencia intercultural son diversas, de diferente índole, cobertura, profundidad e impacto; no obstante, el PLI carece de estudios que analicen o evalúen el alcance de las mencionadas estrategias en lo relacionado con el nivel de competencia intercultural desarrollo por los estudiantes. Por todo lo anteriormente expuesto, se considera oportuno realizar una investigación que determine sí la participación en contextos de inmersión tienen una influencia importante sobre el desarrollo de la competencia intercultural y sí la diferencia es notable con los estudiantes que no logran participar en dichos contextos a partir del siguiente interrogante.

¿Cuál es la incidencia de la participación en contextos de inmersión y del currículo del PLI en el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes del programa de Licenciatura en Inglés de la Universidad Surcolombiana, sede Neiva?

Objetivos

General. Analizar y comparar el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes del PLI de la Universidad Surcolombiana que asisten a un contexto de inmersión cultural con aquellos estudiantes que no lo hacen.

Específicos.

- Diagnosticar la competencia intercultural en los estudiantes que han estado en contextos de inmersión cultural y los que lo no han hecho a través de un test de competencia intercultural.
- Describir las diferencias y similitudes entre los estudiantes que han tenido algún tipo de intercambio cultural con los que no lo han hecho a través de una entrevista en profundidad.
- Describir los alcances del contexto de inmersión y del currículo del PLI en el desarrollo de la competencia intercultural.

Justificación

El análisis comparativo del desarrollo de la competencia intercultural entre estudiantes del PLI de la Universidad Surcolombiana que asisten a un contexto de inmersión cultural con aquellos estudiantes que no lo hacen, abordará un aspecto clave en la formación de profesionales de la lengua extranjera: la interculturalidad del futuro docente de inglés.

En el ámbito nacional, la investigación desarrolla un principio de la ley general de educación que explicita el acceso a la ciencia, técnica e investigación para el logro de la competencia intercultural de la educación básica, pilar fundamental para la consecuente educación media y el ingreso satisfactorio a la educación superior (COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA, 1994). También el gobierno nacional ha establecido el Marco Común Europeo como referente para los estándares del aprendizaje, enseñanza y evaluación del idioma inglés estableciendo como objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo el de “formar ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, de tal forma que se inserten en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural” (MEN, n.d.).

Por lo anterior, resulta oportuno hacer la presente investigación puesto que el principal perfil ocupacional de los egresados del PLI de la Universidad Surcolombiana está relacionado con sus roles de docentes y de hablantes de lengua extranjera inglés en diversos colegios del país. Además la información generada tendrá relevancia social y académica de carácter nacional, puesto que uno de los factores comunes que tienen la mayoría de universidades de Colombia que

forman docentes del área de inglés son el componente global y la movilidad internacional estudiantil situación problema en la que hay poca información y trabajos de investigación.

En este mismo sentido, autores como Barleta (2009), Bazgan y Norel (2013), Byram *et al* (2002), Bruguier y Greathouse (2012), Ecke (2012) y Pierro (2008) plantean que en el desarrollo de la competencia intercultural hay muchas variables por analizar y que son diversos los elementos que pueden determinar una mayor o menor competencia del lenguaje dentro del contexto, y que en este orden de ideas, en el ámbito internacional son escasos los estudios que lo hayan documentado, de manera que la presente investigación contribuye al análisis de las variables inmersas en los procesos de desarrollo de la competencia, en las experiencias de intercambio cultural y en la enseñanza de una lengua extranjera.

En lo relacionado con la Universidad Surcolombiana y de manera específica con el PLI y de acuerdo a lo expresado en entrevistas por los profesores Castillo, Herrera, Insuasty, Muñoz y Zúñiga, el presente estudio aborda un campo inexplorado hasta el momento en las investigaciones hechas en la Universidad Surcolombiana, al señalar que hasta el año 2015, el programa no ha evaluado cómo las actividades, prácticas y acciones que se promueven desde los cursos de inglés y a través de los programas de movilidad cultural están contribuyendo o no de algún modo al desarrollo de la competencia intercultural; por estas razones la investigación puede contribuir a la identificación del alcance de las actividades curriculares y extracurriculares en el desarrollo de la competencia intercultural como aspecto inherente al aprendizaje de un segundo idioma.

Con referencia a lo anterior, la investigación puede aportar a la cohesión del programa, determinar sus alcances, sus vacíos y así fortalecer los procesos académicos, en este sentido estudiar el nivel de competencia intercultural que logran sus estudiantes cobra relevancia desde la perspectiva globalizadora que deben tener sus egresados. También, de sus resultados se pueden extraer elementos inclusivos al currículo de la enseñanza de las lenguas extranjeras que tengan en cuenta las expectativas y experiencias de los estudiantes para así lograr modificaciones o innovaciones en la estructura curricular, las prácticas pedagógicas, las estrategias de formación y evaluación.

La relevancia y pertinencia de este proyecto de investigación se enmarcan dentro de una coyuntura de movilidad estudiantil elevada y la proyección internacional como misión de la academia que forma profesionales de la educación. Desde estas realidades globales, se hace evidente la necesidad de un estudio que aporte elementos característicos de conocimiento al contexto local y por este camino colaborar en futuros procesos de mejoramiento en el desarrollo de la competencia intercultural en la Universidad Surcolombiana

Antecedentes

Los estudios investigativos realizados en el campo de interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras eran hasta no hace mucho un espacio exclusivo para unos pocos que se atrevían a proponer una nueva forma de acercarse a la enseñanza-aprendizaje de una lengua objeto. En Colombia, poco o nada se conocía sobre la forma de enfocarla en el salón de clases y menos de evaluarla, esto en parte por la predominancia que actualmente aun gozan enfoques y trabajos investigativos que propenden por mejorar la competencia comunicativa y lingüística de los estudiantes. Según Bachman (1990) y Council of Europe (2001) citados por Chlopeck (2008) Los modelos contemporáneos de competencia comunicativa muestran que hay mucho más por aprender cuando se aprende una lengua, y que estos modelos deben incluir el componente vital del conocimiento y conciencia cultural. Del mismo modo continua la autora describiendo el concepto multidimensional del enfoque intercultural de la enseñanza de las lenguas en palabras del Council of Europe (2001, 101–30). Que define competencias adicionales a la gramatical ubicando a un aprendiz competente culturalmente en habilidades sociolingüísticas, pragmáticas con conocimientos socioculturales con y conciencia intercultural. Se propone para el alcance de estas habilidades un enfoque intercultural sugerido con tres etapas y actividades para cada una de ellas descritas así

Etapa 1: En esta etapa se hace hincapié en la cultura propia de los estudiantes para que ellos la perciban desde un punto de vista objetivo. Se sugiere que la cultura nativa de los estudiantes que hasta el momento había sido tomada como algo natural y ya familiarizado se

tome desde una nueva perspectiva sin llegar a comparar ni evaluarse con otras culturas sino como una dentro de las muchas que existen en el mundo y que es patrimonio de la humanidad. Se sugieren algunas actividades para poder fortalecer esta etapa, las cuales van desde lluvias de ideas en torno a la palabra cultura para generar una discusión hasta preguntas como *¿qué le parecería sería raro de nuestra cultura a un extranjero?*

Etapa 2: Para esta etapa se propende por las perspectivas de los estudiantes sobre las culturas de los países anglo-parlantes y que sean comparadas con las del estudiante ya que existe una visión de su propia cultura. Se hace necesario que dependiendo del tipo de estudiantes se escoja entre cultura UK o cultura USA y posteriormente moverse a otras culturas de habla inglesa. Las actividades propuestas para esta etapa consisten desde la lectura de extractos de literatura de la cultura de origen hasta poner situaciones como “estás en un restaurante en New York, te dan demasiada comida y de queda algo de esa comida sobrante que te gustaría llevar. ¿Qué harías? a lo que se puede concluir que en algunos países pedir “doga bag” o “bolsa para sobras” es muy común, en otro puede resultar vergonzoso.

Etapa 3: La etapa final se describe como la etapa de verdadera educación cultural, donde los estudiantes expanden su conocimiento cultural aprendiendo de todas las culturas del mundo. Dice la autora que esta es obviamente la más larga y difícil de todas pero que habiendo estudiado la cultura nativa y la extranjera en las dos anteriores etapas, debería ser mucho más fácil buscar y reconocer aspectos cultural de otras sociedades.

Al respecto dice la autora que los textos utilizados para la enseñanza de lengua extranjera en esta etapa proveen información acerca de las culturas del mundo y que una de las ventajas era el

lenguaje utilizado que hace fácil entender el texto pero que la gran desventaja es que estos textos no contienen una preparación inicial de los estudiantes, que los temas culturales son muy superficiales y los estudiantes perciben la información con curiosidad no como una pieza importante del conocimiento. Se sugiere entonces que el libro sea un apoyo de la materia extra y actividades que se pueden utilizar en el aula. Algunas actividades sugeridas van desde compartir una misma cultura con comportamientos diferentes, por grupos, hasta el uso de objetos reales de grupos culturales extranjeros.

Surcando están dares que buscaban un mejor entendimiento en los diferentes orígenes culturales y lenguas de Europa, nace en 2001 el Common European Framework of reference for languages *CEF* el cual es el actual modelo de programas nacionales de Bilingüismo del MEN, programas de licenciaturas de lenguas extranjeras, y es el modelo estándar de lineamientos para la enseñanza de lenguas extranjeras en todos los niveles de educación formal y no formal en Colombia. Cabe resaltar que existe un solo modelo con actualizaciones en los enfoques y necesidades coyunturales de la época, siendo el primero publicado en 1971. Este modelo, en su versión actual original, establece principios y prácticas para el aprendizaje de las lenguas europeas promoviendo el intercambio cultural, académico, laboral y la comparación entre países, Council of Europe (2001). El CEF aborda desde un enfoque intercultural a la educación de las lenguas extranjeras para promover el desarrollo favorable de la personalidad integral del estudiante y darle un sentido de identidad desde la experiencia enriquecedora de la otredad del lenguaje y la cultura, CEF (2001, 10). Del mismo modo, se establece una herramienta central para el registro formal de las experiencias interculturales siendo esta The European Language Portfolio (ELP) acompañado de una escala de suficiencia de la lengua dividida en 6 niveles. CEF

(2001, 14). Sin embargo esta escala vista desde posteriores enfoques para la evaluación de la competencia intercultural se queda corta dado que en su momento se dio mayor trascendencia al a competencia lingüística y comunicativa. Para el CEF resulta importante el conocimiento de los valores y creencias compartidas que existen en los grupos sociales de otros países y regiones tales como los religiosos, creencias, tabús, historia común etc, las cuales son esenciales para una comunicación intercultural. CEF (2001, 20).

Al respecto del desarrollo de la competencia intercultural, el CEF menciona que hay una importante aclaración en cuanto al desarrollo de la misma. Se dice que el estudiante no deja de ser competente en su lengua materna y en la cultura asociada. La nueva competencia tampoco se separa completamente de la anterior, el estudiante no solamente adquiere dos formas distintas e inter-relacionadas de actuar y comunicarse. Al contrario, el estudiante se vuelve plural-lingual y desarrolla interculturalidad. Se asegura que el desarrollo de la competencia intercultural habilita al individuo a adquirir una personalidad más enriquecida y más compleja, una capacidad mejorada del aprendizaje de las lenguas y una mayor apertura para nuevas experiencias culturales. Del mismo modo, a los aprendices se les posibilita mediar a través de la interpretación y traducción entre hablantes de dos lenguas que no las pueden hablar directamente, CEF (2001, 52).

En concordancia a lo anterior, se establecen las competencias interculturales de saber hacer (Know-how) que incluyen las habilidades para relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilización y la habilidad para identificar el uso y la variedad de estrategias para contactarse con personas de otras culturas, la capacidad de cumplir el rol de intermediario

cultura entre la cultura propia y la extranjera para resolver efectivamente los malos entendidos y situaciones de conflicto, la habilidad de superar relaciones estereotipadas. Adicionalmente la competencia existencial (*savoir-être*) abarca actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad. En esta competencia se hace especial énfasis en los factores actitudinales y de personalidad como los que mayormente afectan no solo el uso de la lengua en los estudiantes sino su capacidad de aprenderla, por esta razón el desarrollo de una personalidad intercultural que incluya actitudes de apertura, de voluntad de hacer relativa los puntos de vista de la cultura propia con un sistema de valores culturales así como la voluntad y habilidad de tomar distancia de actitudes convencionales hacia las diferencias culturales en los roles de actos comunicativos y la capacidad de aprender de esas diferencias. Finalmente se menciona la habilidad de aprender (*savoir-apprendre*) que se resume como la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar nuevo conocimiento a uno ya adquirido modificándolo cuando sea necesario, esta habilidad se desarrolla en el transcurso de la experiencia de aprendizaje y le permiten al estudiante lidiar de manera efectiva e independiente con nuevos retos de aprendizaje del lenguaje, ver que opciones existen, y hacer mejor uso de las oportunidades. CEF (2001, 113-116).

Byram et al. (1997) por su parte construyeron sus teorías y prácticas desde la necesidad de definir objetivos en la evaluación de la competencia sociocultural la cual, posteriormente daría bases sustantivas para fortalecer modelos de evaluación de la competencia intercultural validados internacionalmente. Según los teóricos existen varias correspondencias entre el CEF y la propuesta de evaluación de competencia sociocultural tales como la búsqueda de un consenso, la

inclusión de objetivos afectivos y de comportamiento, la propuesta de niveles de competencia y el énfasis en la evaluación (Ibid, 1997: 30)

Posteriormente, retomando conceptos de la evaluación de la competencia sociolingüística estudios realizado por Byram, et al. (1997), los mismos autores ahondan en el tema de la evaluación de la competencia intercultural y la evaluación de la misma en la enseñanza de las lenguas extranjeras argumentando que cuando se tiene un sistema curricular que exige la enseñanza de temas y de gramática puede hacerse el ejercicio de comparar esos temas que no le son familiares al estudiante con situaciones de su realidad; se da el ejemplo de los deportes, donde se podría analizar desde el género que lo practica, la edad de las personas que lo practican, regiones donde se practica, objeciones religiosas que impiden o promueven la práctica de ciertos deportes en días sagrados, si existe o no racismo en ese deporte o qué tipo de personas lo practican según estratos económicos y procedencias Byram et al (2002: 22), afirman que de igual modo se puede hacer el ejercicio de analizar desde una perspectiva intercultural temas como los sitios turísticos, viajes, la comida, actividades de tiempo libre, festivales etc. En cuanto a la gramática los autores sugieren que los docentes deben ver rasgos que puedan reforzar o desafiar los prejuicios y los estereotipos culturalmente marcados en ciertas comunidades. EL ejemplo brindado es que si un texto trae una actividad femenina ejecutada por una persona de sexo femenino (*Mary likes cooking.....John Likes soccer*) “*A Mary le gusta cocinar... a John le gusta el futbol*” podría tomarse en la clase para reflexionar sobre el tipo de las actividades que se estereotipan con los géneros o cuando se habla de los habitantes de un país en situaciones de gustos “*French like to...Germans like to...*” “*a los franceses les gusta... a los alemanes les*

gusta...” Los docentes pueden animar a los estudiantes a comentar tales afirmaciones y desafiarlas, Byram (2002: 22)

Por otra parte, Frank (2013) propone una lista de actividades para que sean desarrolladas al interior de la clase y así motivar a los estudiantes a descubrir la lengua desde la cultura implícita, es así que su enfoque propone que los estudiantes conformen su propio “Iceberg cultural” por medio de unas preguntas orientadoras que les permitirán afrontar desde sus puntos de vista la cultura de superficie, la cultura de sub-superficie y la cultura en profundidad como lo muestra el gráfico expuesto por el teórico.

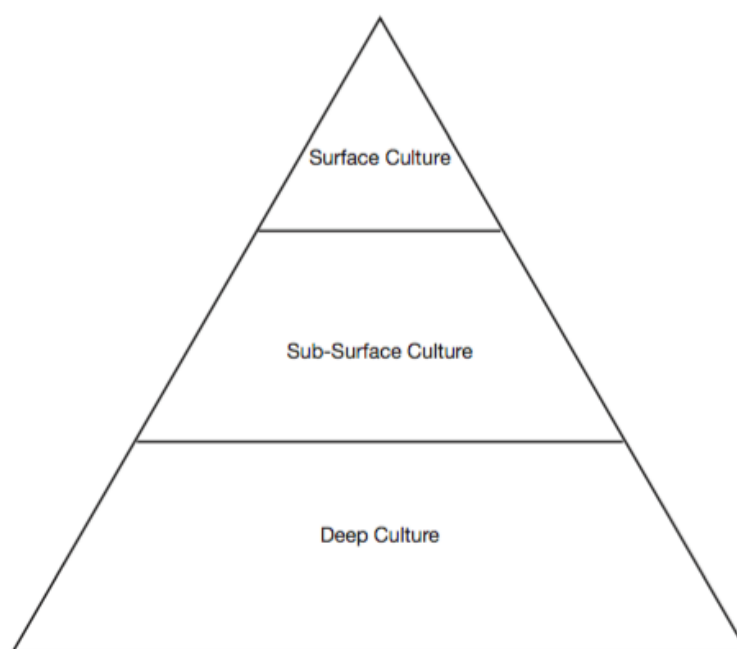


Figura 1. *Iceberg cultural*, Fuente: Frank (2013)

EL autor argumenta que desde este ejercicio los estudiantes que no han viajado o que no han tenido contacto con un hablante de lengua inglesa se podrían preguntar por qué se debe estudiar la cultura, es allí donde los docentes deben ayudar a estos estudiantes en hacerles caer en cuenta

que hoy en día el mundo está más inter-conectado que nunca y que es importante tener las “antenas culturales activas no solo para otras culturas sino también para la propia.

Adicionalmente, citando a Kramsch (1993) se hace referencia a una “tercera cultura” del salón de clase la que busca crear oportunidades para que los docentes y estudiantes examinen y reflexionen en la cultura objetivo y la cultura propia. De este modo el acercamiento a la cultura objeto y el contraste con la propia daría como resultado la creación de una tercera cultura que es el punto de inicio para la competencia intercultural desde el salón de clases.

Al respecto del desarrollo de la competencia intercultural en periodos cortos de estudio en el exterior, Ecke (2012) presenta un trabajo con condiciones similares al que al actual, ya que se contó con 52 estudiantes que tuvieron un curso corto de un mes de estudios en una Universidad Alemana en los que ellos debían tomar cuatro horas de alemán cinco días a la semana incluyendo excursiones de fines de semana. Los estudiantes tenían cuarto individual con un compañero para practicar el idioma. Esto resulta similar a una de las experiencias más frecuentadas por los estudiantes de la Universidad Surcolombiana denominada Summer camp. El autor plantea el problema desde la relación entre expectativas de aprendizaje y progreso percibido en el idioma y el desarrollo de la competencia intercultural, la efectividad de los programas de estudio en el extranjero con respecto al aprendizaje del idioma y el aprendizaje cultural, la estabilidad contra el cambio de percepción de los participantes en su propia cultura y la otra cultura, la estabilidad contra el cambio de la percepción de los participantes de su propia preparación para la competencia intercultural. El autor buscó resolver cinco cuestionamientos relacionados al que buscaban dar solución al problema de investigación y fueron abordados desde un pre-test y un

pos-test que comprendía una serie de cuestionarios, entrevistas y auto evaluaciones. El análisis de los datos fue comparativo entre los resultados del pre-test con los del pos-test arrojando que las expectativas fueron mayores que las ganancias obtenidas en todos los aspectos tanto lingüísticos como culturales. También se encontró que luego de haber vivido la experiencia en el extranjero los estudiantes apreciaban más la cultura propia. Los datos obtenidos del pre-test y del pos-test en cuanto a la competencia cultural son muy similares pero el único elemento con mayor puntaje es el de la comodidad con lo desconocido.

A la luz de estos resultados, Ecke (2012) plantea cuatro discusiones siendo estas: la motivación y los objetivos de los estudiantes de estudiar en el exterior, son el deseo de tener contacto con hablantes de la lengua objetivo, viajar y conocer la cultura ya que en su país origen las oportunidades de tener contacto con hablantes nativos y su cultura son limitadas. De este modo los resultados parecen coincidir con los hallazgos de Allen & Herron's (2003) que establecen que los reportes más frecuentes para participar en estudios en el extranjero son integradores por naturaleza.

La siguiente discusión se relaciona con las ganancias esperadas de los participantes y las ganancias percibidas en aspectos de aprendizaje de la cultura, es así entonces que los estudiantes tienen altas expectativas antes de viajar en cuanto al aprendizaje cultural y el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas expectativas son logradas y otras no, pasa igual con las diferencias personales. Los aspectos afectivos, integradores y de interacción parecen ser más importantes para los estudiantes. Las encuestas detalladas en aprendizaje de la cultura pueden

ayudar a evaluar la efectividad de los programas, se hace necesario analizar y revisar los objetivos y los contenidos de estos programas si es necesario.

Continuando con la discusión se toma en cuenta la puntuación de los participantes sobre los miembros de su propia cultura y los miembros de la otra cultura concluyendo que las puntuaciones previas y posteriores son muy similares además los estereotipos se mantienen o se refuerzan sin embargo los estudiantes hacen reflexiones positivas entorno a la cultura objetivo así mismo se nota una tendencia a valorar y apreciar la cultura propia en las entrevistas posteriores al programa. En el post-test no se encontraron indicios de actitudes negativas hacia la cultura de destino tampoco de disminución en la orientación integradora, ni en niveles de ansiedad tal como lo planteaba Coleman, (1998), Wilkinson, (2001), Wilkinson et al. (2000)

Finalmente el autor relata que se pudo observar que según las auto-calificaciones realizadas pre y post programa de estudios en el extranjero los rasgos relevantes de la inteligencia cultural son muy similares y que el único puntaje que muestra un incremento significativo tiene que ver con la comodidad de lidiar con lo desconocido.

Como conclusión se dan sugerencias al final del proyecto las cuales van desde discutir con los estudiantes sobre los potenciales y las limitaciones de estudiar en el extranjero. Hacer énfasis en lo que los programas de estudio pueden ofrecer en términos de experiencias culturales, viajes y contacto con miembros de la cultura objetivo. Compartir y discutir los motivos y metas para de los estudiantes de viajar al extranjero en sesiones de orientación. El autor citando a Kitsantas (2004) argumenta que es necesario ayudar a los estudiantes desde

expectativas realistas y establecer metas alcanzables para estudiar en el extranjero para prevenir sentimientos de decepción o falla en la experiencia.

De igual manera, afirma Eckel (2012) en sus conclusiones que el impacto de estudiar en el extranjero puede no ser visible inmediatamente y que los docentes deben tener expectativas realistas al respecto también de ese impacto sobre las competencias lingüísticas y culturales de los estudiantes. Por último se afirma que los estudiantes que deciden estudiar en el extranjero probablemente pueden mostrar mayor competencia o inteligencia cultural que los que no han tenido la experiencia.

Desde contextos nacionales, diferentes investigaciones han aportado al campo del desarrollo de la competencia intercultural y han mostrado el reto al que se enfrentan los programas de licenciatura en lengua extranjera y el cuerpo docente que lo conforma. Berleta (2009) por ejemplo afirma que si la enseñanza de las lenguas extranjeras y la cultura intenta preparar a los estudiantes para el futuro, se necesita contribuir a motivar a que los estudiantes ganen actitudes y habilidades que son requeridas para interactuar con la gente de diferentes contextos lingüísticos y culturales, continúa la autora afirmando que también se debe propender para que ellos adquieran competencias plurilingües y multiculturales. Desde el ejercicio investigativo de la autora, se hace un análisis al modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram y sus colegas europeos del cual se resaltan las cinco competencias llamadas “Savoirs” y los dos pre-requisitos para lograr el desarrollo de esas cinco habilidades. Uno de esos pre-requisitos está relacionado al saber (*Savoir*) acerca de los procesos sociales y la sociedad extranjera, acerca de sí mismo y del otro, de la interacción en determinada situación. El otro pre-requisito hace referencia a las

actitudes (*savoir être*) que tiene que ver con la apertura, flexibilidad, empatía, conciencia del otro, facilidad de relativizar la perspectiva propia y capacidad superar discusiones y residencias. El cumplimiento de estos pre-requisitos permite establecer y mantener relaciones con otras culturas.

Continúa la autora al respecto del modelo de Byram diciendo que la competencia intercultural también comprende 2 habilidades siendo una de ellas saber comprender (*Savoir comprendre*) que significa la habilidad de interpretar, comparar y contrastar textos y eventos. La habilidad de aprender (*Savoir apprendre*) la cual es, en palabras de Ware (2003, P. 69) citado por Berleta (2009), “analizar datos del país de uno, las del otro también y las relaciones potenciales entre ellos”. Finalmente, *savoir s’engager* se clasifica como una subcompetencia central la cual se inspira en todas las otras e implica el desarrollo de sensibilidad crítica, política y cultural.

Agudelo (2007) presenta una experiencia pedagogía en una licenciatura en lenguas extranjeras donde se aplicó un enfoque intercultural. En su trabajo se buscó argumentar que al utilizar un enfoque intercultural como alternativa se puede desarrollar una conciencia crítica cultural en estudiantes, de igual manera se propendió explorar las relaciones críticas entre lenguaje y cultura, evidenciando que los entrevistados revelaron indicios de conciencia crítica intercultural en las prácticas de enseñanza de los estudiantes y en sus visiones personales, otro hallazgo importante del estudio tiene que ver con la conciencia de los estudiantes de la cultura dentro del proceso de aprendizaje de la lengua.

Acercándose a las dimensiones interculturales y la relación entre cultura y lengua en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, Assunção Barbosa (2007) desde su investigación reafirma

que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no se debe reducir al hecho de comunicarse sino que debe en cambio hacerse una inmersión en la cultura objetivo en el que el aprendiz desea participar. Del mismo modo la autora ahonda en algunos aspectos del término cultura diferenciándolo de la palabra civilización la cual ha sido más hegemónica que el término cultura en especial en los programas y asignaturas que imparten la lengua francesa. Según la autora esta alteración lexical trajo aportaciones relevantes para pensar que lengua y cultura son elementos indisociables.

Subsecuentemente, Shively y Cohen (2008) desarrollaron un interesante estudio de pre-test y post-test aplicado a 67 hablantes nativos del español de Argentina, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Perú, y España que habían vivido en y estudiado en una universidad del medio occidente de los Estados Unidos de América. En el estudio se analizó la realización de peticiones y disculpas en los 67 estudiantes universitarios estadounidenses, antes y después de pasar un semestre en un país de habla hispana. La evaluación posterior hecha por hablantes nativos de la lengua castellana indicó que se había mejorado la realización de peticiones y disculpas en el transcurso del semestre. Además mediante ciertos análisis se demostró que los estudiantes habían modificado su comportamiento de alguna manera, con grandes similitudes al comportamiento de los hablantes nativos del español. No obstante, en algunos casos, dicho comportamiento no se modificó e inclusive se distanció de las normas de los hablantes nativos del español. Se buscó mediante este estudio examinar las posibles asociaciones entre las mejoras pragmáticas en la realización de las peticiones y las disculpas, y las características de los estudiantes, el contacto con el español y las mejoras en su competencia intercultural.

Avanzando en el tiempo encontramos a Monsalve (2012) quien desde su ejercicio de investigadora y docente del programa de licenciatura en lengua extranjera de la Universidad de Antioquia profundiza en la formación cultural y el dinamismo que ha tenido el término cultura a lo largo de la historia. La autora asegura que la formación cultural contribuye al desarrollo de la personalidad desde cuatro dimensiones siendo estas la formación de nuestra singularidad, formación de nuestra pluralidad, formación de nuestra institucionalidad, formación de nuestra legalidad. Del mismo modo continúa la teórica exponiendo la necesidad de crear rutas meteorológicas entorno a la formación cultural desde el aula de clase proponiendo la lectura de diversos contextos culturales propios y extranjeros para que las cuatro dimensiones antes mencionadas sean reforzadas de manera pertinente desde el aula de clase. Del mismo modo Monsalve y Posada (2012) presentan los resultados de una investigación cualitativa que buscaba conocer las concepciones de formación cultural de de los estudiantes de quinto y sexto semestre (2010) de un programa de licenciatura en lengua extranjera. Mediante este estudio fue posible identificar que para los estudiantes la formación cultural está articulada con la formaciónn integra y que se beneficia la personalidad del estudiante, principalmente en lo cognitivo, lo actitudinal y los valores. De otra parte desde las respuestas de los estudiantes, se sugieren actividades, contenidos y materiales para lograr un acercamiento didáctico a la formación cultural. Estos últimos estudios darán luces a la manera en la que se analizarán los micro diseños y a las sugerencias que se puedan generar desde la lectura contextual del componente de análisis curricular.

En contextos locales, cabe resaltar que el ejercicio investigativo al respecto ha sido limitado y los pocos que se encuentran registrados han sido desarrollados en contextos escolares, de básica primaria y básica secundaria y se enfocan al desarrollo de estrategias meteorológicas para la enseñanza cultural y modificaciones de componentes curriculares entorno a la enseñanza de las lenguas extranjeras para hacerlos culturalmente apropiados para los contextos de los estudiantes y así lograr el desarrollo de la competencia intercultural mas no se encuentra en la bibliografía local estudios sobre el impacto de experiencias culturales en el extranjero ni con experiencias extracurriculares, estos estudios consultados dan de todas maneras dan luces al fortalecimiento de procesos de desarrollo de la competencia intercultural desde elementos curriculares para otros niveles educativos. Un ejemplo de estos se encuentra con Burgos (2010) quien planteó un proyecto de investigación-acción, cuyo objetivo principal fue analizar el impacto que provocaba la aplicación de unos talleres de sensibilización bicultural en los estudiantes de segundo grado de ASPAEN Gimnasio La Fragua. Los estudiantes participantes les ofrecieron siete intervenciones biculturales que les ayudaban a desarrollar la conciencia bicultural en ambas sus culturas nativas y extranjeras. El proceso de Analisis e interpretación de datos inició con la recogida de datos a través de observaciones de clases participativas y entrevistas semiestructuradas a los estudiantes participantes. La interpretación de los datos condujo a conclusiones acerca de las percepciones de los estudiantes sobre las lecciones biculturales y el impacto generado en los estudiantes a través de las intervenciones. El estudio concluye afirmando que es recomendable definir políticas claras con el fin de establecer lo que es el biculturalismo y la forma en que se puede implementar en el contexto educativo, teniendo en cuenta los estados de las culturas. Por otra parte, el estudio invita a los profesores a reflexionar sobre cómo pueden lidiar con los sentimientos culturales de sus estudiantes de

aceptación y rechazo. Se sugiere que los temas culturales deben ser relevantes para los alumnos y que el diseño, selección, aplicación, y evaluación de las tareas biculturales son de gran importancia para garantizar el éxito en las clases biculturales. Otras conclusiones están relacionados con ir más allá de la enseñanza de meros conceptos culturales, tener en cuenta los factores de la personalidad de los estudiantes y el contexto geográfico de las culturas en estudio, evitar el hecho de dar la cultura nativa por comprendida; y poner en relieve la importancia de contraste y la búsqueda de similitudes entre las dos culturas en el principio de respeto cultural y la tolerancia.

Otras incidencias se dan para otros programas bilingües tales como el intercambio de políticas biculturales con todos los miembros de la comunidad de la escuela, la formación de profesores de áreas de contenido inglés y en aspectos clave de biculturalismo, ampliando la conciencia bicultural a otras materias escolares y dando amplias oportunidades a los estudiantes a experimentar su culturas nativas y extranjeras. Por último, el estudio describe implicaciones para futuras investigaciones, como invitar a los profesores para llevar a cabo la investigación en el campo de la biculturalismo; analizar el impacto de las lecciones biculturales en los estudiantes de la escuela secundaria, y la investigación sobre nuevas estrategias, tales actividades basadas en Internet, como medio de concienciación bicultural.

Por otra parte, Basto (2011) llevó a cabo una investigación en la que se hace énfasis en el uso del material de clase con contenidos culturalmente apropiados para el contexto de estudiantes Huilenses haciendo transversales los conocimientos, los maestros que según ella son quienes tienen la responsabilidad de construir la conciencia cultural de los estudiantes. De este

modo la autora de la tesis de maestría afirma que se hace necesario crear materiales basados en contenidos culturales para la enseñanza de lengua extranjera propendiendo lograr la competencia cros-cultural planteada por WU & SUI, (2003) El estudio concluyó en sus hallazgos que a través del modelo de enseñanza por contenidos culturales, los estudiantes pueden tomar conciencia de la importancia de estudiar los temas relacionados con su cultura y las tradiciones en sus clases de inglés porque así entienden la importancia de estar informados sobre el lugar en el que nacieron y donde viven. Afirma la autora que a los estudiantes de Inglés como lengua extranjera de la institución educativa donde se lleva el estudio no se les están dando suficientes temas basados en la cultura y que se esto se percibe como una necesidad a cubrir en la clase de inglés. La autora citando a Chung (2000) afirma que se puede hacer uso de la cultura popular en un contexto de enseñanza, en el que los estudiantes encuentran una necesidad de aprender y se podría lograr la atención de los estudiantes.

En esta investigación en particular, se constató que, si bien los estudiantes en un gran porcentaje afirman que saben mucho sobre el aprendizaje su región, es un hecho que los estudiantes están muy acostumbrados a que se les enseñe temas relacionados con la cultura de la lengua de destino y no de la propia; dejándose de lado contenidos de temas locales que podrían desarrollarse en inglés. Es necesario destacar la falta de un libro de texto que incluya aspectos culturales de la región en el proceso de enseñanza de inglés como lengua extranjera en el Huila. Es pertinente destacar la amplia exposición que pueden tener los estudiantes en temas culturales de la región en la escuela: a través de las actividades extra-curriculares que se celebran en las instituciones. Es importante destacar que la participación de los estudiantes en la clase puede aumentar si se les da la posibilidad de estudiar los temas relacionados con su cultura; si reciben el aporte significativo que pueden ampliar su vocabulario sobre temas culturales. Las clases de

inglés basadas en el uso de material cultural, cambian necesariamente la actitud y el rol de los profesores y estudiantes. La participación de los estudiantes en cada actividad es un aspecto esencial para el desarrollo de las clases de éxito. Muchas de las dificultades pueden surgir de la práctica cotidiana de los docentes, esta es la razón por la cual la actitud reflexiva del docente debe estar siempre presente, de modo que los maestros puedan identificar y analizar sus debilidades con el fin de cambiar e innovar las prácticas de aula para lograr una mejor competencia cultural.

Marco Teórico

Aspectos conceptuales sobre cultura

Durante mucho tiempo el concepto de cultura hizo referencia a las grandes realizaciones de un determinado pueblo en el campo de la historia, las artes, la literatura, etc.; sin embargo, hoy en día, el concepto de cultura que prevalece es el antropológico, que entiende por cultura las costumbres, tradiciones y modos de vida cotidiana de una comunidad (Paricio, 2014); en este sentido, la cultura incluye un proceso dinámico y continuo de comportamientos, valores y situaciones aprendidas y compartidas por las personas que en su trasegar diario da sentido a sus vidas, en consecuencia, la cultura desde las teorías socio culturales es un proceso inacabado en constante circulación (Gregorio Cano, 2012).

Para Lederach (1995) cultura es el conocimiento y esquemas compartidos por un grupo de personas para percibir, interpretar, expresar y responder a realidades sociales que los rodean. Para Klingner, Artiles, Kozleski, Harry, Zion, Tate, Duran y Riley (2005) la cultura incluye un sistema de creencias compartidas, valores, costumbres, comportamientos y artefactos que los miembros de una sociedad usan para interactuar con su mundo y con el otro.

De acuerdo a lo anterior, la cultura tiende a ser invisible en la vida diaria, hasta que se está expuesto a contextos y situaciones en los que los factores culturales tales como las creencias, el comportamiento y el lenguaje cuestionan la experiencia, ya sea por un choque cultural que suele presentarse al viajar o vivir en otro país o contexto cultural ajeno o por experiencias individuales

que proporcionan el aprendizaje en conciencia cultural (Agudelo, 2007). En algunas de las teorías de comunicación intercultural, la cultura la definen y relacionan con los valores, creencias y comportamientos de un grupo de personas (Gudykunst, 2004; Lustig & Koester, 2006, citado en Jackson, 2011).

Como puede notarse, el concepto de cultura en los contextos de enseñanza de lenguas pueden variar drásticamente, esto ocurre de acuerdo al enfoque metodológico que se utilice en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la misma y a la corriente de pensamiento que se siga en dicho enfoque. Dentro del variopinto de conceptos, anteriores se identifican varias corrientes de pensamiento, entre ellas la tradicional, denominada también como “alta cultura” que es la que más ha perdurado en la enseñanza de lenguas extranjeras. En ella la cultura es entendida como "la suma de las grandes ideas representadas en las grandes obras clásicas de la literatura, pintura, música y filosofía" (Hall, 1997). En las corrientes nocio-funcionales el concepto es el de la "baja cultura", entendido como "las formas ampliamente distribuidas de la música popular, la publicidad, el arte, el diseño y la literatura o de las actividades del tiempo libre y del entretenimiento que hacen la vida cotidiana de la mayoría de la 'gente popular'" (Hall, 1997). Por otro lado se encuentran las corrientes metodológicas comunicativas, que trascienden el concepto cultural a uno de interculturalidad en procesos comunicativos. Según la Universidad de Lebrija (1998) El objetivo de incluir el componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera es ayudar al estudiante a que se oriente en una cultura diferente a partir de la propia, y a que utilice y aprenda estrategias de la comunicación intercultural. Esta última concepción de cultura es la que más se adapta para alcanzar los objetivos de este trabajo investigativo.

Perspectivas acerca de la enseñanza- aprendizaje de la cultura

Existen dentro de los teóricos de la competencia intercultural posturas a favor y en contra de la enseñanza de la cultura en el aula de clase que serán tomadas como referente para el posterior análisis de los alcances en el desarrollo de la competencia intercultural en algunas de las asignaturas impartidas en el PLI tales asignaturas serán Ingles en los diferentes niveles, Gramática Comparada, Globalization and Language Teaching, Sociolingüística, Critical and Creative Thinking, Second Language Learning Theories y Principles of Language Teaching. De igual manera estas percepciones servirán para analizar las estrategias extracurriculares que puedan contribuir al desarrollo de la competencia intercultural. Estas estrategias se han delimitado al “total immersion” y al simposio de lenguas extranjeras. Bada (2000) dice que si los estudiantes de una lengua extranjera no son expuestos a elementos culturales de la sociedad de estudio, ellos podrían tener problemas in comunicar el significado de sus ideas con los hablantes de dicha sociedad. Rivers (1981) asegura que la enseñanza de la cultura debería apuntar a que los estudiantes alcancen siete metas entre las que se encuentran: hacer que los estudiantes sean conscientes del comportamiento de la gente, los efectos de variables sociales como edad, sexo, y clase social en la forma en la que hablan, como actúa la gente bajo diferentes circunstancias, conocer las frases y palabras más usadas comunmente, ser críticos respecto del idioma de la cultura objeto, desarrollar habilidades necesarias para localizar y organizar materiales acerca de la cultura objeto y desarrollar curiosidad acerca de la cultura objeto y empatía a través de su gente. Se destacan entonces dentro de las posturas:

Perspectivas en contra de la enseñanza - aprendizaje de la cultura. Byram (1989) señala que las experiencias culturales que los maestros pueden ofrecer a los estudiantes en ambientes supervisados por docentes, son en el mejor de los casos “indirectas” y podrían malinterpretarse la enseñanza como si los estudiantes pierna adquirir conceptos culturales, valores, y comportamientos como si ellos fueran una *tabula rasa*.

Grasen (1982) por otra parte argumenta que el ambiente del salón no es apropiado para adquirir ya sea la lengua o la cultura. Desde esta perspectiva, el salón de clase solamente es apropiado para enseñar reglas de la lengua. Al igual que Grasen, Dañen (1987), establece que el aprendizaje en el aula de la cultura depende demasiado de reglas pedagógicas ordenadas y que esas reglas solo pueden hacer reflexión en la integración de hechos culturales más que en la perspectiva de cultura. En esta misma corriente de pensamiento Robinson y No con (1996) resaltan la importancia de vivir en la cultura.

Objetivo y propone que el aprendizaje de la cultura en el salón de clase estáá cruzado en limites cognitivos lo cual deja sin examinar ni desafiar las experiencias de los estudiantes. Esto quiere decir que el salón de clase de lengua extranjera subestima lo que el estudiante ya sabe y cree y por consiguiente no se puede volver un lugar adecuado para enseñar cultura.

Perspectivas a favor de la enseñanza- aprendizaje de la cultura. Robinson-Stuart y No con (1996) argumentan respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que “Estos dos elementos reflejan una dirección en la pedagogía actual de las lenguas la cual es reconocer la importancia de la adquisición de una segunda cultura”

Byram (1988) y Byram y Kramersch (2008) afirman que la lengua es disfuncional sin su propio contexto cultural. El contexto cultural propio al que hace referencia Byram incluye patrones particulares del lenguaje que la gente usa cuando se reúne en diferentes situaciones sociales en un tiempo y sitio en particular. Pulvernes (2003) resalta la necesidad de estudiar la cultura argumentando que para los estudiantes de lengua extranjera ya que la lengua pareciera no tener sentido si ellos no saben nada de la gente quienes hablan la lengua objetivo y el país en el cual la lengua es hablada. Bada (2000) además propone que a través del estudio de la lengua en contexto es posible resaltar como los hablantes nativos usan la lengua bajo ciertas circunstancias.

McDevitt (2004) dice que el solo hecho de aprender una lengua extranjera es un reto al descubrir la naturaleza de otras personas por lo tanto no es posible imaginar aprender una lengua independientemente de aprender la cultura ya que la lengua refleja la naturaleza humana, estudiar la lengua inherentemente expone a los aprendices a la cultura objetivo. Continua argumentando el autor que el rol del docente es el de relacionar lo que los estudiantes traen al salón con lo que trae el docente para familiarizar a los estudiantes con la cultura de la lengua objetivo. De esta manera se confirman los planteamientos de Gonen & Saglam (2012) quienes aseguran que el salón en si mismo tiene sus propias culturas, y es el profesor del aula quien debería prestar mucha atención a las variaciones culturales dentro del salón de clase y así llegar a un

reconocimiento de diversidad cultural dentro del salón y dentro de la lengua extranjera en sí. Este entendimiento será el punto de inicio para desarrollar conciencia intercultural. Una vez dicha conciencia sea creada podría discutirse ya sobre la cultura extranjera, y sobre las diferencias de la cultura propia con la extranjera.

Problemas de la enseñanza de cultura en el aula de clase. De acuerdo a Gonen y Saglam (2012) citando a cf. Sercu, (2005) algunos docentes fallan en reconocer la estrecha relación que existe entre lengua y cultura, esto acarrea algunos problemas en la enseñanza de la lengua objetivo, lo que resulta en que no se trata la cultura o se ignora completamente. Los autores continúan mencionando seis problemáticas que pueden afectar la enseñanza- aprendizaje de la cultura siendo estas:

Currículo sobre saturado. Uno de los inconvenientes en el estudio de la cultura es el tiempo, muchos docentes no pueden permitirse tiempo de enseñar la cultura de la lengua extranjera en un currículo que ya está sobre saturado de contenidos. Los docentes piensan que los estudiantes van a estar expuestos a material cultural luego de que ya dominen la gramática y vocabulario básico de la lengua objetivo, sin embargo este “luego” nunca llega para la mayoría de estudiantes.

No confianza. El temor de no tener el suficiente conocimiento de la cultura objetivo limita a los docentes en su enseñanza de esa cultura y se limita a exponer a los estudiantes solamente hechos factuales.

Actitudes de los estudiantes. La actitud negativa de los estudiantes frente a nuevos patrones de comportamiento de la cultura objetivo tratando de entenderlos solamente dentro de sus marcos de cultura nativa. Işık (2003, 2004) citado por Gonen y Saglam (2012) argumenta que cuando el fenómeno cultural difiere de lo que los estudiantes esperan ellos pueden reaccionar negativamente ya que les va a parecer que esa cultura es extraña. De esta manera ellos pueden poner barreras entre la cultura nativa y la cultura extranjera porque se podrían rechazar todos los valores asociados con la cultura extranjera.

Capacitación. Según Gonen & Saglam (2012) los docentes tienen escasez de capacitaciones adecuadas en la enseñanza cultural y no tienen estrategias adecuadas ni metas claras que les pudiera ayudar en crear una estructura de instrucciones alrededor de temas culturales. Sin embargo advierte que el desarrollo de dicha estructura depende de las propias definiciones de cultura y que ahí es donde surgen las dificultades.

Medida. Los docentes pueden enfrentarse con el problema de no saben cómo medir la competencia intercultural y los cambios en los estudiantes como resultado de la enseñanza cultural.

Estereotipos. Byram y Kramsh (2008) citados por Gonen & Saglam (2012) argumentan que los profesores que enseñan una lengua como cultura le temen a los estereotipos relacionados a la cultura objetivo y les preocupa la habilidad de deducir significados de lo que ellos saben y cómo interactúan con esos significados.

Lenguaje y cultura

El lenguaje influye en la manera cómo piensan y se comportan las personas, de manera que asociaciones semánticas de conceptos comunes difieren entre las culturas, es decir, que el lenguaje como código comunicativo refleja el significado cultural y orienta la forma de pensar y actuar, de hecho, esto se puede observar culturas diferentes que tienen el mismo idioma

(Agudelo, 2007), como lo es la multiculturalidad de los diferentes matices del lenguaje Castellano en América Latina, en la que a manera de ejemplo la expresión “a huevo” utilizada en varios países, tiene diferentes mensajes: En Chile, Ecuador y Colombia se usa para expresar que algo está a muy bajo precio; mientras que en Costa Rica se emplea para describir que algo se logra con mucho esfuerzo, por el contrario en España indica que obtener ese algo sería muy fácil; en México, Nicaragua y El Salvador, se emplea para afirmar que efectivamente hay que hacer lo que se ha propuesto (Cultura Colectiva, n.d.).

El ejemplo anteriormente descrito, muestra la intrínseca relación entre lenguaje y cultura desde la concepción antropológica, y es el claro reflejo de la manera como el modo particular del estilo de vida de un pueblo o un grupo social, determina sus manifestaciones, expresiones, arte, creencias, hábitos, moral, valores y comportamientos, procesos en los cuales interviene el lenguaje. Este principio, hace referencia a las relaciones recíprocas entre lenguaje y cultura, que de manera paulatina se van transformando con el tiempo, y a su vez cuestiona el tradicional fraccionamiento que se hace de lenguaje y cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras (Díaz y Quiroz, 2012).

Por consiguiente, lengua y cultura están estrechamente inter-relacionadas la una de la otra y separarlas haría que una de ellas pierda significado. Sin cultura, la lengua sería una lengua muerta, y sin lengua la cultura no tendría forma (Jiang, 2000). Considerando la relación inseparable de lengua y cultura, resulta difícil imaginarse la enseñanza de una lengua sin su cultura.

Competencia intercultural (CI)

Aprender otro idioma implica construir “puentes” con entornos y territorios diferentes a través de un sistema de comunicación, entre otras cosas, este proceso de aprendizaje conlleva el contacto entre personas de diferentes culturas. Por consiguiente la Competencia Intercultural (CI), es considerada un proceso de transformación que trae consigo una reflexión, dialogo y relación entre las culturas. Es así, que la idea tradicional, de enseñar un idioma como una manera de expresar los significados universales es debatida por la CI, en cambio, los significados particulares, diferencias contextuales, la complejidad y tolerancia de ambigüedades dentro de los idiomas y culturas son aspectos que han empezado a ser considerados importantes en la enseñanza de otro idioma (Almanza *et al.*, 2015).

En el sentido más amplio, la competencia intercultural es un complejo de habilidades y capacidades que tiene la persona para interactuar de manera eficaz y adecuada con otras personas que son lingüística y culturalmente diferentes; por esto, dicha competencia implica apertura hacia “el otro”, la comunicación, la comprensión y el respeto hacia la diferencia de cada cultura (Bazgan y Norel, 2013); por esto, la competencia intercultural es la que le permite al hablante de una lengua extranjera desenvolverse de manera adecuada y satisfactoria en situaciones de interacción con personas de la otra cultura (Pierro, 2008)

La conceptualización del consejo para la lengua de la Unión Europea, plantea que una persona competente tiene actitudes como la curiosidad, apertura y disposición a aprender sobre otras culturas y creencias; también conocimiento de los grupos sociales, sus productos y

prácticas, para adquirir nuevos conocimientos y saber emplearlos, además de la capacidad de interpretar un documento o un evento de la otra cultura, para explicarlo y relacionarlo con los documentos o acontecimientos de la cultura propia, y por último debe tener la capacidad de evaluar de manera crítica (Agudelo, 2007). Y debe ser de manera crítica, puesto que, y tal como se ha visto en el capítulo de lenguaje y cultura, estos dos se redefinen de manera constante y por su reciprocidad no se conciben como algo homogéneo, sino como algo en dinámica continua caracterizada por la diversidad propia del grupo social.

Así mismo, Alonso (2006) hace referencia a la competencia intercultural, como aquella que le permite a la persona actuar de forma adecuada cuando se encuentra inmerso en otras culturas; lo anterior, implica tener un conocimiento diferencial entre la cultura propia y la extranjera, para así, lograr también solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. Desde este punto de vista, la competencia intercultural supone conciencia para desenvolverse en una cultura diferente a la propia.

Por otra parte Byram (2000) afirma que la competencia intercultural es una cuestión de apertura y de reconocimiento del otro en un contexto histórico. Continúa diciendo que ser competente intercultural no es pretender ser alguien más que no se es.

Análisis de la competencia intercultural (CI). La literatura describe como los principales métodos para analizar la CI los modelos desarrollados por Byram *et al* (2002), (Byram, 2000), Cushner *et al* (1992), Chen y Starosta (2000) y Bennett (1986), que se basan en el Test o Escala de Competencia Intercultural (TCI); estos modelos, conciben la construcción de la multiculturalidad como la capacidad de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales, a partir de cuatro habilidades a saber: La conciencia crítica, la integración cultural, el conocimiento y las habilidades o desempeño cultural. Es así que autores como Almarza *et al.* (2015), Almeida *et al* (2012), Henríquez y Moltó (2009), han aplicado y validado dichos modelos a partir de los que se han derivado diferentes herramientas. Desde esta perspectiva, el análisis de la CI abarca habilidades cognitivas, afectivas y conductuales.

De otra parte, los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras enfrentan problemas para abordar los retos que plantea el desarrollo de la competencia intercultural. Es así, que los estudiantes de lenguas extranjeras encuentran cada vez más situaciones en los que no solo tienen que aprender otra lengua y cultura sino que deben experimentar otras formas de vivir; lo anterior requiere más que una competencia comunicativa, debe ser intercultural (Pierro, 2008). Y como un aspecto relevante de la competencia intercultural, es la crítica cultural, la misión del profesorado no es ya transmitir conocimientos sobre la cultura extranjera, sino que debe fomentar el aprendizaje autónomo del alumnado (Byram *et al*, 2001; Paricio, 2014).

Las actividades tienen la finalidad de que el estudiante "se ejercite" en el "autodescubrimiento" y la percepción de hechos culturales y en su comparación no valorativa (Agray, 2010)

La Conciencia crítica. Según Byram (2000) la conciencia crítica hace referencia a la actitud hacia personas de diferentes culturas. La curiosidad y la apertura, la disposición a rechazar conceptos erróneos acerca de las demás culturas e ideas propias.

La integración cultural. Una habilidad para evaluar críticamente y en la base de criterios con perspectivas explícitas, prácticas y productos de cada quien y de los de otras culturas.

El Conocimiento. Byram (2000) señala que el conocimiento hace referencia a conocer los grupos sociales y los productos en la cultura propia y extranjera así como los procesos generales de interacción social e individual.

Habilidades o desempeños culturales. La empatía y la flexibilidad del comportamiento de grupos sociales y de sus productos y prácticas en el país propio y en el exterior. Este se construye en lo que los miembros de la otra cultura perciban como significativo.

Los contextos de inmersión para el desarrollo de competencia intercultural

Actualmente, uno de los propósitos universitarios en el mundo es generar en los estudiantes una concepción global que les permita además de ampliar el conocimiento social, económico,

político y cultural de otros países, es desarrollar otras formas de ver el mundo; conocer otras opiniones, y ser conscientes de la existencia de otras culturas. Para autores como Mejía y Agray (2014), Pierro (2008) y Séré (2006) el fundamento de la competencia intercultural es la apertura mental y la curiosidad del estudiante hacia la otra cultura, y afirman que el aprendizaje de una lengua extranjera debe involucrarse en la dinámica con grupos sociales de la lengua meta, surgiendo de este modo interrelaciones culturales. Y de aquí se deriva el hecho de que una competencia intercultural no puede ser "enseñada", debido a que se manifiesta en aspectos lingüísticos y no lingüísticos que a su vez dependen de muchas variables de contexto y situación.

En este orden de ideas, los mismos autores concluyen que una de las actividades más eficaces para el conocimiento de una lengua extranjera son los programas de inmersión total, que consisten en una estancia del aprendiz o un curso corto en el país de la lengua meta, con un contacto continuo y directo con la lengua y cultura que se está estudiando. Entonces, desde este enfoque la participación en un programa de inmersión no es un simple complemento, sino una necesidad pedagógica en la que el estudiante adquiere un aprendizaje experiencial entorno a la competencia comunicativa; y es este preciso aspecto el que resaltan Byram *et al* (2002) cuando afirma que el intercambio es mucho más que una oportunidad de "práctica" del lenguaje, puesto que proporciona la posibilidad del empleo de habilidades interculturales y el desarrollo de nuevas actitudes y valores que son difíciles de adquirir en el aula. Además, y como se ha expuesto anteriormente, es importante recordar que la competencia intercultural implica conciencia y crítica cultural, entonces se debe tener en cuenta que la persona tiene su cultura materna y contra ésta, es que contrastará su experiencia y por este proceso será más consciente de su cultura propia.

Este principio, hace referencia a las relaciones reciprocas entre lenguaje y cultura, que de manera paulatina se van trasformando con el tiempo, y a su vez cuestiona el tradicional fraccionamiento que se hace de lenguaje y cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras (Díaz y Quiroz, 2012)

En otras palabras, el intercambio de enseñanzas prácticas de aprendizaje que podrían ayudar a los estudiantes a entender que el lenguaje y la cultura van de la mano y que esta relación son espejos muy diversos mundos era importante para demostrar que su papel como maestros debe ir más alláde la enseñanza de idiomas.

La tarea de enseñar Inglés está cubierto por la economía, linguística, la alfabetización, y las capas culturales que se representan y transmiten a través de los análisis del idioma que se representan y transmiten a través del lenguaje, así como a través de la enseñanza de los enfoques que se han apropiado de los profesores de inglés y utilizado para este propósito.

Al respecto de educación superior y su organización, el informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia del año 2001, informe que fue presentado en la 46° conferencia internacional de educación en Ginebra, suiza acierta que la educación superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado.

Se realiza con posteridad a la educación media y tiene por objeto el desarrollo de los alumnos y su formación académico o profesional. El Instituto Colombiano para el Fomento de la

Educación Superior (ICFES) es el organismo encargado de dirigir la educación superior en Colombia. En el anterior aparte se reconoce que dentro de los propósitos formativos se encuentra el de la integralidad, se asume en este trabajo que el conocimiento de otras culturas por medio de la enseñanza hace parte de dicha integralidad.

En dicha conferencia se reconoció que son reconocidas como universidades las que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las actividades de investigación científica o tecnológica, la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. (Ibid) Queda en evidencia el compromiso y reconocimiento que tienen las universidades e instituciones de educación superior en voces internacionales que proclaman que son lugares en donde se forma integralmente al ciudadano desde la transmisión y conocimiento de la cultura universal y nacional.

Sigue el texto indicando que el reconocimiento como institución superior y la vigilancia de la calidad de los programas académicas que desarrollan las instituciones de educación superior, son realizados por el Ministerio de Educación Nacional a través del ICFES y previo concepto del CESU (Consejo Nacional de Educación Superior), mediante un proceso de acreditación en el cual la institución demuestre tener experiencia en investigación científica de alto nivel y programas académicos y en Ciencias básicas que los apoyen. (Ibid)

La competencia intercultural se pone en evidencia al referir que: “En el nivel de educación superior se requieren esfuerzos permanentes, sistemáticos e institucionalizados de investigación sobre la educación superior, con el fin de consolidar una comunidad y un pensamiento

estratégico en el tema, lograr una socialización amplia en la sociedad colombiana del conocimiento que se genere, y de facilitar su traducción hacia el campo de la adopción por parte tanto de las políticas públicas, como de las políticas institucionales de las entidades que conforman el sistema de educación superior. Así mismo, se hace indispensable que para transformar la educación superior colombiana, el tema de educación trascienda el ámbito de ella misma, y sea apropiado por parte de otras instancias y agentes de la sociedad en general (ibid)

Metodología

Aunque existe consenso en la importancia de una competencia intercultural para el aprendizaje de una lengua extranjera, permanece la dificultad de analizarla de manera objetiva. Dicho análisis no sólo debe hacer referencia a los conocimientos, de hecho como lo afirma Agudelo (2007), Byram (2000), Paricio (2014; 2004), Pierro (2008) y Zúñiga (2015), el conocimiento es sólo una pequeña parte de lo que involucra la capacidad del estudiante para comunicarse con una persona de tenga otro lenguaje, puesto que implica la capacidad para comprender la otra cultura a la vez que le permite hacer entender su cultura propia, y actuar desde esta perspectiva.

En consecuencia analizar sí los estudiantes han cambiado sus actitudes, frente a la diferencia y lo desconocido, con el respectivo desarrollo afectivo y moral, implica un análisis de tipo cualitativo descriptivo en términos de la producción de un registro de las competencias de los estudiantes (Byram, 2000); por estas razones el diseño metodológico consta de las fases que se describen a continuación.

Población objeto de estudio

La población objeto del estudio serán todos los estudiantes del PLI de la Universidad Surcolombiana activos en el año 2015 que se encuentren cursando los dos últimos semestres, debido a que estos han desarrollado la mayor parte del pénsum académico del programa.

De otra parte, como población objeto de estudio también se tuvo a los estudiantes y egresados que hubieran participado en contextos de inmersión según datos suministrados por la Oficina de Relaciones Nacionales e Internacionales ORNI. En tal sentido, y con el fin de determinar el tamaño de la muestra se aplicó el estadístico que permitió seleccionar de los datos suministrados por la ORNI la cantidad significativa de estudiantes y egresados que participaron en el estudio (Kuehl, 2001); tal como se muestra en la siguiente fórmula.

Es así que,

N = La población universo de estudio registrada en la ORNI de estudiantes y egresados que han participado en contextos de inmersión entre los años 2011 a 2015 es de 140 personas.

Z = el nivel de confianza que para el 95 % es de 1.96

p = la probabilidad de éxito o proporción esperada. (50% = 0,5)

q = la probabilidad de fracaso (1- p es decir 1- 0,5 = 0,5)

d = precisión o el error máximo admisible en términos de proporción fue del 10%.

Al aplicar el estadístico descrito, este indica que el tamaño de la muestra (n) representativo de los estudiantes y egresados que han participado en contextos de inmersión corresponde a 70

personas y a 30 para quienes no han podido participar de estas inmersiones en el extranjero por diferentes razones. En consecuencia, estas son las cantidades de estudiantes que se tendrán en cuenta para la ejecución de las subsiguientes fases.

Diagnóstico y análisis de la competencia intercultural en estudiantes del (PLI) que han estado en contextos de inmersión cultural como aquellos que no lo han estado

Para los efectos del presente estudio, se aplicó un instrumento de análisis de la CI que identifica, describe, analiza, clasifica y evalúa las características culturales de los individuos; dicho instrumento ha sido denominado Test o Escala de Competencia Intercultural (TCI). Para lo anterior, el TCI se desarrolla bajo los preceptos y modelos instrumentales de Byram *et al* (2002), Byram (2000), Bennett (1986), Chen y Starosta (2000), Cushner *et al* (1992), que han sido aplicados por diversos autores tales como: Almarza *et al.* (2015), Almeida *et al* (2012), Henríquez y Moltó (2009). El TCI se aplicó a los estudiantes que se encontraban cursando los dos últimos semestres del PLI, para el semestre 2016-I, que no hubieran estado en contextos de inmersión puesto que son estudiantes que ya habían desarrollado la mayor parte del currículo establecido y al listado de personas otorgado por la ORNI que se configuraba entre estudiantes y graduados que si habían participado en contextos de inmersión.

En tal sentido, el TCI desarrolla los cuatro criterios planteados por autores anteriormente mencionados a saber: La conciencia crítica, la integración cultural, el conocimiento y las habilidades o desempeños culturales. Es importante señalar que dichos criterios se describen en

el capítulo de “análisis de la competencia intercultural” y que su codificación se realiza mediante una escala de Likert de cinco pasos.

De manera adicional y con el fin de minimizar el posible sesgo del TCI, se focalizaron mediante la técnica del grupo focal a 13 personas entre estudiantes y egresados que participaron y que no lo han hecho aún en contextos de inmersión cultural en el extranjero para aplicar entrevistas en profundidad, puesto que este mecanismo según Dalib et al (2014), Cheong et al (2014) y Beissenova et al (2013) permite captar la subjetividad de la persona frente al tema, mediante la oportunidad que tiene para narrar a su manera, para ilustrar, proporcionar detalles, reflejar el significado y así dar forma a la comprensión de su experiencia; por esto, las entrevistas desarrollaron los temas señalados por Agudelo (2007) Bazba y Norel (2013), Byram *et al* (2002), Byram (2000), Paricio (2004) y Pierro (2008) como son los sentimientos, el conocimiento, las acciones, los intereses en la forma de vida de otras personas, los cambios de perspectiva, la capacidad para hacer frente a la vida en una cultura diferente, el conocimiento del otro país y su cultura y el conocimiento sobre la comunicación intercultural.

Descripción de los alcances del contexto de inmersión y del currículo del PLI en el desarrollo de la competencia intercultural

La descripción del alcance del contexto de inmersión se realizó con base en el diagnóstico de la competencia intercultural de los estudiantes que han participado en este tipo de actividades. En cuanto al currículo del PLI la descripción de sus alcances frente al desarrollo de la competencia intercultural se efectuó desde dos perspectivas. Una de ellas corresponde al análisis

del diagnóstico de la competencia intercultural en aquellos estudiantes no que han estado en un contexto de inmersión cultural. La otra perspectiva de análisis se realizara desde el planteamiento que hace el currículo del PLI a través de los cursos que tienen estipulados como ejes para el desarrollo de este conjunto de habilidades, en consecuencia se analizaron los micro diseños de los cursos de Gramática Comparada, Globalization and Language Teaching, Sociolingüística, Critical and Creative Thinking, Second Language Learning Theories y Principles of Language Teaching como se explica a continuación.

El análisis de los micros diseños se realizó mediante la técnica de análisis de información documental, orientada a la búsqueda y aproximación de información clave contenida en los documentos en lo referente a la competencia intercultural. Lo anterior busca profundizar y puntualizar sus aspectos característicos, explicar la dimensión del proceso pedagógico y su relación con la competencia. Todo esto fue contrastado con las respuestas ofrecidas por los entrevistados y encuestados para poder establecer una relación y/o comparación entre los contenidos ofrecidos y las percepciones de los estudiantes.

Por lo anterior, se desarrolló un conjunto de técnicas planteadas por Fernández y Ponjuán (2008), Peña y Pirela (2007), Dulzaides y Molina (2004); quienes plantean que para conocer lo esencial de los documentos se deben seleccionar ideas informativamente relevantes. La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes a través de las cuales se extrae el contenido característico. Este proceso de análisis de información propone omitir toda la información o proposiciones de poca importancia o no esencial para el enfoque del estudio, también seleccionar elementos del texto relacionados directamente con el

tema de estudio, para luego generalizar conceptos y construir el marco general de análisis del documento.

Así, la primera fase del análisis de un texto consiste en "traducirlo" a un lenguaje que facilita el análisis, este tipo de lenguaje se denomina categorías de análisis. Dichas categorías deben responder a los siguientes aspectos:

1. El valor funcional del texto: en este criterio se debe buscar cuál es la función del documento, es decir para que fue hecho o elaborado; para esto es necesario identificar qué elementos tiene el documento y para que fueron puesto allí.
2. Similitud y repetición: los documentos contienen elementos que se repiten a lo largo del escrito. Entonces en el análisis de los micro diseños del PLI busca identificar estos elementos, cuales son y en qué momentos aparecen y cuáles son sus intenciones y temas a los que pertenecen.
3. Diferencia y variación: aquí se busca encontrar cómo se contrastan y se diferencian entre sí los diversos elementos presentes en el texto, y qué relaciones de oposición se crean entre los elementos que son diferentes.

Análisis de Resultados

Diagnóstico de la competencia intercultural en estudiantes del PLI que han estado en contextos de inmersión cultural como aquellos que no lo han estado

Test de competencia intercultural (TCI). Se aplicaron dos instrumentos de encuesta con escala de Likert a los estudiantes que habían viajado y otro a los que no, uno para cada uno con las mismas preguntas. El instrumento se denomina TCI o cuestionario de competencia intercultural que ha sido ampliamente utilizado en investigaciones de este tipo en el resto del mundo.

El modo de aplicación del instrumento fue el siguiente, se diseñó utilizando la plataforma google docs y fue enviado a los correos electrónicos de las muestras seleccionadas de cada grupo por separado, es decir se envió un instrumento a los estudiantes que habían viajado y otro a los que no. En total 71 personas entre estudiantes activos y egresados que si habían viajado, que se denominará de ahora en adelante grupo E (experiencia) respondieron el instrumento “Cuestionario de competencia intercultural”. Para la colección de datos personales como nombres, correo y teléfonos de contacto, se hizo uso de la base de datos de todos los estudiantes registrados en movilidad estudiantil, esta base de datos fue facilitada por la Oficina de Relaciones Internacionales, ORNI de la Universidad Surcolombiana correspondiente a los

estudiantes y egresados que tuvieron experiencias de intercambios culturales desde los años 2012 hasta el año 2015.

Por otra parte, 30 estudiantes activos de los últimos dos niveles de 7 y 8 de inglés del actual p \acute{e} nsum acad \acute{e} mico que no hab \acute{a} nan tenido la experiencia de intercambio cultural, que ser \acute{a} nan denominados Grupo SE (Sin la Experiencia), respondieron el instrumento “Cuestionario de competencia intercultural II”. Para la colecci \acute{o} n de la informaci \acute{o} n personal como nombres, correo y tel \acute{e} fonos de contacto, se visit \acute{o} a cada grupo de nivel 7 y 8 y con la colaboraci \acute{o} n de los docentes de aula se levant \acute{o} la informaci \acute{o} n necesaria para hacer el posterior env \acute{i} o del mismo formulario en un link diferente para tener dos archivos comparables entre grupo E y grupo SE. A pesar de tener un buen n \acute{u} mero de estudiantes activos, la convocatoria electr \acute{o} nica y telef \acute{o} nica y la colaboraci \acute{o} n de los docentes de aula en ambos grupos de ingl \acute{e} s 7 y 8, no se logr \acute{o} que un n \acute{u} mero mayor de estudiantes respondiera el cuestionario enviado. El instrumento se envi \acute{o} via email a la totalidad de estudiantes de los grupos existentes para los grupos de ingl \acute{e} s 7 y 8 que totalizaron 30 respuestas de 54 estudiantes que no hab \acute{a} nan tenido la experiencia de intercambio cultural, el 63,3% de los encuestados pertenec \acute{i} an al nivel 7 de ingl \acute{e} s mientras que el 36,7 pertenec \acute{i} an a Ingl \acute{e} s 8. Se pudo contextualizar de los listados recolectados de ambos niveles, ingl \acute{e} s 7 y 8, que han viajado 8 de 34 estudiantes en nivel 7, lo que corresponde a un 4.25% mientras que hasta el momento de cursar ingl \acute{e} s 8, el cual es el \acute{u} ltimo nivel de ingl \acute{e} s del p \acute{e} nsum acad \acute{e} mico, han viajado 7 de 22 estudiantes lo que corresponde al 3.1% estos datos corroboran lo expuesto por Gonen & Saglam (2012) respecto a uno de los problemas de aprendizaje de la lengua, seg \acute{u} n ellos en la ense \tilde{n} anza de la cultura Los docentes piensan que los estudiantes van

a estar expuestos a material cultural luego de que ya dominen la gramática y vocabulario básica de la lengua objetivo, sin embargo este “luego” nunca llega para la mayoría de estudiantes.

En Ambos cuestionarios se iniciaron contextualizando la realidad de los estudiantes ofreciendo información básica sobre su situación académica, sitios y tiempos de su experiencia de intercambio cultural, motivos de no haber podido viajar y posición personal frente a componentes curriculares y extracurriculares del PLI.

En el modelo de análisis de competencia intercultural denominado test o escala de competencia intercultural (TCI) el cual identifica, describe, analiza, clasifica y evalúa las características culturales de los individuos. Para lo anterior, el TCI se desarrolló bajo los preceptos y modelos instrumentales de Byram *et al* (2002), Byram (2000), Bennett (1986), Chen y Starosta (2000), Cushner *et al* (1992), que han sido aplicados por diversos autores tales como: Almarza *et al.* (2015), Almeida *et al* (2012), Henríquez y Moltó (2009). De este modo se contó con un instrumento ampliamente utilizado y que goza de buena aceptación entre los académicos debido a su trayectoria y capacidad de réplica en diferentes contextos culturales.

Entrevistas en profundidad. Se efectuó una entrevista en grupo focal para una muestra de SE y del grupo E. El grupo focal fue convocado entre estudiantes de nivel 7 y 8 de inglés debido a que ellos ya habían aprobado la totalidad o la gran mayoría de componentes del currículo de PLI y egresados que habían participado en intercambios culturales y que no lo habían hecho

durante su periodo de estudios del PLI. Se hicieron necesarias las entrevistas en profundidad dado el hecho que no se logró la asistencia esperada para el grupo focal

Al respecto de las entrevistas en profundidad, Dalib et al (2014), Cheong et al (2014) y Beissenova et al (2013) dicen que estas permiten captar la subjetividad de la persona frente al tema, mediante la oportunidad que tiene para narrar a su manera, para ilustrar, proporcionar detalles, reflejar el significado y así dar forma a la comprensión de su experiencia; por esto, las entrevistas desarrollaron los temas señalados por Agudelo (2007) Bazba y Norel (2013), Byram *et al* (2002), Byram (2000), Paricio (2004) y Pierro (2008) como son los sentimientos, el conocimiento, las acciones, los intereses en la forma de vida de otras personas, los cambios de perspectiva, la capacidad para hacer frente a la vida en una cultura diferente, el conocimiento del otro país y su cultura y el conocimiento sobre la comunicación intercultural. La convocatoria para las entrevistas se hizo siguiendo rigurosamente el siguiendo el criterio establecido por la metodología y según los listados facilitados por los docentes de área y la oficina de la ORNI. Sin embargo, debido a que algunos de los entrevistados no pudieron cumplir con la cita para las fechas establecidas para el grupo focal, se optó por aplicar la misma entrevista a los 5 egresados que no habían podido asistir por motivos laborales o por encontrarse fuera del país vía skype. Estos 5 egresados se consideraron como insumo primordial debido al tipo de experiencia que habían tenido y los aportes que podían dar al proyecto.

Test de competencia intercultural

Contexto de estudiantes que han tenido la experiencia en un intercambio cultural.

Grupo E. Se pudo establecer a partir de las entrevistas en profundidad y del cuestionario TCI que norte america es el destino favorito de los estudiantes, debido en gran medida a los bajos costos administrativos, tipo de perfil solicitado, tiempo de ejecución y facilidad en los trámites por parte de las agencias que prestan el servicio para esa parte del continente, Cotrino (2015). De este modo según instrumento de cuestionario TCI, el 92% según el instrumento han ido a Norteamérica, mientras que el restante se divide para Sur América con un 2%, Europa con un 4% finalmente otros sitios no especificados fueron escogidos por los estudiantes con una denominación del 4%. Esta preferencia de sitio quedó demostrada durante las entrevistas en profundidad ya que de los 12 entrevistados, y que habían tenido la oportunidad de viajar, 6 habían escogido los summer camp en Norteamérica, Ipuz, Tovar, Jiménez, Medina, Acuña, Ortiz, (2016) para vivir su experiencia de intercambio cultural, y 2 Europa, Alvarado & Rivera (2016).

De igual manera, se denota una clara relación entre el destino escogido por los estudiantes y el tiempo de estadía, esto resulta en una marcada inclinación de los estudiantes hacia los programas de corta duración en .EEUU. Mejía y Agray (2014) argumentan al respecto que diversos estudios han demostrado que estudiar en el extranjero beneficia a los estudiantes, ya que les proporciona un conocimiento general, un cambio de actitud acerca del mundo (DeLoach, Saliba, Smith, & Tiemann, 2003) y un conocimiento transcultural (Bakalis & Joiner, 2004; Douglas & Jones-Ridders, 2001; Kitsantas, 2004; Kitsantas & Meyers, 2000). Asimismo,

estudios como el de Collentine y Fred (2004) han comprobado que los cursos cortos de inmersión son más efectivos que los intercambios de estancia.

Para el caso específico del presente estudio, las experiencias de corta duración están relacionadas con Summer Camps o campamentos de verano y la opción de trabajo y viaje “work and travel”. Dependiendo del propósito del estudiante, se puede desempeñar en labores lúdicas, artísticas o de guianza con niños o una labor específica en las dependencias del campamento o del parque temático que van desde el mantenimiento general hasta las relacionadas con oficinas o ventas mas no propiamente estudiando en un aula de clase o en una institución educativa sino utilizando la lengua para desarrollar las actividades cotidianas y expandiéndose diariamente a la cultura anfitriona. Esta inmersión se desarrolla en el receso académico de mitad de año (junio a agosto). Los estudiantes, dependiendo de sus intereses, pueden escoger entre dos opciones: camp Counselor y support staff. La primera se relaciona con ser instructor de alguna actividad lúdica para niños, se requiere que el estudiante universitario tenga edad de 18 a 28 años, de un nivel intermedio de competencia comunicativa en inglés y conocimiento específico de alguna actividad lúdico-deportiva o artistica para los menores.

En el caso de los estudiantes que escogen ser support staff, es decir personal de apoyo, se requiere de un nivel pre-intermedio en la competencia comunicativa y algún tipo de experiencia en labores de mantenimiento, oficina o aseo en general, esta opción está también disponible para el programa work and travel. Solo para esta opción, la de Summer camp, el 56,3% escogió ser camp Counselor y el 29.6 decidieron ser support staff, work and travel. El resto de porcentaje pertenece a programas de mayor duración y serán discutidos más adelante.

Los procesos de selección son ajenos a calificaciones o procesos de la Universidad y son tomados por empresas que prestan este servicio en el territorio nacional. Se puede deducir que este programa en ambas opciones es más por los estudiantes debido a su bajo costo, tiempo de permanencia y época del año, modalidades de viaje y retribución económica al final de su intercambio cultural según lo afirmado por los estudiantes en las entrevistas de profundidad (Ortiz, 2016)

Por otra parte, el 11% de la muestra prefirió el programa Au Pair, el cual consiste en ser parte de una familia anfitriona que requiere de los servicios de jóvenes para cumplir funciones de cuidado de sus hijos mientras los padres laboran. Este programa es también ofrecido externamente al currículo del PLI y tiene una duración desde uno a dos años. Para ser Au Pair, las empresas contratantes requiere que el o la estudiante haya tenido experiencia en el cuidado de niños, tener disponibilidad de mínimo un año y un nivel de inglés intermedio. Al respecto de vivir con una familia anfitriona Mejía, G., & Agray, N. (2014) concluyen, desde el estudio del Royal Melbourne Institute of Technology con la Universidad Javeriana, en el que 10 estudiantes de la universidad extranjera estuvieron inmersos en la cultura Colombiana por dos semanas, que el concepto e imagen de la nueva cultura también varía y depende de la experiencia de cada estudiante (Brecht, Davidson & Ginsberg, 1993) Esto queda en evidencia cuando se describe la experiencia de vivir con familias colombianas “fue muy positiva y que aprendieron nuevas y distintas formas culturales y sociales que no habían tenido la oportunidad de experimentar, aunque ya habían escuchado de ellas en los medios de comunicación (radio, televisión, internet, telenovelas, películas) y en su clase de español” Mejía, G., & Agray, N. (2014)

De este modo el 63.4% de los estudiantes dijeron haber experimentado un intercambio cultural de 2 a tres meses confirmando la información de preferencia de tipo de intercambio siendo los Summer Camps y work and travel la opción preferida por los educandos del PLI. Seguido se encuentran los estudiantes que han viajado de 3 a 6 meses con un 15.5%, de 6 meses a un año el 8.5% de los estudiantes, de igual manera lo hacen en el mismo porcentaje los estudiantes que han viajado de un año a dos años. Finalmente con el 3.4% se encuentran quienes han estado por 2 años o más en sus experiencias de intercambio cultural.

En cuanto a las motivaciones de viaje, el 70%, de los estudiantes respondieron que lo hicieron por el uso de la lengua y que les interesaba la práctica del idioma. El 52% se sintieron motivados por tener una interacción con otras culturas. La tercera motivación más común fue la de reforzar conocimientos adquiridos con un 38%, el 2% de los estudiantes tienen otras motivaciones que bien puede ser recibir un pago durante el periodo de vacaciones u ocupar su tiempo libre en una actividad diferente, Jiménez, J (2015)

Gráficos del contexto de estudiantes que han viajado.

¿Ha tenido la experiencia de estar en intercambio cultural?



SI

Figura 2. ¿Ha tenido la experiencia de estar en intercambio cultural?, Fuente: Autor

¿cuál ha sido el destino más frecuentado para sus intercambios culturales?

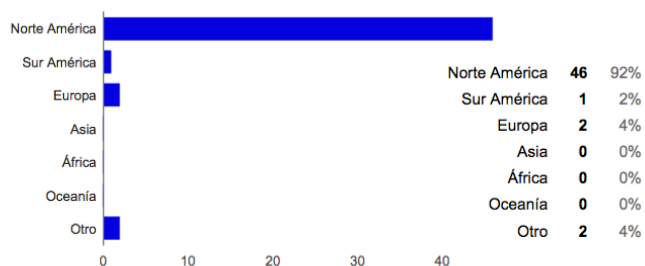


Figura 3. ¿Cuál ha sido el destino más frecuentado para sus intercambios culturales?,

Fuente: Autor

¿Qué tipo de experiencia de intercambio cultural ha tenido?

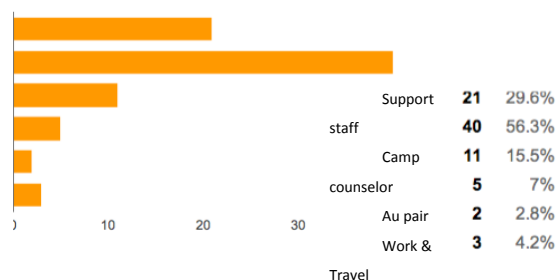


Figura 4. ¿Qué tiempo de experiencia de intercambio cultural ha tenido?, Fuente: Autor

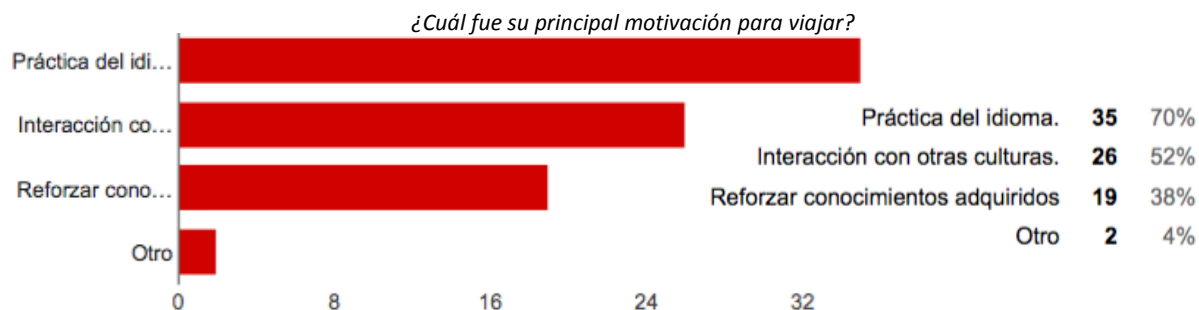


Figura 5. *¿Cuál fue su principal motivación para viajar?*, Fuente: Autor

¿Por cuánto tiempo en total ha experimentado intercambios culturales?

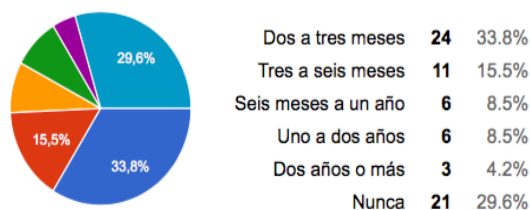


Figura 6. *¿Por cuánto tiempo en total ha experimentado intercambios culturales?*, Fuente:

Autor

Los contenidos y material desarrollados en el área de inglés de la carrera permiten que el estudiante desarrolle competencias culturales para enfrentarse a un intercambio cultural apropiadamente.

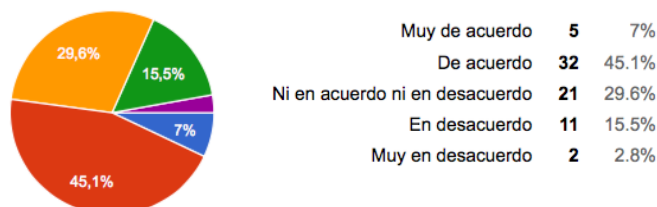


Figura 7. *¿Los contenidos y material desarrollados en el área de inglés?*, Fuente: Autor

Las actividades extracurriculares desarrolladas en el área de inglés de la carrera permiten que el estudiante desarrolle competencias culturales para enfrentarse a un intercambio cultural apropiadamente.

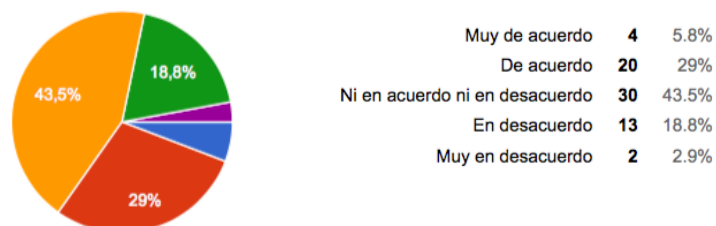


Figura 8. *¿Las actividades extracurriculares desarrolladas en el área de inglés?, Fuente:*

Autor

Contexto de estudiantes que NO han tenido la experiencia en un intercambio cultural.

Grupo SE. En contraste al grupo anterior, existe una gran mayoría de estudiantes que aluden que no han podido tener su experiencia de intercambio cultural debido a falta de recursos económicos; un programa de intercambio como los descritos anteriormente oscilan entre los 2.8 a los 4 millones de pesos, sin la documentación requerida para visado y demás. De este modo se soporta lo argumentado por los docentes Castillo (2015) Insuasty (2015) y Zúñiga (2015) quienes aseguran que la posibilidad real de asistir a un contexto de inmersión cultural, depende en gran parte de las facilidades económicas del estudiante, y en este orden de ideas los estudiantes que tienen la posibilidad son muy pocos, es así que según los listados recolectados de ambos niveles, inglés 7 y 8, han viajado 8 de 34 estudiantes lo que corresponde a un 4.25%

Estos programas de corta duración que en su gran mayoría son laborales por periodos de 9 semanas a uno o dos años son remunerados y permiten para el caso de los estudiantes que eligen la opción de summer camp o de work and travel recuperar gran parte de la inversión.

Por otra parte los programas de mayor tiempo de permanencia en el exterior ofrecen a los estudiantes entre 800 mil pesos y 1.5 millones de pesos al mes. Ambos programas, los de corta y larga duración tienen costo de tiquetes aéreos, hospedaje y alimentación incluidos, Cotrino (2016). Cabe resaltar que el PLI como estrategia extracurricular incluye una vez al año una jornada académica completa de 8 horas para la práctica y uso del inglés en simulaciones de situaciones culturales de la lengua extranjera, de este modo los estudiantes que no tienen la posibilidad de viajar pueden estar inmersos en la cultura extranjera, de igual manera, según los docentes del PLI Herrera (2015), Muñoz (2015) y Zúñiga (2015), se promueve como estrategia curricular los diversos cursos del syllabus o programación que tienen un enfoque cultural directo o indirecto, a partir de los cuales cada docente de acuerdo con su experiencia, es autónomo para tratar con los estudiantes este bagaje cultural; es decir, que se queda sujeto a la competencia misma del docente, la cual es más amplia sólo en aquellos que han vivido inmersos en culturas extranjeras. Además, a partir de una revisión documental, el PLI cuenta con diversos cursos que por su naturaleza contribuyen al desarrollo de la competencia intercultural; dentro de estos se tienen Communication Theory (Herrera, 2012, pp. 1–2), Critical and Creative Thinking (Hernández y Rojas, 2012, p. 2), Globalization and Language Teaching (Macías y Zuñiga, 2012, p. 1,2), Gramática Comparada (Insuasty, 2012, p. 2), Reflective Teaching (Insuasty, 2012a, pp. 1–3) y Second Language Theories (Vanegas y Herrera, 2012, p. 3,4). De esta manera los estudiantes que no han podido experimentar un intercambio cultural en el exterior por motivos económicos podrían desde las estrategias del programa desarrollar la competencia intercultural.

El segundo factor que ha incidido en que los estudiantes no hayan experimentado un intercambio cultural es otro no especificado, que según el instrumento de entrevista en

profundidad a grupo focal podría describirse como temor a salir del país, compromisos laborales, o familiares.

Por otra parte, sólo dos estudiantes afirmaron no sentirse lo suficientemente preparados para enfrentarse a este tipo de experiencia, esta minoría de la muestra podría confirmar un hallazgo que reafirmaría los conceptos compartidos en la entrevista en profundidad en donde los estudiantes que no habían tenido la oportunidad de viajar demostraron ser competentes en otras culturas y otra idioma. Esto debido en gran medida a las estrategias curriculares y extracurriculares del programa que han logrado impactar la competencia intercultural desde el aula y que según Agudelo (2007) y Alonso (2006): esta competencia le permite al hablante de una lengua extranjera, actuar de forma adecuada, aprender sobre la otra cultura y sus creencias; también adquirir conocimiento de los grupos sociales, sus prácticas, para adquirir nuevos conocimientos y saber emplearlos, además de poder interpretar documentos para relacionarlos con los documentos de la cultura propia; lo que implica tener un conocimiento diferencial entre la cultura propia y la extranjera.

Finalmente, sólo un estudiante respondió no sentirse preparado en el idioma extranjero para viajar al exterior, esta última respuesta es importante abordarla desde el concepto de relaciónn recíproca entre cultura y lengua que de manera paulatina se va trasformando y a su vez cuestiona el tradicional fraccionamiento que se hace de lenguaje y cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras (Díaz y Quiroz, 2012).

El resultado del contexto de los estudiantes que no han viajado, deja ver que un 50% de los ellos siente que tienen desventaja frente a sus compañeros mientras que el otro 30% respondió que no sienten desventaja, por otra parte un restante 20% tiene una posición neutra al respecto. Esta división de opiniones entre quienes no han viajado, puede generar una discusión en torno a lo expresado por Mejía y Agray (2014), Pierro (2008) y Séré (2006) que argumentan que una competencia intercultural no puede ser “enseñada”, debido a que se manifiesta en aspectos lingüísticos y no lingüísticos que a su vez dependen de muchas y específicas variables de contexto y situación. Puede ser entonces que el 50% de los estudiantes que no han viajado a un intercambio cultural y que no sienten desventaja frente a sus otros compañeros que si han viajado, perciban que desde sus prácticas curriculares y extracurriculares han adquirido las competencias necesarias para conocer sobre la cultura meta y no hubo necesidad de exponerse a una experiencia en el exterior para conocer sobre ella. Marlés (2016) por ejemplo argumenta que *“para mí eso de la competencia intercultural pues tiene que ver con haber tenido como la experiencia previamente de alguna forma así no sea viajando pero en algún contexto donde se haya encontrado con otras culturas para, para que pueda uno decir si yo he conocido de esto estas culturas entonces creo que si podría adaptarme bien allá y según la personalidad de uno qué tan dispuesto este hacer cosas para, para relacionarse con eso.”* De igual manera Castro (2016) sostiene que *“uno en el salón de clases no tiene alumnos solamente del Huila si no de las ciudades complementarias de diferentes estratos sociales que ya también están hablando de cultura cada estrato tiene su forma de convivencia y donde definitivamente debemos acoplarnos a ellos y tratar de llegarles de alguna forma para cubrir su densidad en el aprendizaje de inglés sin necesidad de haberlos expuesto a un intercambio o haber salido del país.”*

Es así que el 43.3% de los estudiantes creen que puede haber cierta afectación en su desempeño estudiantil y profesional al no haber tenido una experiencia de intercambio cultural, esto reafirma lo argumentado por Byram *et al* (2002) cuando se expone que el intercambio es mucho más que una oportunidad de "práctica" del lenguaje, puesto que proporciona la posibilidad del empleo de habilidades interculturales y el desarrollo de nuevas actitudes y valores que son difíciles de adquirir en el aula. Por otra parte un 20% afirmó estar en una posición neutra al respecto y el 37.3 afirmaron que no creen que haya afectación alguna a sus desempeños académicos y profesionales. En observancia con la pregunta anterior se puede notar que se reafirma el concepto de que un buen número de estudiantes no consideran que viajar pueda afectar sus desempeños ni sentir desventaja frente a compañeros que si lo hayan hecho posiblemente por los espacios curriculares como las asignaturas de inglés, Communication Theory (Herrera, 2012, pp. 1–2), Critical and Creative Thinking (Hernández y Rojas, 2012, p. 2), Globalization and Language Teaching (Macías y Zúñiga, 2012, p. 1,2), Gramática Comparada (Insuasty, 2012, p. 2), Reflective Teaching (Insuasty, 2012a, pp. 1–3) y Second Language Theories (Vanegas y Herrera, 2012, p. 3,4) y actividades extra-curriculares como el total inmersión y las asesorías por nativos de la lengua que la universidad ofrece para alimentar la competencia intercultural entre los estudiantes del PLI.

El 36.6% de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que los contenidos y material desarrollados en el área de inglés de la carrera permitían que el estudiante desarrolle competencias culturales para enfrentarse a un intercambio cultural apropiadamente, reiterando lo dicho anteriormente donde no había percepciones de desventaja frente al grupo que sí habían viajado y que además sentían que el no haber viajado no les afectaría sus desempeños académico y laboral; confirmando así que este porcentaje de la muestra tuvo una mayor afinidad con los

contenidos y material facilitado por el currículo del PLI que el resto de la muestra ya que piensan que desde la clase de inglés y relacionadas es posible prepararse para un intercambio cultural y pudieron desarrollar competencias culturales para enfrentarse a una experiencia en el exterior. De este modo, tal como lo afirma Bada (2000) si los estudiantes de una lengua extranjera no son expuestos a elementos culturales de la sociedad de estudio, ellos podrían tener problemas en comunicar el significado de sus ideas con los hablantes de dicha sociedad. De igual manera, confirma los planteamientos de Gonen & Saglam (2012) quienes aseguran que el salón en sí mismo tiene sus propias culturas, y es el profesor del aula quien debería prestar mucha atención a las variaciones culturales dentro del salón de clase y así llegar a un reconocimiento de diversidad cultural dentro del salón y dentro de la lengua extranjera en sí. Este entendimiento será el punto de inicio para desarrollar conciencia intercultural. Una vez dicha conciencia sea creada podría discutirse ya sobre la cultura extranjera, y sobre las diferencias de la cultura propia con la extranjera. De igual manera, se podría decir que a partir de la revisión documental hecha, el PLE demostró contar con diversos cursos que por su naturaleza contribuyen al desarrollo de la competencia intercultural; dentro de estos se tienen Inglés en los diferentes niveles, Communication Theory (Herrera, 2012, pp. 1–2), Critical and Creative Thinking (Hernández y Rojas, 2012, p. 2), Globalization and Language Teaching (Macías y Zúñiga, 2012, p. 1,2), Gramática Comparada (Insuasty, 2012, p. 2), Reflective Teaching (Insuasty, 2012a, pp. 1–3) y Second Language Theories (Vanegas y Herrera, 2012, p. 3,4).

Por otra parte, el 46.7% de los encuestados aseguró que no estaba ni en acuerdo ni en desacuerdo al respecto lo que genera una posición problemática para el currículo del PLI ya que se desconoce el verdadero impacto que pueda tener las clases que comprenden a las del núcleo

de inglés sobre este alto número de estudiantes y la trascendencia que los estudiantes puedan darle a sus clases de inglés y a las relacionadas al desarrollo de la competencia intercultural. Esto podría interpretarse desde lo argumentado por Herrera (2015), Muñoz (2015) y Zúñiga (2015) quienes estuvieron de acuerdo en decir que los diversos cursos del syllabus o programación tienen un enfoque cultural directo o indirecto, a partir de los cuales cada docente de acuerdo con su experiencia, es autónomo para tratar con los estudiantes este bagaje cultural; es decir, que se queda sujeto a la competencia misma del docente, la cual es más amplia sólo en aquellos que han vivido inmersos en culturas extranjeras. Finalmente, el 16.6% de los encuestados piensa que los contenidos no les permite desarrollar la competencia intercultural, de este modo se pone en evidencia lo anteriormente dicho por los docentes Castillo (2015) y Zúñiga (2015) quienes aclaran que en el programa no se orientan asignaturas específicas desde las cuales se trate la importancia e implicaciones de la competencia intercultural. Debido a esto, y según el docente Insuasty (2015) el programa pretende corregir la situación con el nuevo pènsum.

En tanto que el 30% están de acuerdo en que las actividades extra-curriculares desarrolladas en el área de inglés de la carrera permiten que el estudiante desarrolle competencias culturales para enfrentarse a un intercambio cultural apropiadamente, hay otro 30% para los que ni están de acuerdo ni en desacuerdo. Esto resume las posiciones de los docentes y estudiantes entrevistados frente al “Total Immersion” y el simposio de lengua extranjera como estrategias extra-curriculares para propósitos lingüísticos y culturales preparatorias para futuros intercambios culturales. Sánchez (2015) Herrera (2015) argumentan que son actividades que permiten el desarrollo de ambas competencias, lingüísticas y culturales en diferentes aspectos pero que son limitadas en recursos económicos y temporales. De igual manera, esta división es más notoria ya que ambas actividades logran desde diferentes enfoques, una lúdico y otra académica cumplir

con las siete metas propuestas por Rivers (1981) quien asegura que la enseñanza de la cultura debería hacer que los estudiantes sean conscientes del comportamiento de la gente, los efectos de variables sociales como edad, sexo, y clase social en la forma en la que hablan, como actúa la gente bajo diferentes circunstancias, conocer las frases y palabras más usadas comúnmente, ser críticos respecto del idioma de la cultura objeto, desarrollar habilidades necesarias para localizar y organizar materiales acerca de la cultura objeto y desarrollar curiosidad acerca de la cultura objeto y empatía a través de su gente.

Por otra parte, el 40% de los estudiantes afirman que no están de acuerdo en que las actividades extracurriculares del programa aporten al desarrollo de las competencias culturales y a la preparación a intercambios culturales. Esto evidencia lo expuesto por Byram (1988) y Byram y Kramsch (2008) quienes afirman que la lengua es disfuncional sin su propio contexto cultural. El contexto cultural propio al que hace referencia Byram incluye patrones particulares del lenguaje que la gente usa cuando se reúne en diferentes situaciones sociales en un tiempo y sitio en particular. Pulverness (2003) resalta la necesidad de estudiar la cultura argumentando que para los estudiantes de lengua extranjera, la lengua pareciera sin sentido si ellos no saben nada de la gente quienes hablan la lengua objetivo y el país en el cual la lengua es hablada. Esto pone en contexto lo que para Castillo (2015) resulta en unas actividades que pueden ser mejoradas para brindar a los estudiantes mejores oportunidades de acercarse a la cultura extranjera.

Una vez los perfiles de los estudiantes del grupo focal, de los cuestionarios y de las entrevistas en profundidad habían sido contextualizados se procedió a plantear situaciones para

ambos instrumentos (Entrevista y cuestionario) tomadas de los modelos instrumentales de Byram *et al* (2002), Byram (2000), Bennett (1986), Chen y Starosta (2000), Cushner *et al* (1992), que han sido aplicados por diversos autores tales como: Almarza *et al.* (2015), Almeida *et al* (2012), Henríquez y Moltó (2009) que contemplan cuatro habilidades: la conciencia crítica, la integración cultural, el conocimiento y las habilidades o desempeño cultural. Byram *et al* (2002), (Byram, 2000), Cushner *et al* (1992), Chen y Starosta (2000) y Bennett (1986)

Gráficos del contexto de estudiantes que no han viajado.

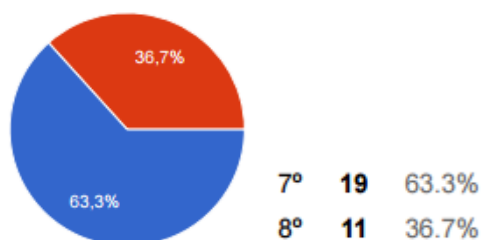


Figura 9. *¿Qué nivel de inglés cursa actualmente?, Fuente: Autor*

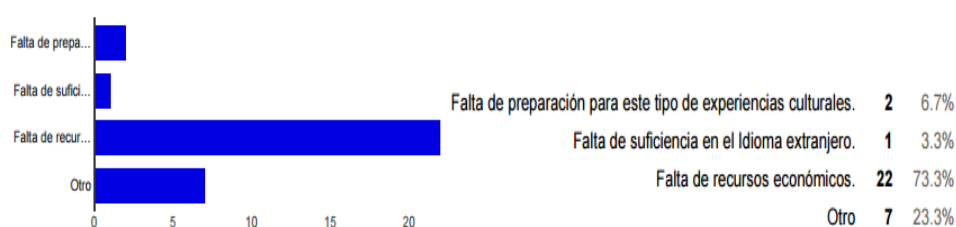


Figura 10. *En caso de NO haber tenido la experiencia de intercambio cultural ¿cuál (es) ha(n) sido su(s) impedimento(s) para poder viajar?, Fuente: Autor*

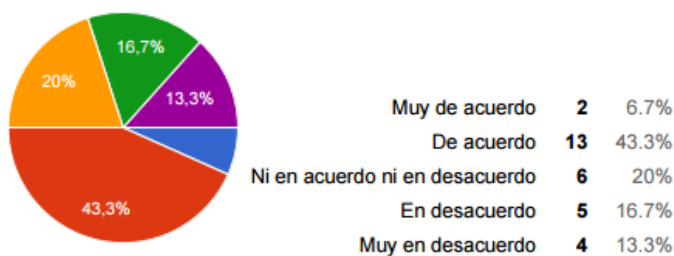


Figura 11. *¿Alguna vez se ha sentido en desventaja en conocimientos y competencias de cultura extranjera frente a los compañeros que sí han viajado al exterior?, Fuente: Autor*

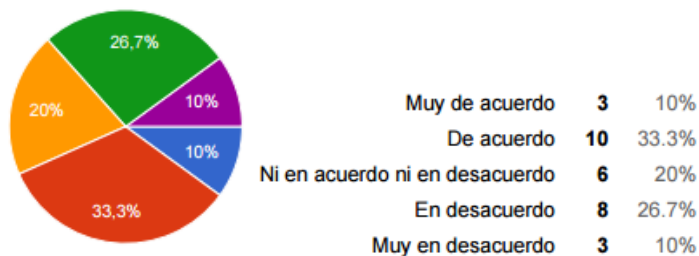


Figura 12. *¿Cree que no haber tenido la oportunidad de viajar al exterior puede afectar de alguna manera su desempeño estudiantil y profesional respecto a elementos culturales de la lengua extranjera?, Fuente: Autor*

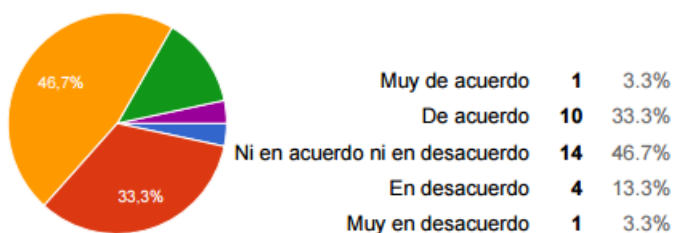


Figura 13. *Los contenidos y material desarrollados en el área de inglés de la carrera permiten que el estudiante desarrolle competencias culturales para enfrentarse a un intercambio cultural apropiadamente, Fuente: Autor*



Figura 14. *Las actividades extracurriculares desarrolladas en el área de inglés de la carrera permiten que el estudiante desarrolle competencias culturales para enfrentarse a un intercambio cultural apropiadamente, Fuente: Autor*

Comparación de habilidades interculturales entre ambos grupos.

Conciencia crítica. Respecto a la conciencia crítica, que corresponde a las primeras 14 preguntas del cuestionario se presentó que ambos grupos -con la experiencia (e) y sin la experiencia (se)-, demostraron un nivel de tolerancia alto hacia el modo de comportamiento de personas culturalmente diferentes; así pues el 66.2 para grupo E y el 63.3 en la categoría muy de acuerdo para el grupo SE dejan ver que los dos grupos tienen casi igual percepción de respeto hacia otras culturas. Llama la atención que para el grupo E presenta una minoría del 4.2% de los encuestados que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo con esta situación, sin embargo esta minoría no se encuentra para el grupo SE y al contrario registra un porcentaje mayor en la categoría de acuerdo que resulta más alta que la del grupo E. Igual porcentaje resulta para quienes no están de acuerdo con la cláusula, corresponde a cada grupo el 1.4% y el 3.3 totalizando un encuestado para cada formulario.

Se puede confirmar lo anteriormente expuesto en la contra-pregunta siguiente del cuestionario, que se muestra en la sección de gráficos, demostrando una vez más que ambos grupos tienen un nivel de respeto similar a otras creencias y gente de otras culturas. Corresponde así el 73.2% para el grupo E y el 66.7 para grupo SE en categoría muy de acuerdo, del mismo modo el 22.5% y 33.3% en categoría de acuerdo. De nuevo llama la atención que para esta pregunta una minoría en el grupo E del 2.8% no está en acuerdo ni en desacuerdo con la cláusula y otro 1% está en desacuerdo mientras que para el grupo SE todos se inclinaron por las primeras dos categorías.

Ambos grupos tienen una postura similar en cuanto a la comparación entre la cultura extranjera con la cultura propia, la tercer parte de los encuestados aseguraron no preferir ninguna de las dos por encima de la otra y no se encuentran de acuerdo ni en desacuerdo en que una de ellas sea mejor que la otra. Por otra parte, el 40% de los estudiantes que no han viajado piensan que nuestra cultura no es mejor que la extranjera y el 33.8% de los estudiantes que sí han viajado opinan igual acerca de nuestra cultura, finalmente el 23.9% y 23.3% correspondientemente para ambos grupos E y SE están totalmente en desacuerdo que nuestra cultura sea mejor a la extranjera. Frente a esta situación se puede constatar lo anteriormente dicho por Burgos (2010) cuando concluyó en su trabajo de investigación que hay que tener en cuenta los factores de la personalidad de los estudiantes y el contexto geográfico de las culturas en estudio, evitar el hecho de dar la cultura nativa por comprendida; y poner en relieve la importancia de contraste y la búsqueda de similitudes entre las dos culturas en el principio de respeto cultural y la tolerancia. Al respecto, los entrevistados que tuvieron la experiencia de intercambio cultural mostraron posturas que se identifican con la tercera parte de los encuestados que no están de acuerdo ni en desacuerdo en que nuestra cultura sea mejor que la extranjera haciendo comparaciones con comportamientos cuando se conduce, se participa espontáneamente de actividades y cuando se dirigen hacia otras personas pero ellos también rescatan aspectos positivos de la cultura Colombiana y Huilense.

En cuanto a la capacidad de interacción con personas de una cultura diferente, se denota una amplia diferencia entre quienes han viajado y quienes no lo han hecho. Los estudiantes del grupo E son más sensibles a los significados sutiles (gestos, expresiones, estados de ánimo, cambios de humor) que los del grupo SE. Queda en evidencia que quienes viajan a intercambios

culturales pueden entablar una conversación con mayor facilidad que quien no han tenido la oportunidad de vivir la experiencia en el exterior. Según las entrevistas los estudiantes que han viajado debieron enfrentarse a situaciones en sus medios laborales con niños, adultos y contemporáneos que les exigía resolver problemas de manera cotidiana entendiendo los modos de comportarse de cada quien lo que les permite en contextos de iniciar y mantener una conversación hacerlo con mayor facilidad que quienes no lo han hecho. Según las entrevistas, algunos estudiantes que no han viajado se sienten un poco indecisos al iniciar o mantener una conversación con un hablante de cultura extranjera, sin embargo algunos demostraron que podrían tener la misma facilidad de interpretación e interacción ya que desde sus ejercicios personales han elaborado un constructo de sensibilidad desde la lectura, los videos y material cultural al que han tenido acceso. Con todo lo anterior, el gráfico 20 se relaciona con el 24 y muestra una clara ventaja de quienes viajan en cuanto a la capacidad de interpretar gestos y mensajes sutiles, así como relacionarse con personas de otra cultura en cualquier momento frente a aquellos que no viajan.

Se puede entonces confirmar lo dicho por los teóricos de CEF (2001, 52) quienes argumentan que la nueva competencia tampoco se separa completamente de la anterior, el estudiante no solamente adquiere dos formas distintas e inter-relacionadas de actuar y comunicarse. Al contrario el estudiante se vuelve pluri-lingual y desarrolla interculturalidad. Se asegura que el desarrollo de la competencia intercultural habilita al individuo a adquirir una personalidad más enriquecida y más compleja, una capacidad mejorada del aprendizaje de las lenguas y una mayor apertura para nuevas experiencias culturales. Del mismo modo, a los

aprendices se les posibilita mediar a través de la interpretación y traducción entre hablantes de dos lenguas que no las pueden hablar directamente.

Adicionalmente los estudiantes del grupo E demostraron ser más conscientes de sus reacciones negativas y positivas cuando se habla de una cultura extranjera o cuando se usa un idioma extranjero, pero ambos grupos demostraron tener un nivel muy parejo en cuanto a la identificación de diferencias entre las culturas y el idioma de esa cultura. De igual modo los dos grupos demostraron ser conscientes de cómo un contexto cultural afecta su interacción con los demás. Ambos grupos demuestran un nivel similar de interés por conocer la opinión de personas de culturas extranjeras. No obstante el grupo SE tiene la percepción de que la influencia de culturas extranjeras en nuestro país pone en riesgo nuestra identidad cultural, mientras que el grupo E piensan que tener influencias extranjeras no la afecta. Valdría la pena en esta situación fortalecer desde los procesos de enseñanza aprendizaje las etapas propuestas por Council of Europe (2001, 101–30):

Etapas 1: En esta etapa se hace hincapié en la cultura propia de los estudiantes para que ellos la perciban desde un punto de vista objetivo. Se sugiere que la cultura nativa de los estudiantes que hasta el momento había sido tomada como algo natural y ya familiarizado se tome desde una nueva perspectiva sin llegar a comparar ni evaluarse con otras culturas sino como una dentro de las muchas que existen en el mundo y que es patrimonio de la humanidad. Se sugieren algunas actividades para poder fortalecer esta etapa, las cuales van desde lluvias de ideas en torno a la palabra cultura para generar una discusión hasta preguntas como *¿qué le parecería sería raro de nuestra cultura a un extranjero?*

Etapa 2: Para esta etapa se propende por las perspectivas de los estudiantes sobre las culturas de los países anglo-parlantes y que sean comparadas con las del estudiante ya que existe una visión de su propia cultura. Se hace necesario que dependiendo del tipo de estudiantes se escoja entre cultura UK o cultura USA y posteriormente moverse a otras culturas de habla inglesa. Las actividades propuestas para esta etapa consisten desde la lectura de extractos de literatura de la cultura de origen hasta poner situaciones como “estás en un restaurante en New York, te dan demasiada comida y de queda algo de esa comida sobrante que te gustaría llevar. ¿Qué harías? a lo que se puede concluir que en algunos país es pedir “doggy bag” o “bolsa para sobras” es muy común, en otro puede resultar vergonzoso.

Etapa 3: La etapa final se describe como la etapa de verdadera educación cultural, donde los estudiantes expanden su conocimiento cultural aprendiendo de todas las culturas del mundo. Dice la autora que esta es obviamente la más larga y difícil de todas pero que habiendo estudiado la cultura nativa y la extranjera en las dos anteriores etapas, debería ser mucho más fácil buscar y reconocer aspectos cultural de otras sociedades.

De este modo podría se podría contribuir al alcance de una construcción de conciencia intercultural desde perspectivas amplias y de aceptación por las diferencias de los demás incluyendo las influencias de culturas extranjeras sobre la nuestra.

Los dos grupos se muestran muy interesados en vivir o repetir experiencias en el extranjero aunque llama la atención que en el grupo de estudiantes que viajaron haya un 5.6% de estudiantes que no se siente seguro de repetir sus experiencias, haría falta un estudio específico

para saber si para esos 4 estudiantes el haber estado en el extranjero fue una situación que no cumplió con las expectativas previstas. Se podría ahondar en el tema de acuerdo a la experiencia que experimentó Ecke (2012) quien planteó el problema desde la relación entre expectativas de aprendizaje y progreso percibido en el idioma y el desarrollo de la competencia intercultural, la efectividad de los programas de estudio en el extranjero con respecto al aprendizaje del idioma y el aprendizaje cultural, la estabilidad contra el cambio de percepción de los participantes en su propia cultura y la otra cultura, la estabilidad contra el cambio de la percepción de los participantes de su propia preparación para la competencia intercultural.

Gráficos comparativos grupos E & SE preguntas 1 a 14. Habilidad de conciencia crítica

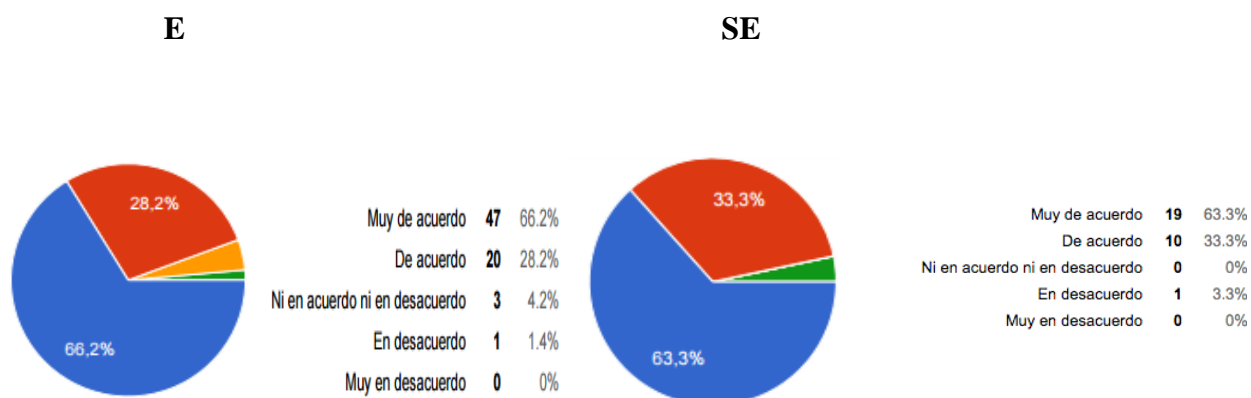


Figura 15. *Respeto el modo de comportarse de personas de una cultura diferente a la mía,*

Fuente: Autor

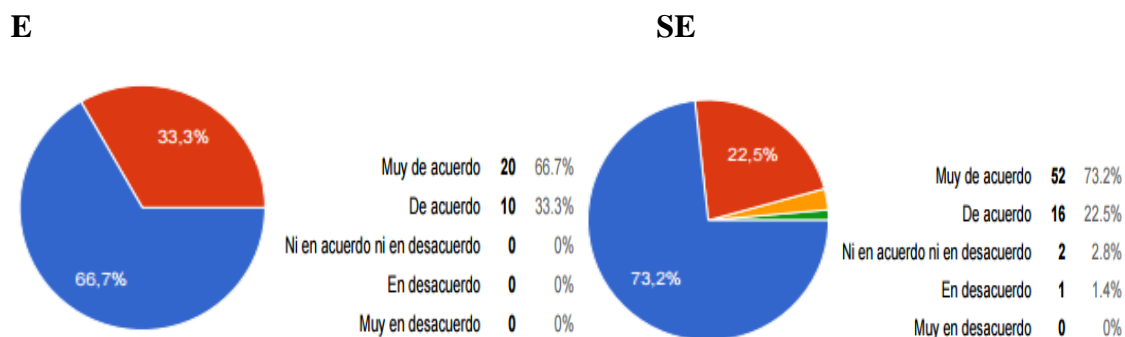


Figura 16. *Respeto las creencias de las personas de otras culturas diferentes a la mía,*

Fuente: Autor

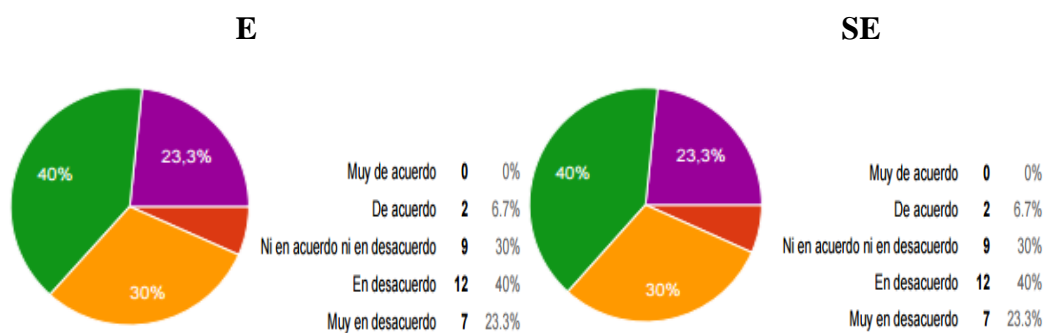


Figura 17. *Pienso que mi cultura es mejor que otras,* Fuente: Autor

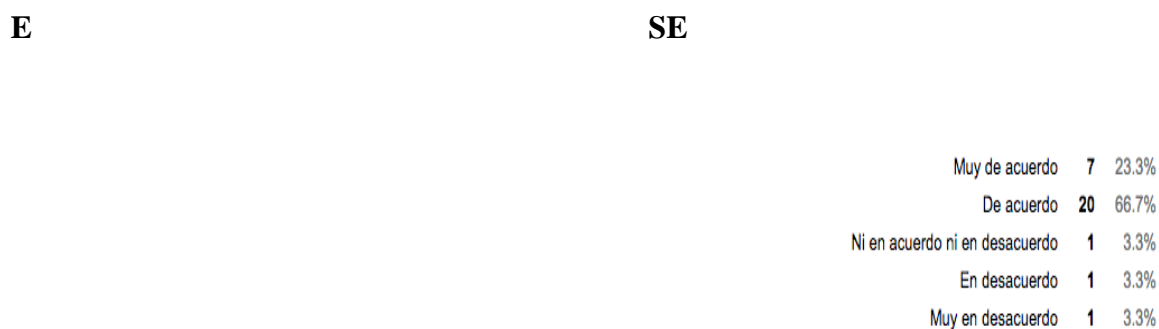




Figura 18. Soy una persona muy observadora cuando interactúo con personas de otras culturas, Fuente: Autor

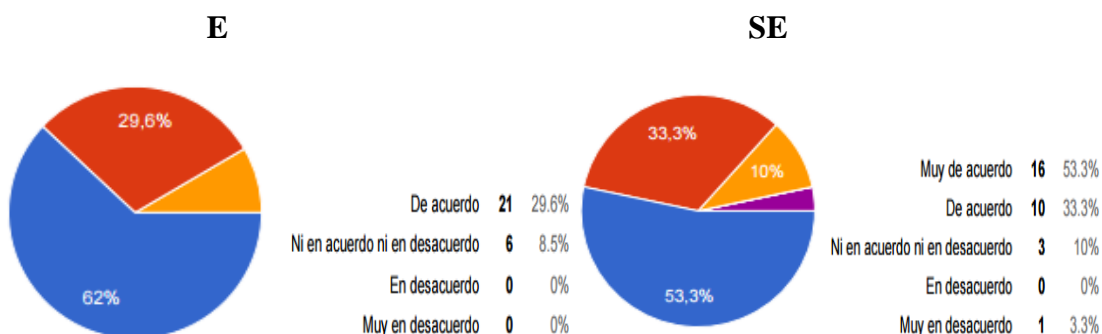


Figura 19. Soy una persona de mente abierta hacia personas de otras culturas, Fuente: Autor

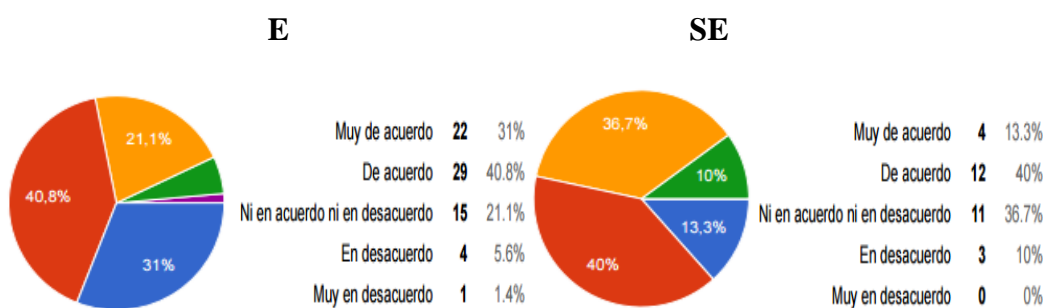


Figura 20. Soy sensible a los significados sutiles (gestos, expresiones, estados de ánimo, cambios de humor) en las interacciones con personas de una cultura, Fuente: Autor

E

SE

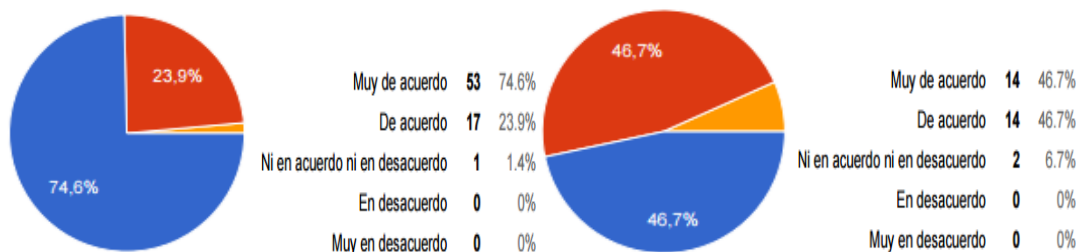


Figura 21. Soy consciente de las diferencias entre los idiomas y las culturas, Fuente: Autor

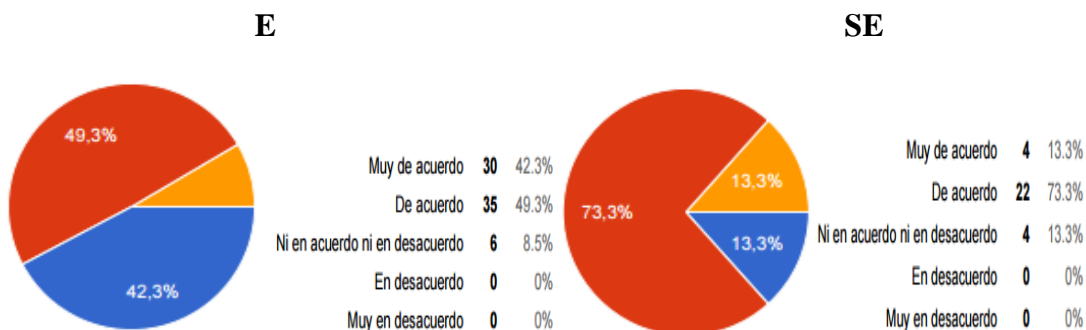


Figura 22. Reconozco mis reacciones positivas y negativas frente a diferentes culturas e idiomas, Fuente: Autor

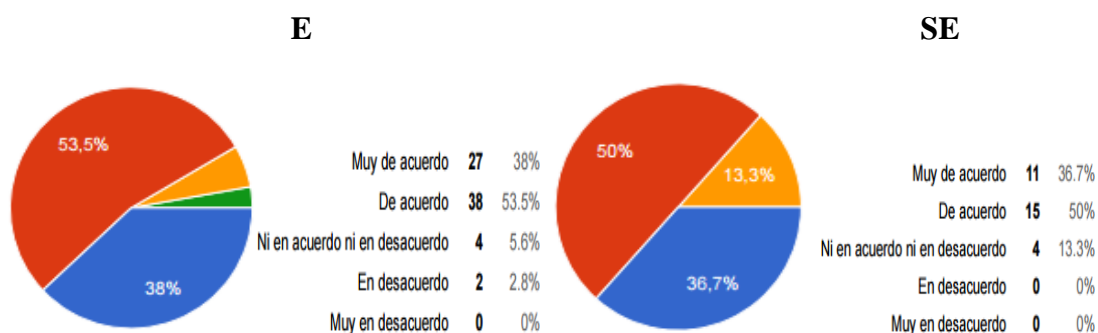
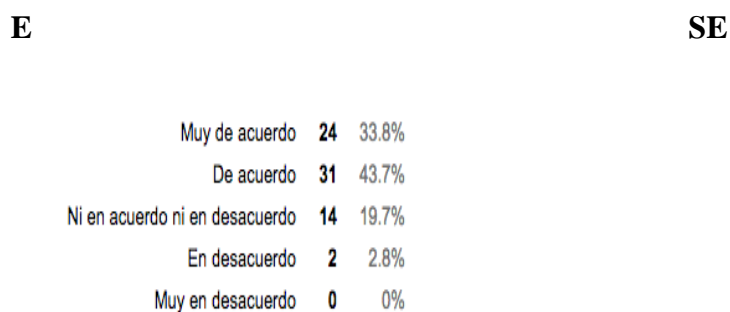


Figura 23. Soy consciente de cómo un contexto cultural específico altera mis interacciones con los demás, Fuente: Autor



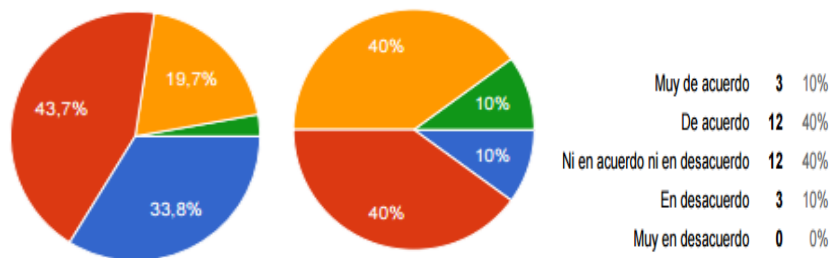


Figura 24. *Se me facilita relacionarme con personas de otra cultura en cualquier momento,*

Fuente: Autor

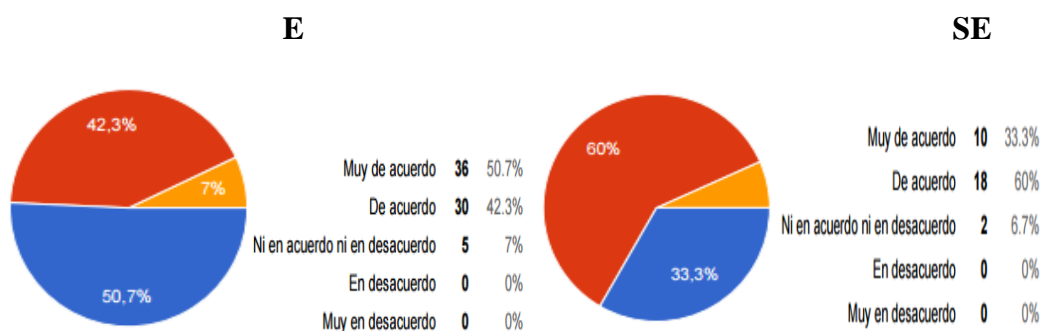


Figura 25. *Me resulta interesante la forma en que personas de otras culturas expresan sus ideas,*

Fuente: Autor

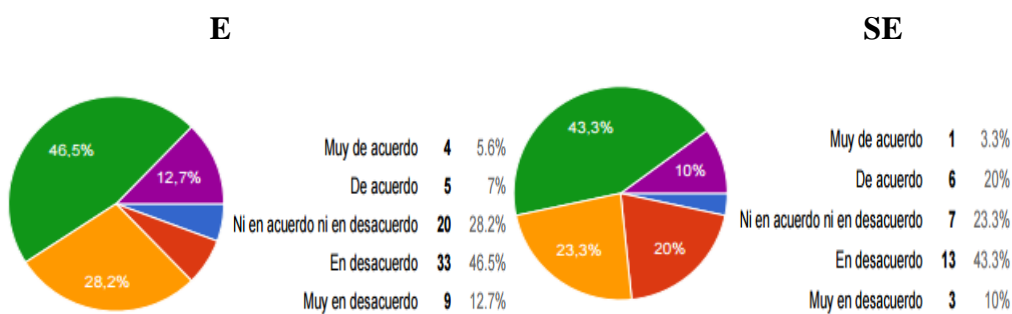


Figura 26. *La influencia de culturas extranjeras pone en riesgo nuestra identidad nacional,*

Fuente: Autor

E **SE**

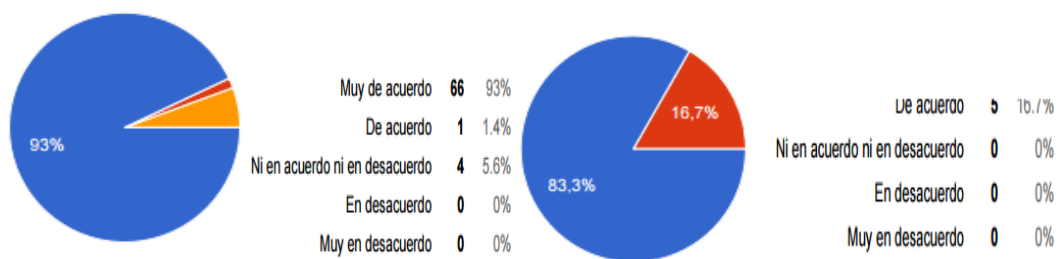


Figura 27. Me interesaría tener alguna experiencia de intercambio cultural en el futuro,

Fuente: Autor

Habilidades o desempeños culturales

En cuanto a las habilidades de desempeños culturales, los estudiantes de ambos grupos presentaron similitud en la aceptación de extranjeros en territorio nacional y los niveles de control de inmigración para su estadía en territorio nacional. De igual manera ambos grupos coincidieron en que disfrutaban y aceptaban las diferencias entre personas con distintas identidades culturales, sin embargo el los estudiante del grupo E demuestran sentirse más cómodos y a gusto hablando con personas de una cultura extranjera y esto repercute también en el nivel de confianza y seguridad en sí mismos cuando hablan con alguien de procedencia cultural diferente a la propia como se puede observar en la gráfica 31, los estudiantes que han tenido la experiencia de intercambio cultural resultaron con una mayor capacidad de interacción debido a su comodidad y seguridad al hablar con personas de una cultura diferente. Respecto a la capacidad de poder tener iniciativa o interactuar de manera oportuna, los estudiantes del grupo E tienen una clara ventaja ya que según el gráfico 32 se muestra que el 59.9% de ellos siempre saben qué decir cuando interactúan con personas de otras culturas frente al 46.6% del grupo SE.

La habilidad de poder interactuar con otras personas de contextos culturales diferentes se ve fortalecida entre los estudiantes del grupo E es así que el 77.5% de ellos respondieron que no encontraban difícil interactuar con personas de otras culturas mientras que para el grupo E, el 56.7% aseguró que no les era difícil interactuar con personas de otras culturas. A la misma pregunta el 14.1% del grupo E aseguró no estar de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que para el grupo SE, esta misma pregunta se ubicó en el 33.3. Esta capacidad de interactuar puede verse afectada por el manejo del idioma extranjero en la competencia oral tal como lo muestra la

gráfica 34 en donde se les preguntó si solo hablaban un idioma, a lo que los estudiantes del grupo E respondieron en un 85.1% que hablaban más de uno mientras que los estudiantes del grupo SE respondieron que hablan más de uno en un 80%. Pero quizá la diferencia se note entre quienes están inseguros de si hablan uno o más idiomas ya que para el grupo E corresponde solamente el 1.4% mientras que para el grupo se destaca el 13.3% que aún no saben cuántos idiomas hablan.

Acompañado de la habilidad de interactuar, la cual es más alta en los estudiantes que han tenido la oportunidad de experimentar un intercambio cultural, se encuentra también la sensación de nervios al hablar con una persona de identidad cultural diferente. En este caso resulta también que los estudiantes del grupo E sienten menos nervios que los estudiantes del grupo SE, es así que el 62% de estudiantes del grupo E aseguraron no sentir nervios al hablar con personas diferentes a ellos mientras que el 53% de estudiantes del grupo SE dijeron sentirse no nerviosos en esa situación. Llama la atención que en ambos grupos el 21.1% y el 20% correspondientemente dijeron no estar seguros de sentir nervios al hablar con personas diferentes a ellos, de alguna manera los estudiantes del grupo E que ya han experimentado intercambios culturales siguen sintiendo nervios en esta situación en un nivel similar a quienes aun no lo han hecho. Esto puede resultar por el choque cultural que se experimenta por las primeras semanas de estas experiencias aunque haría falta investigar más profundamente en este aspecto para determinar las causas de sentir nervios en esta situación en específico. El sentimiento de incomodidad cuando se está en medio de más gente es más notorio entre los estudiantes que no han tenido la experiencia ya que el 33% dijeron sentirse incomodo en una multitud de personas mientras que el 21.1% de estudiantes que ya han tenido la experiencia aseguraron lo mismo para la misma situación. Así pues el 53.5 de los estudiantes del grupo E aseguraron no sentir

ninguna incomodidad estando en medio de una multitud de personas mientras que para el 36.6% de los estudiantes del grupo SE no les resulta incomodo estar rodeado de mucha gente. De nuevo aparece una similitud para ambos grupos entre quienes no están seguros de sentirse incómodos en medio de mucha gente, de este modo el 25.4% del grupo E y el 30% del grupo SE aseguraron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo en la situación lo que demuestra claramente que hay un remanente de inseguridad y nerviosismo en ambos grupos cuando son expuestos a compartir con más personas. Esta información valida la ofrecida en los posteriores gráficos, 37,38 y 69. Valdría la pena investigar más profundamente sobre las causas, los tiempos y los efectos de este fenómeno sobre el desarrollo de la competencia intercultural de ambos grupos.

Análisis comparativos grupos E & SE. Preguntas 15 a 24 habilidades o desempeños culturales.

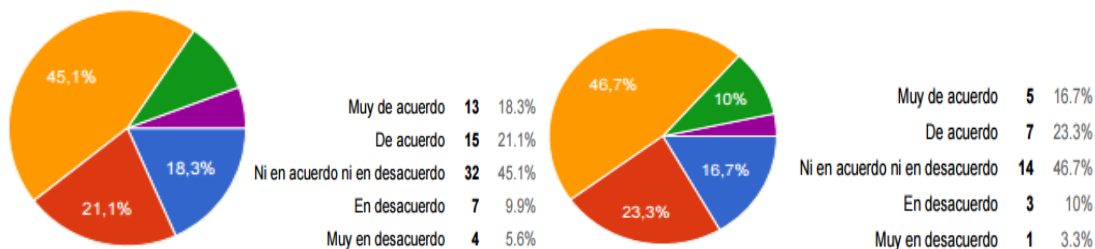


Figura 28. *Los controles de ingreso al país para inmigrantes deben ser más estrictos,*

Fuente: Autor

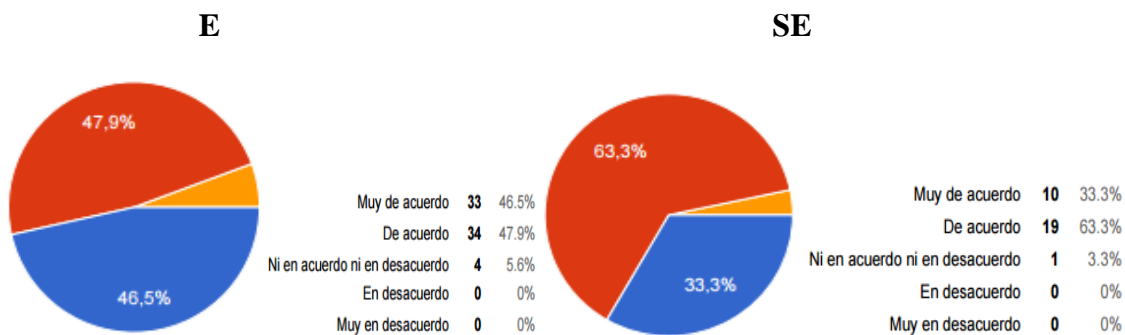


Figura 29. *Disfruto de las diferencias que hay con personas de otras culturas,* Fuente: Autor

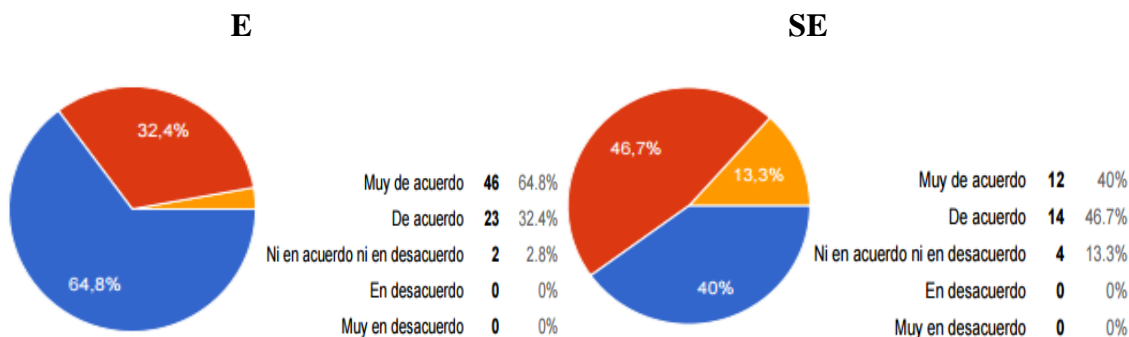


Figura 30. *Me siento a gusto hablando con personas de diferentes culturas,* Fuente: Autor

E **SE**

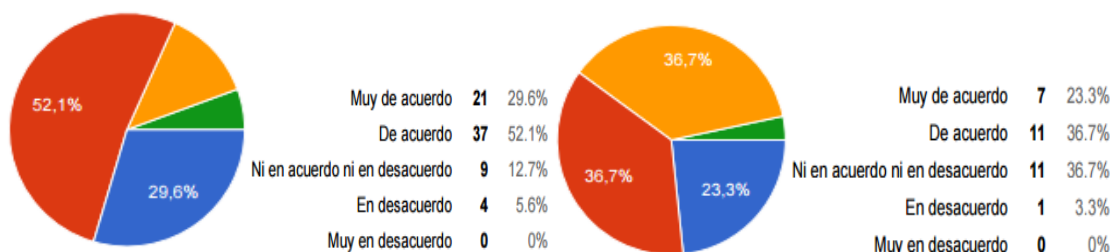


Figura 31. *Me siento seguro cuando interactúo con gente de diferentes culturas, Fuente:*

Autor

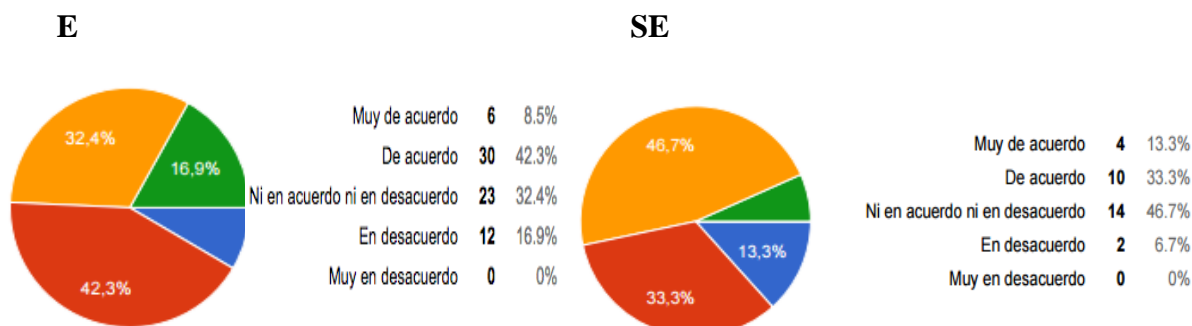


Figura 32. *Siempre sé qué decir cuando interactúo con personas de otras culturas Fuente:*

Autor

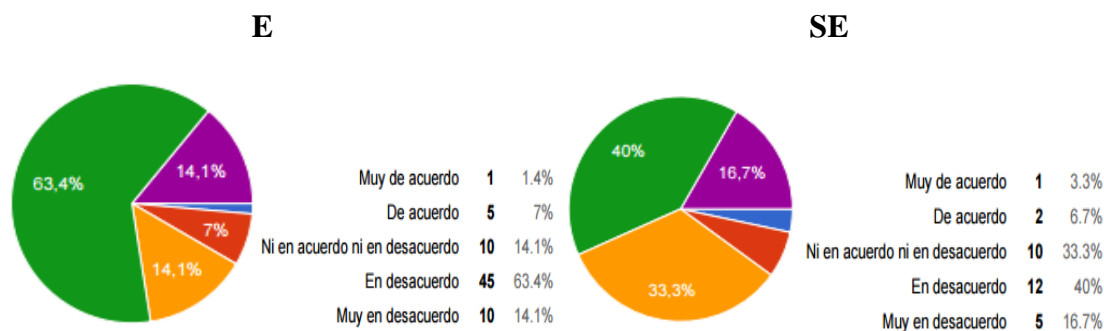


Figura 33. *Encuentro muy difícil interactuar ante personas de otras culturas, Fuente: Autor*

E

SE

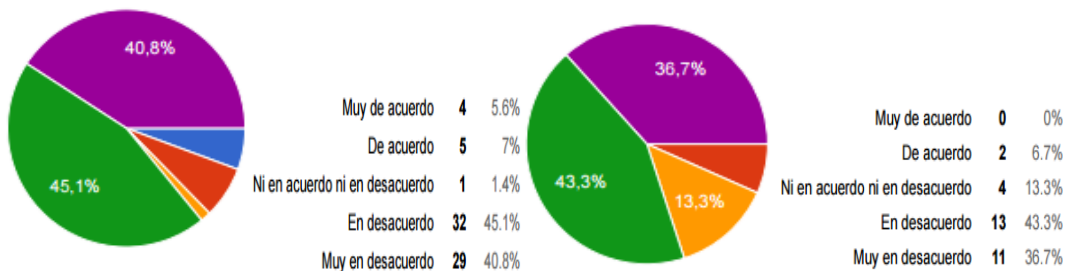


Figura 34. Solo hablo un idioma, Fuente: Autor

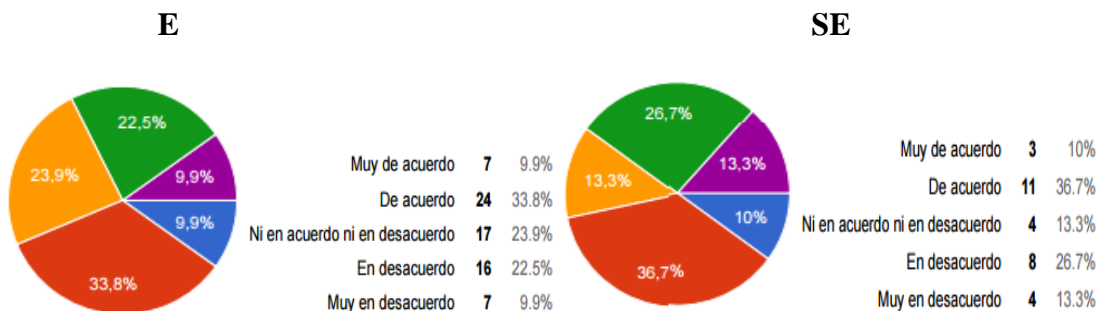


Figura 35. Otras personas raras veces influyen en las decisiones que tomo, Fuente: Autor

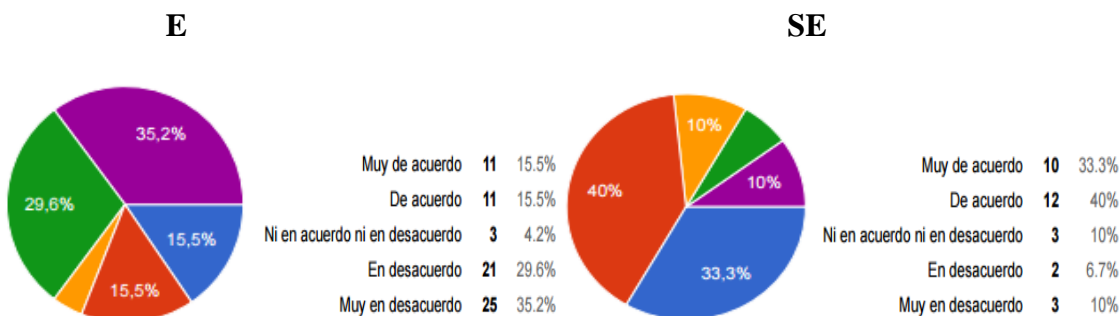


Figura 36. Nunca he vivido fuera de mi propia cultura, Fuente: Autor

E

SE

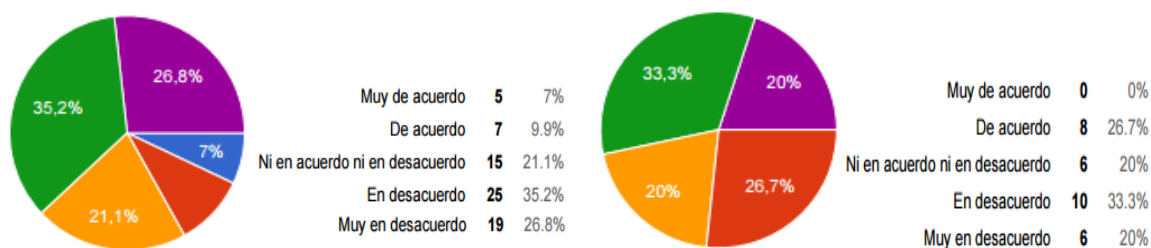


Figura 37. *Me pone nervioso hablar con personas que son diferentes a mí, Fuente: Autor*

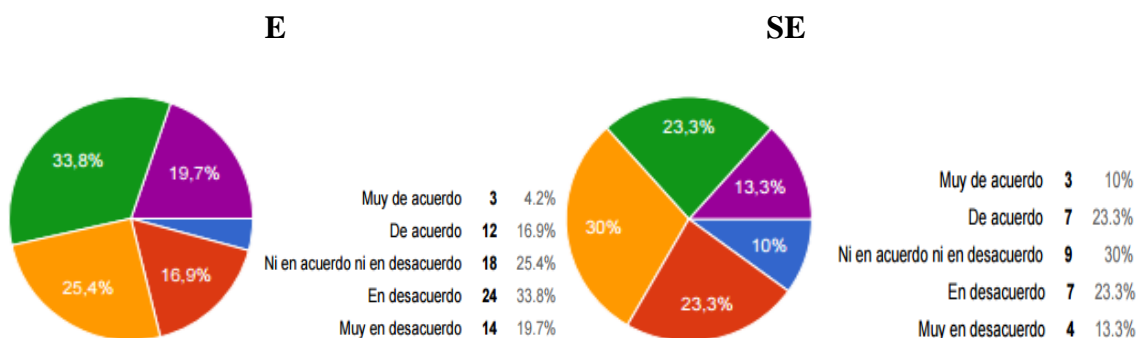


Figura 38. *Me siento incómodo cuando estoy en una multitud de personas, Fuente: Autor*

El conocimiento

De acuerdo al componente de conocimiento cultural, a un mayor porcentaje de estudiantes del grupo E les interesa intentar saber todo lo que más puedan sobre alguien de otra cultura cuando hablan con ellos que lo que les interesa a los estudiantes del grupo SE. Así pues el 93% de los estudiantes del grupo E aseguraron intentar saber todo lo que más pudieran de alguien de otra cultura cuando interactuaban con ellos, y solo un 7% de los estudiantes dijeron no estar de acuerdo al respecto entre tanto el 76.7% de los estudiantes del grupo SE aseguraron que se sentían interesados en saber todo de alguien de una cultura diferente cuando interactuaban con ellos y otro 20% dijo no sentirse seguro de la afirmación, solo un 3.3% aseguró no sentir ningún interés al respecto. Sin embargo, durante la entrevista en profundidad, los estudiantes del grupo SE demostraron que se interesaban por aprender de otras personas y de otras culturas por medio

de lecturas, videos y conferencias. Por otra parte ambos grupos demostraron que pueden hacerse entender mediante el uso de su inglés hablado y por los gestos utilizados cuando interactúan con personas de diferentes culturas.

Cuando se les afirmó a los estudiantes que aun cuando las personas tuvieran diferentes culturas son básicamente todas iguales, las posturas son completamente diferentes ya que el grupo E reconoce en mayor proporción las diferencias culturales entre las personas mientras que los estudiantes del grupo SE guardan una postura de unificación para las personas de diferentes culturas. De este modo el 68% de estudiantes del grupo E aceptaron que así se tengan diferentes culturas las personas son iguales mientras que para el 86.7% de estudiantes del grupo SE la sentencia les resultó afirmativa. El 18.3% y el 10% respectivamente se mostraron indecisos en esta pregunta y dijeron no estar de acuerdo ni en desacuerdo. Otra diferencia más amplia se nota en que el 3.3% grupo SE no aceptó la sentencia mientras que para el grupo E la cifra de no aceptación de que fueran todos iguales aun teniendo cultura diferente fue del 13%

Ambos grupos demostraron tener un amplio interés por el estudio de diferentes aspectos de la cultura. Se constata el gráfico 42 con el gráfico 45 ya que ambos grupo de estudiantes se encontraron de acuerdo en niveles similares con la sentencia "*La existencia misma de la humanidad depende de nuestro conocimiento acerca de otras personas.*" La música como expresión cultural es bien aceptada por los estudiantes de ambos grupos ya que escuchan música de otras culturas en niveles altos pero se nota un mayor interés a escuchar música culturalmente diferente a la propia por parte de los estudiantes del grupo E. En ambos grupos se nota una un

buen grado de asimilación al hecho de que las personas de otras culturas proceden de manera diferente a como lo haría alguien de la cultura propia.

Los estudiantes que no han experimentado un intercambio cultural perciben que no es fácil entrar en una cultura extranjera, un 42.2% no estuvo de acuerdo con la sentencia “entrar en otra cultura es fácil” entre tanto el 26.7% de los estudiantes que sí han tenido la experiencia no estuvieron de acuerdo con la misma sentencia. Se pudo concluir de las entrevistas en profundidad de igual manera que los estudiantes del grupo SE sienten más temor al choque cultural que los estudiantes del grupo E y se refieren al modo de superarlo siendo abiertos hacia la aceptación. Hay sin embargo una diferencia marcada de un grupo respecto al otro ya que hay menos incertidumbre entre los estudiantes del grupo SE que en los del grupo E, esto se confirma cuando 46.5% de los estudiantes de los estudiantes que no han tenido la experiencia afirmaron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo en la sentencia mientras que el 60% de los estudiantes que si han experimentado el intercambio cultural dijeron no estar seguros en el hecho de que sea fácil o no entrar en una cultura extranjera. Se puede deducir de este hecho que los estudiantes de ambos grupos SE dan su punto de vista desde sus experiencias y connotaciones ganadas a lo largo de la carrera y/o desde sus experiencias en el extranjero y cada quien ha vivido el fenómeno de entrar a una cultura diferente, utilizando diferentes contextos, herramientas y situaciones. Aún así, ambos grupos afirmaron disfrutar de las discusiones acerca de temas culturales con personas de culturas extranjeras. Hay sin embargo una diferencia pequeña del 5% a favor de los estudiantes que no han tenido la experiencia, esto puede deberse a que los estudiantes que no han experimentado el intercambio cultural sienten más curiosidad acerca de temas culturales que

quizá los que ya han estado inmersos en la cultura extranjera dan por sentados y no son cuestionados desde la posición de un estudiante del grupo SE.

La información y noticias que los estudiantes del grupo E, ve o escucha es más de carácter nacional que internacional. El 40% de los estudiantes del grupo SE estuvieron de acuerdo en que les gusta oír, ver o escuchar más noticias nacionales que internacionales, a la misma sentencia el 51.1% de los estudiantes del grupo E respondieron que ven más lo que pasa en el país que en el exterior. Del mismo modo el grupo SE demostró estar más interesado en lo que pasa fuera del país al responder que no estaba de acuerdo en que les gustaba ir, ver o escuchar noticias nacionales en un 26.6% es decir que prefieren estar enterados de lo que pasa en el mundo. En la misma categoría de desacuerdo, el 21.1% los estudiantes del grupo E respondieron que les gusta oír, ver o escuchar noticias internacionales por encima de las nacionales. Se denota en contraste un mayor desinterés por este aspecto cultural en los estudiantes que no han viajado sobre los que sí han viajado, así el 33.3% del grupo SE y el 26.8% del grupo E no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con la lectura de noticias ni nacional ni internacionalmente. Vale la pena despertar el interés de estas categorías y mantener o incrementar los niveles de información nacional e internacional que ambos grupos reciben. Cabe resaltar que cuando un evento significativo ocurre y es noticia internacional los estudiantes de ambos grupos se mantienen un tanto pasivos y no les interesa buscar a alguien para discutir sobre el tema, aunque en un número superior al grupo SE, los estudiantes del grupo E muestran mayor interés en interactuar con alguien que esté viviendo la situación que es noticia global.

Análisis comparativos grupos E & SE. Preguntas 25 a 36. El conocimiento.

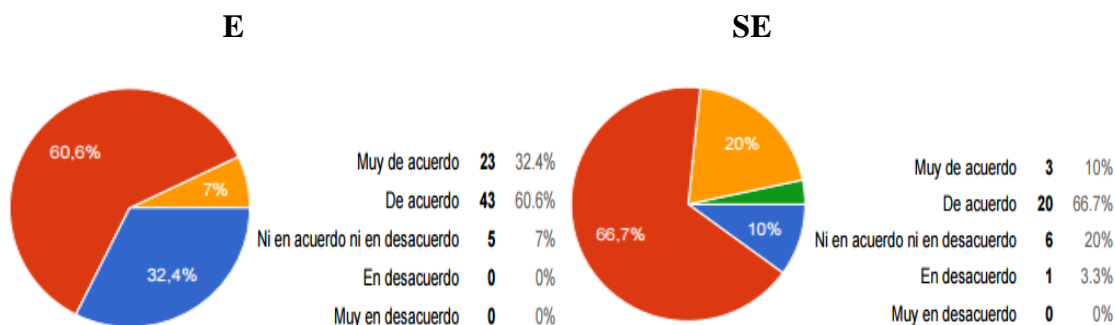


Figura 39. Cuando interactúo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas, Fuente: Autor



Figura 40. Creo que mediante el uso de palabras o gestos, las personas de culturas distintas a la mía me pueden comprender, Fuente: Autor

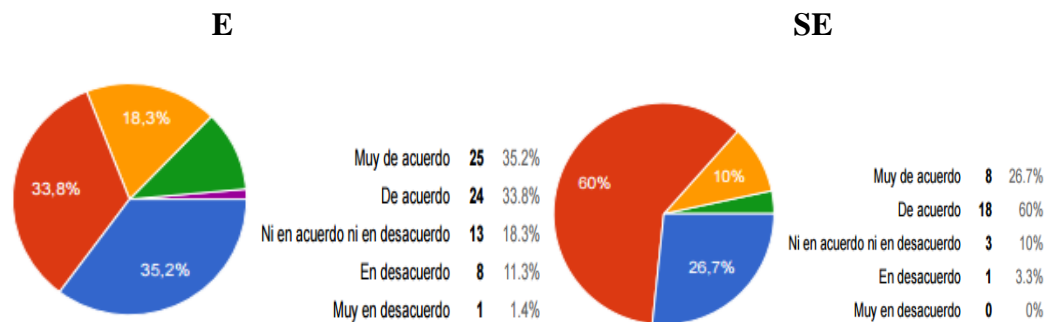


Figura 41. Creo que las personas así tengan diferentes culturas son básicamente todas iguales, Fuente: Autor

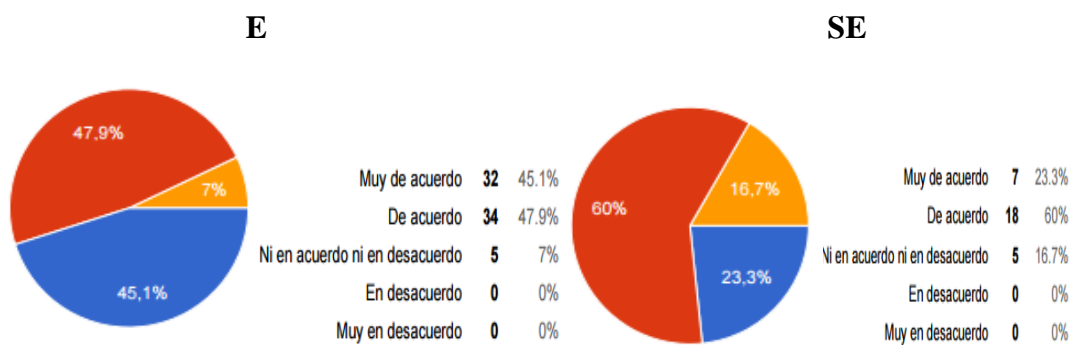


Figura 42. *Me gusta estudiar diferentes aspectos de otras culturas, Fuente: Autor*

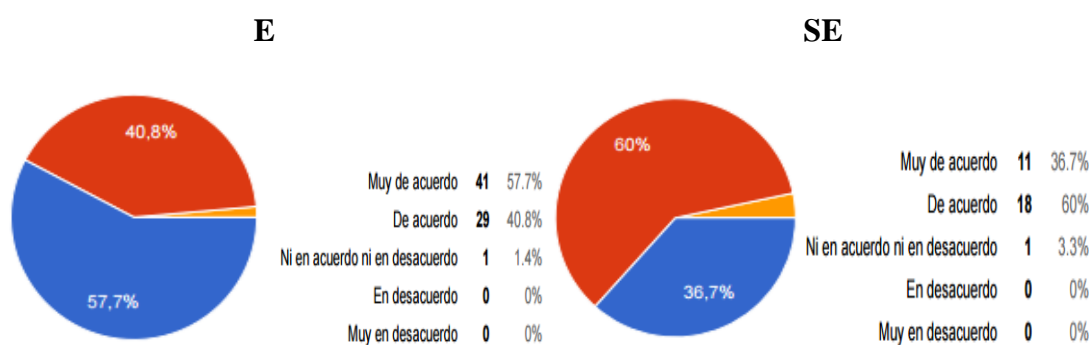


Figura 43. *Entiendo que las personas de otras culturas hacen las cosas de manera diferente a la mía, Fuente: Autor*

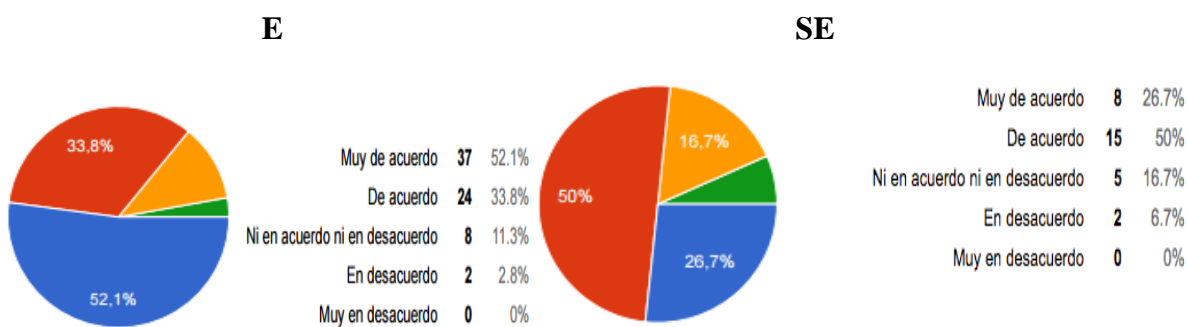


Figura 44. *Escucho música de otra cultura de manera regular, Fuente: Autor*

E **SE**

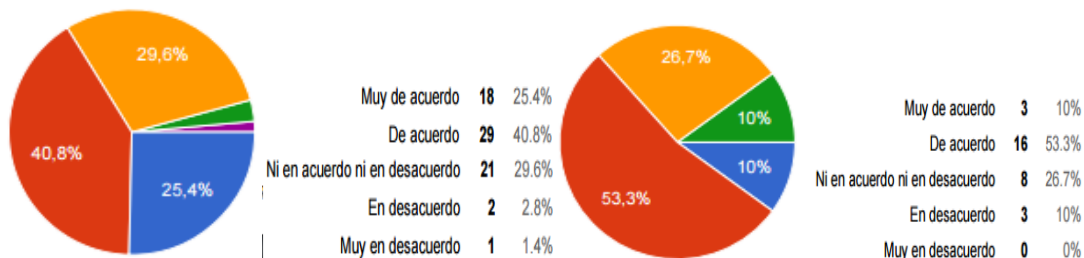


Figura 45. *La existencia misma de la humanidad depende de nuestro conocimiento acerca de otras personas, Fuente: Autor*

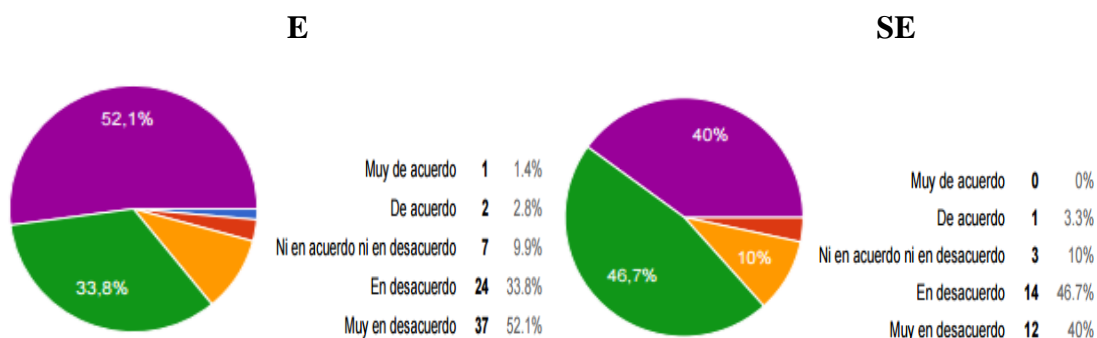


Figura 46. *Los barrios residenciales deben estar separados culturalmente, Fuente: Autor*

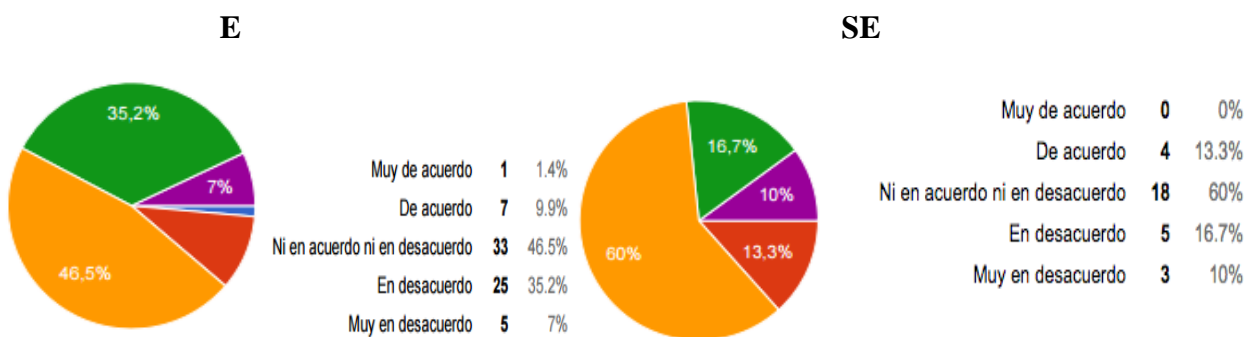
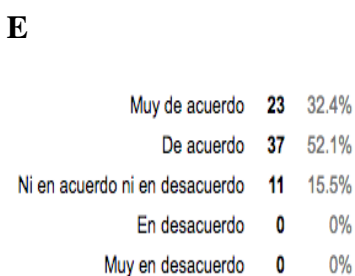


Figura 47. *Entrar en otra cultura es fácil, Fuente: Autor*



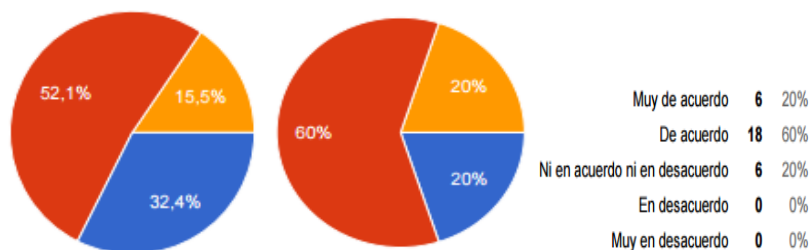


Figura 48. *Me gusta discutir temas de interés con personas de otras culturas, Fuente: Autor*

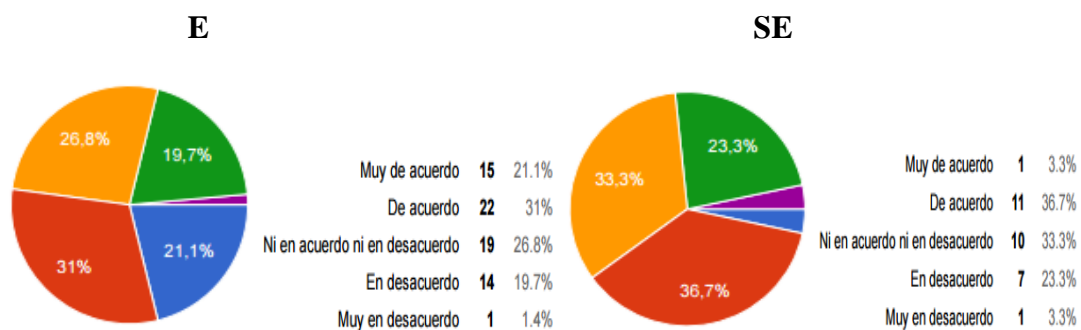


Figura 49. *Me gusta oír, ver o escuchar más noticias nacionales que internacionales, Fuente: Autor*

Fuente: Autor

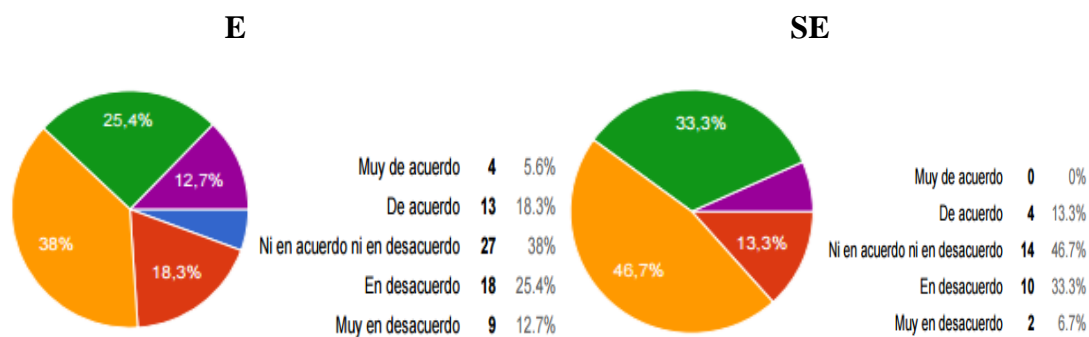


Figura 50. *Cuando algo importante sucede, busco a alguien de esa parte del mundo para discutir el tema con él o ella, Fuente: Autor*

La integración cultural

La capacidad de integrarse en contextos académicos y de cualquier otro tipo en las que los estudiantes son expuestos a situaciones de trabajo con personas de otras culturas resultó más alta en los estudiantes del grupo E que en los estudiantes del grupo SE. Los estudiantes que han tenido la experiencia del intercambio cultural dijeron evitar en menor proporción las situaciones en las que tienen que trabajar con personas de diferentes culturas mientras que los estudiantes que no han tenido la experiencia de intercambio cultural aseguraron evitarlas. De este modo el 4% de estudiantes del grupo E las evitan en comparación del 13% del grupo SE que también las evitan.

Ambos grupos aceptan opiniones de compañeros de otras culturas en similar proporción sin embargo los estudiantes del grupo E se sienten menos desanimados cuando se encuentran con compañeros/as de otras culturas que los estudiantes del grupo SE. Cerca del 94% de los encuestados pertenecientes al grupo E dijeron no sentirse desanimados cuando están con personas de una cultura diferente a la de ellos en contraste del 80% del grupo SE. Mientras que solamente el 4% del grupo E se mostró inseguro al respecto marcando que no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo con la frase *“Me siento desanimado cuando estoy con compañeros/as de otras culturas”* el 16.7% de los estudiantes del grupo SE escogió también esa categoría. De este modo se corrobora que los estudiantes que ya han tenido la experiencia de intercambio cultural pueden llegar a sentirse más cómodos e interactuar de manera más adecuada con personas de otras culturas que los estudiantes que no han tenido aún la experiencia.

La capacidad de no alterarse fácilmente cuando se interactúa con personas de una cultura diferente se mantiene por en proporciones similares para ambos grupos con tendencia a ser

superior en el grupo E. Así, el 94.4 del grupo E dijo estar en desacuerdo con la afirmación “me altero fácilmente cuando interactúo con personas de diferentes culturas” mientras que el 86.7% del grupo SE acertó igual en esta sentencia. Los porcentajes restantes se dividieron para las categorías ni en acuerdo ni desacuerdo con un 4.2% y un 10% respectivamente para cada grupo y un 1.4 % y 3.3% correspondientemente para la categoría de acuerdo. De este modo el gráfico 54 deja ver una pequeña diferencia entre cada grupo mostrando una ventaja menor en la integración cultural para mantener la calma y no alterarse fácilmente cuando se interactúa con personas de otra culturas en los estudiantes que han tenido la experiencia frente a quienes no la han tenido.

Al momento de la interacción con personas de otra culturas la actitud negativa de los estudiantes del grupo SE resultó ser más marcada que la de los estudiantes del grupo E. El gráfico 55 deja ver claramente que hay una mayor inclinación a ser negativo o estar inseguro al respecto al interactuar con personas de una cultura diferente cuando no se ha tenido la experiencia de intercambio cultural. Según las respuestas de los encuestados, el 23.3% de los estudiantes del grupo SE se sienten inseguros respecto a la sentencia “*Cuando interactúo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a.*” Frente al 5.6% de los estudiantes del grupo E. En adición a esto, el 90% de los estudiantes del grupo E aseguraron no estar de acuerdo con la oración anterior mientras que en el grupo SE, a la misma oración, el 73.3% respondieron no estar de acuerdo. Se puede confirmar en este apartado respecto a los estudiantes que han tenido la oportunidad de tener el intercambio cultural lo planteado por Coleman, (1998), Wilkinson, (2001), Wilkinson et al. (2000) quienes afirmaron que en su estudio, durante la etapa de post-test no se encontraron indicios de actitudes negativas hacia la

cultura de destino tampoco de disminución en la orientación integradora, ni en niveles de ansiedad. Por otra parte se confirma lo afirmado por Sercu, (2005) respecto a la actitud negativa de los estudiantes frente a nuevos patrones de comportamiento de la cultura objetivo tratando de entenderlos solamente dentro de sus marcos de cultura nativa. Işık (2003, 2004) citado por Gonen y Saglam (2012) argumenta que cuando el fenómeno cultural difiere de lo que los estudiantes esperan ellos pueden reaccionar negativamente ya que les va a parecer que esa cultura es extraña. De esta manera ellos pueden poner barreras entre la cultura nativa y la cultura extranjera porque se podrían rechazar todos los valores asociados con la cultura extranjera.

Por otra parte, en una proporción totalmente opuesta a la anterior y refutando lo que hasta el momento se había planteado frente a los estudiantes que no habían tenido la oportunidad de viajar, se muestra que según el gráfico 57 los encuestados del grupo SE resultaron ser más sociables que los estudiantes del grupo E. Esto se puede confirmar en que ellos estuvieron de acuerdo en mayor proporción en las categorías de acuerdo y muy de acuerdo a la afirmación *“Puedo ser tan sociable como quiera cuando interactúo con personas de otras culturas.”* A esta cláusula, los estudiantes que no habían tenido la oportunidad de viajar contestaron para las primeras dos categorías, de acuerdo y muy de acuerdo en un 79.6% frente al 70.2% de los estudiantes que si habían viajado al exterior. De igual modo a categoría ni en acuerdo ni en desacuerdo, la cifra fue inferior en los estudiantes SE que tuvieron un 20% frente al 29.6% de los estudiantes E. Cierra este gráfico con 0% para ambas categorías en desacuerdo y totalmente en desacuerdo para grupo SE en contraste del 4.2% del grupo E que dijeron que no podían ser tan sociables como quisieran cuando interactúan con personas de otras culturas. Este hallazgo contradictorio e interesante debería ser estudiado con mayor detenimiento en un futuro estudio

del tema, indagando por las connotaciones de poder ser sociable y de poder interactuar con personas de otras culturas, ya que hasta el momento el grupo que ha presentado mayor consistencia en la interacción con personas de otras culturas es el grupo E.

Frente al hecho de sentirse poco útil cuando se interactúa con personas de otras culturas, resultó que un número significativo de estudiantes del grupo E estuvieron de acuerdo con la cláusula expuesta en la situación del gráfico 58: "A menudo me siento poco útil cuando interactúo con personas de otras culturas" de igual modo pasó con el grupo SE. Ambos grupos tuvieron 15.5% y 16.7% respectivamente en las categorías de acuerdo y muy de acuerdo conjuntamente. Lo que pone en evidencia lo señalado por el gráfico 37, 38 y 69 en cifras similares donde un número de estudiantes cercano al del gráfico 58 señaló sentirse nerviosos hablando con personas diferentes culturalmente a ellos e incómodos en medio de una multitud de personas. Sin embargo en la categorías ni en acuerdo ni en desacuerdo los estudiantes del grupo SE estuvieron más inseguros al respecto con un 46.7% frente al 21.1% del grupo E. Finalmente, las categorías en desacuerdo y totalmente en desacuerdo dejan ver que los estudiantes del grupo E se sienten menos inútiles interactuando con personas de otras culturas que los estudiantes del grupo SE. El primer grupo tuvo un 63.3% en estas dos últimas categorías frente al 36.6% del segundo.

Este hecho, el de sentirse poco útil, el de sentirse cómodo hablando o simplemente estando en medio de personas de otras culturas, que ha sido discutido desde los resultados de los gráficos, 37, 38 y 58 y 69 se ve reforzado en el gráfico 59 que cuestionaba si a los estudiantes les gustaba estar con personas de otras culturas. En proporciones similares a las respuesta anteriores, los estudiantes del grupo E demostraron estar más a gusto con personas de otras culturas de lo que lo están los del grupo SE. No obstante, ambos grupos demostraron estar en desacuerdo frente a la

sentencia de que las personas de diferentes culturas deberían evitarse y que los matrimonios culturalmente diferentes difícilmente tienen éxito lo que demuestra una amplia aceptación a las singularidades culturales indiferentemente si se ha viajado o no.

Por otra parte, los estudiantes del grupo E demostraron que invitan más frecuentemente extranjeros a sus domicilios de lo que lo hacen los estudiantes del grupo SE. Esto podría de alguna manera potenciar sustancialmente el desarrollo de la integración cultural debido a que puede generarse vínculos de amistad que conlleven no solamente a una mejor comprensión auditiva y producción oral del inglés sino a un acercamiento entre las dos culturas. Esto puede confirmarse con lo que se observa en el gráfico 64, donde se cuestionó si los estudiantes tenían muchos amigos de otras culturas, momento en el que se observa claramente que los estudiantes del grupo E dijeron tener una mayor cantidad que los estudiantes del grupo SE. Del mismo modo los estudiantes que han tenido la experiencia de intercambio cultural dijeron que decoraban sus cuartos o casas con artefactos de otros países en mayor proporción a los que no habían tenido la experiencia. Adicionalmente, los estudiantes del grupo E afirmaron que les gustaba consumir alimentos de otras culturas con mayor frecuencia de lo que lo hacen los estudiantes del grupo SE.

Finalmente, cerrando esta habilidad se encontró que ambos grupos sienten que en cuanto más conocen de las lenguas extranjeras más se enamoran de su gente. Sin embargo tal como se configuró anteriormente en el gráfico 39, los estudiantes del grupo E experimentan mayor curiosidad por conocer sobre las cultura extranjeras que los del grupo SE.

Análisis comparativos grupos E & SE. Preguntas 37 a 54. La integración cultural.

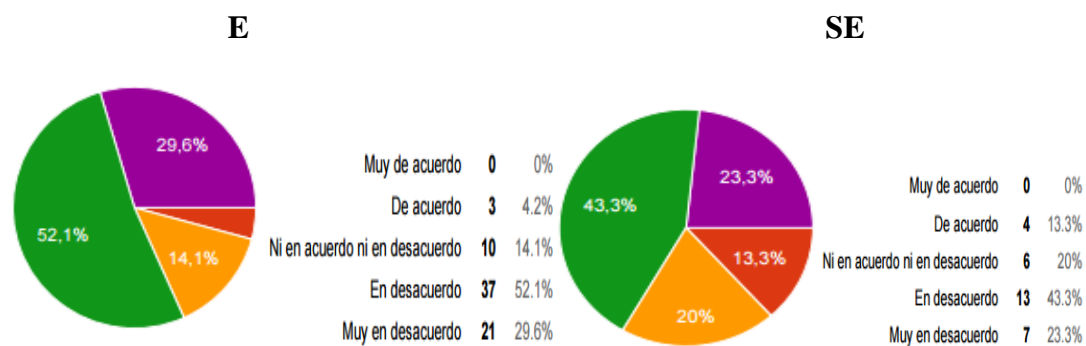


Figura 51. *Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase o en otro contexto con personas de otras culturas, Fuente: Autor*

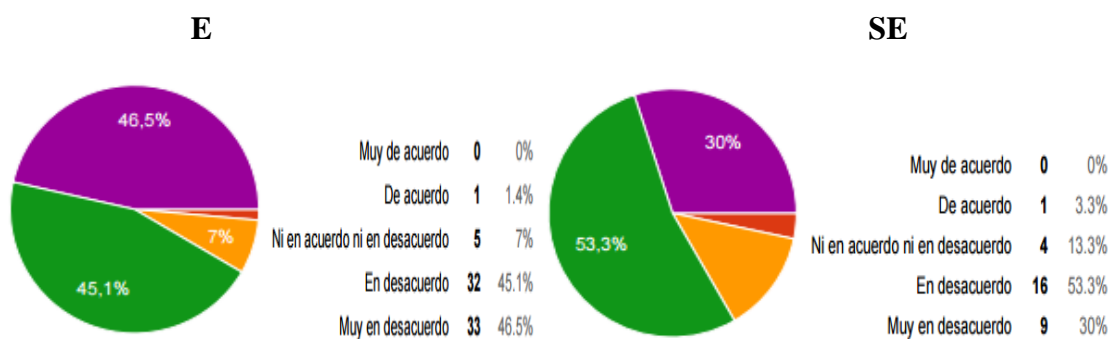


Figura 52. *No acepto las opiniones de mis compañeros/as de diferentes culturas, Fuente: Autor*



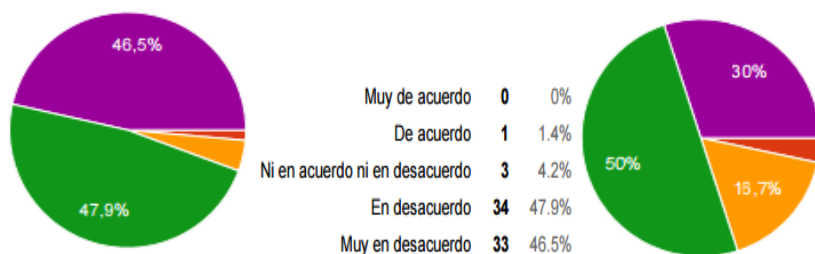


Figura 53. *A menudo me siento desanimado cuando estoy con compañeros/as de diferentes culturas, Fuente: Autor*

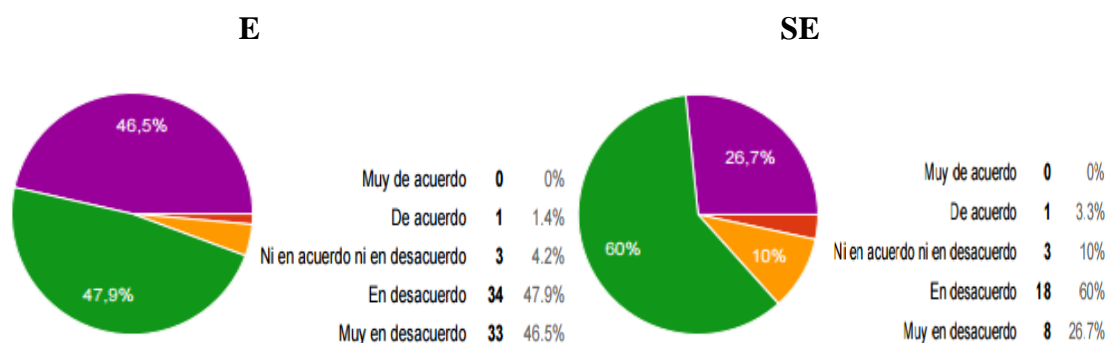


Figura 54. *Me altero fácilmente cuando interactúo con personas de diferentes culturas, Fuente: Autor*

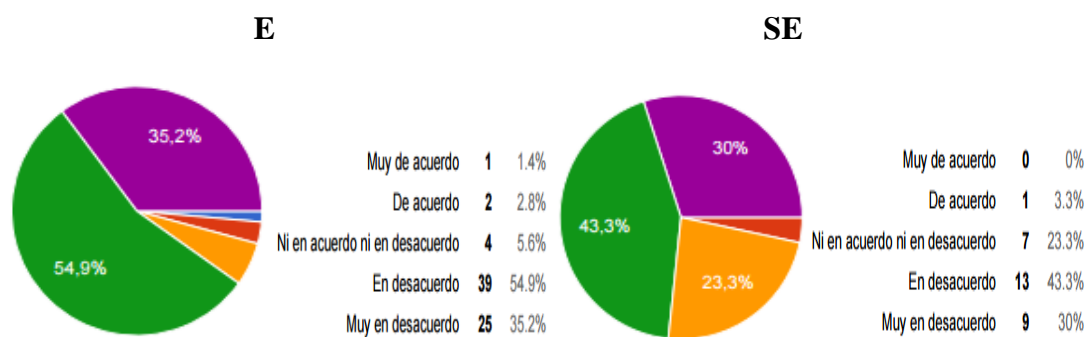


Figura 55. *Cuando interactúo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a, Fuente: Autor*

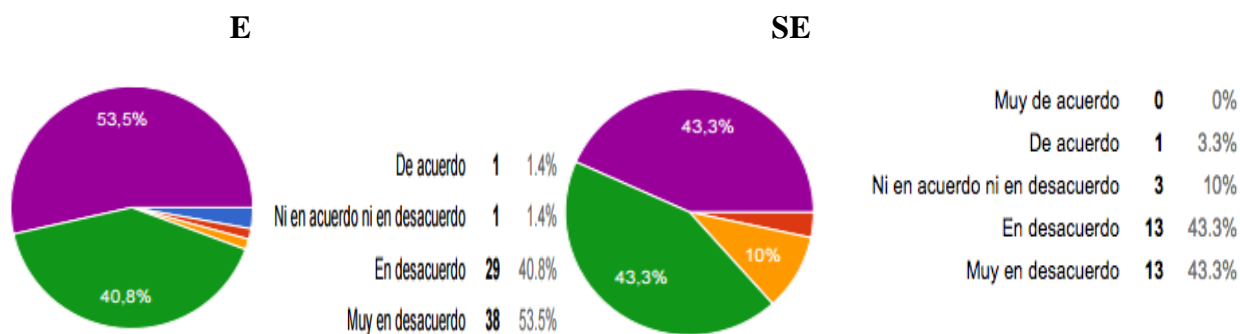


Figura 56. *No me gusta estar con personas de una cultura diferente a la mía, Fuente: Autor*

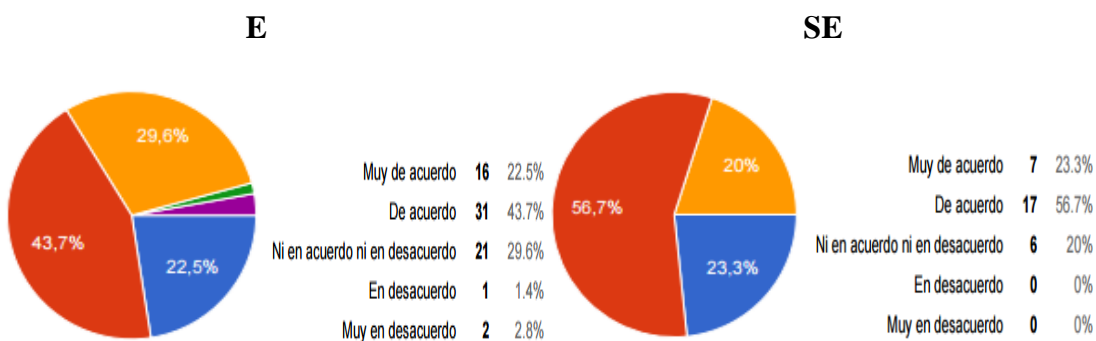


Figura 57. *Puedo ser tan sociable como quiera cuando interactúo con personas de otras culturas, Fuente: Autor*

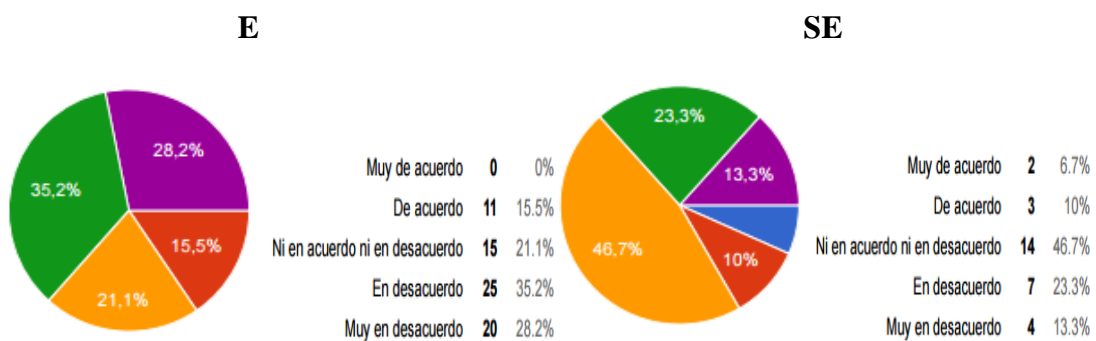


Figura 58. *A menudo me siento poco útil cuando interactúo con personas de otras culturas, Fuente: Autor*

E **SE**

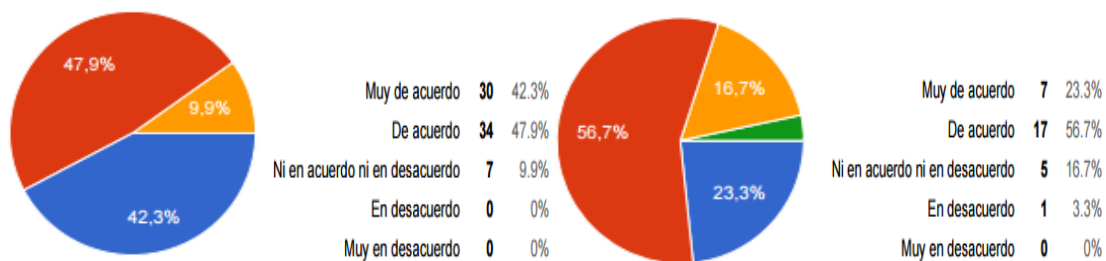


Figura 59. *Me gusta estar con personas de otras culturas, Fuente: Autor*

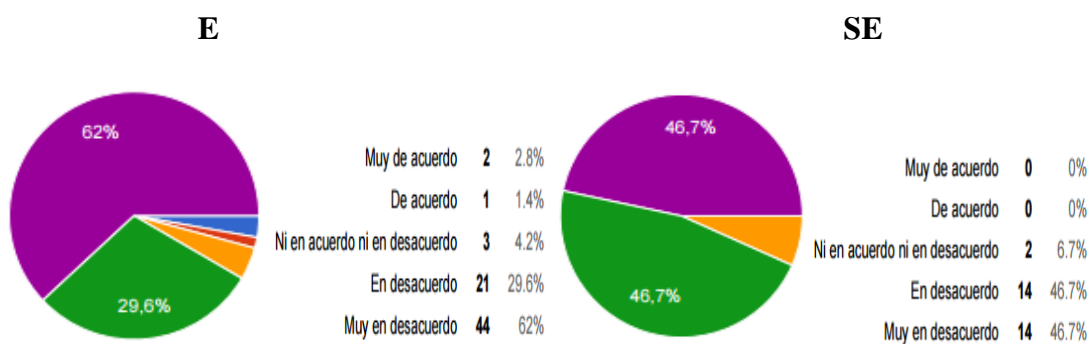


Figura 60. *Es mejor que la gente de otras culturas se eviten entre sí, Fuente: Autor*

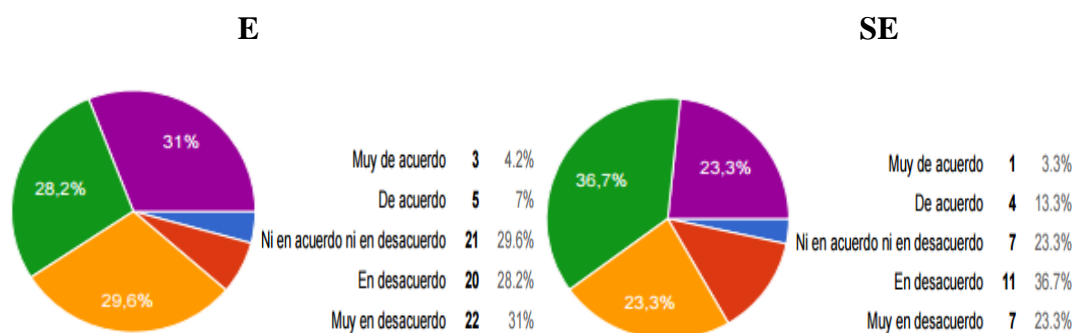


Figura 61. *Creo que los matrimonios culturalmente diferentes difícilmente tienen éxito,*

Fuente: Autor

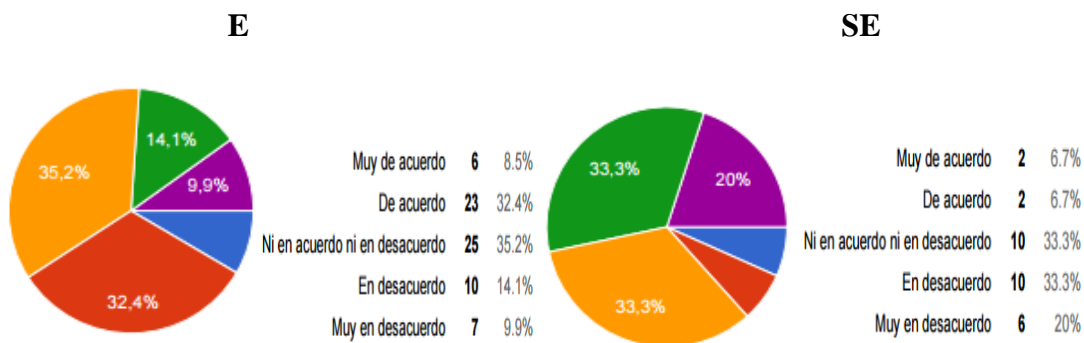


Figura 62. Invito a extranjeros a mi casa de manera regular, Fuente: Autor

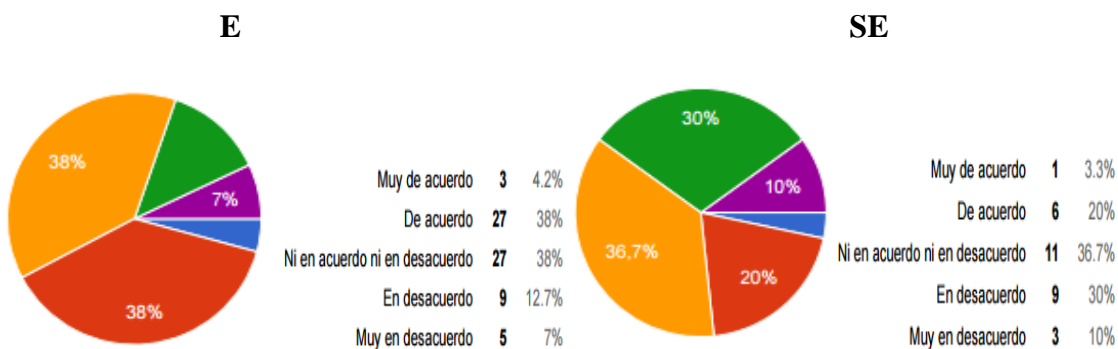


Figura 63. Acostumbro a decorar mi casa o habitación con artefactos de otros países, Fuente: Autor

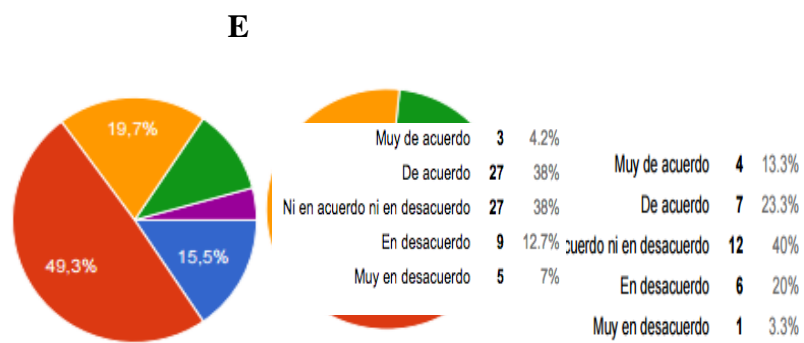


Figura 64. Tengo muchos amigos de otras culturas, Fuente: Autor

E **SE**

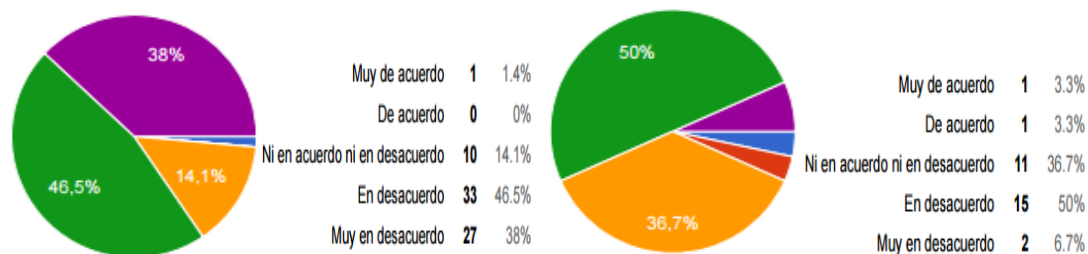


Figura 65. *No me gusta comer alimentos de otras culturas, Fuente: Autor*

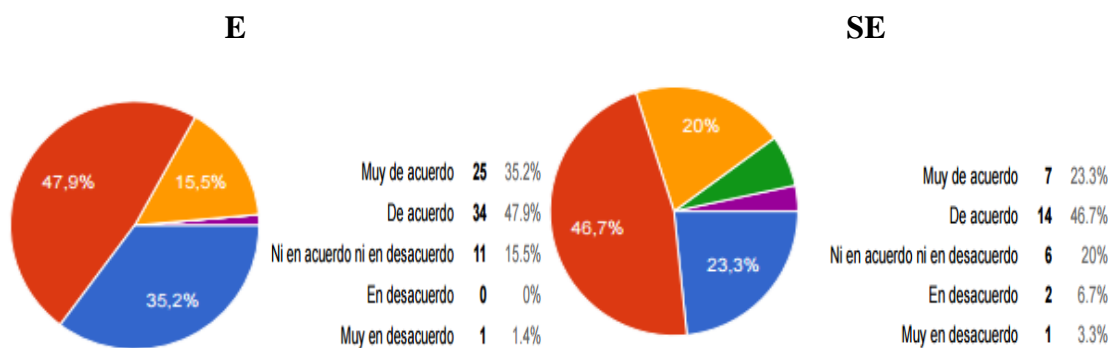


Figura 66. *Cuanto más conozco acerca de culturas extranjeras, más me gusta su gente,*

Fuente: Autor

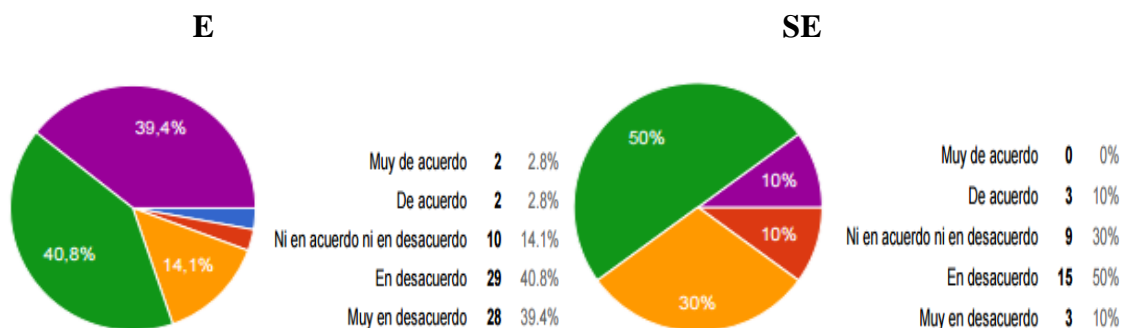


Figura 67. *Una multitud de extranjeros me asusta, Fuente: Autor*

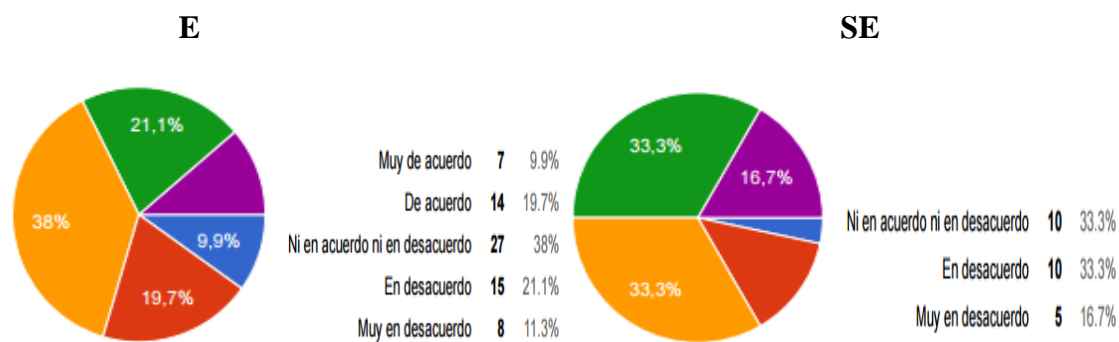


Figura 68. Consumo alimentos de culturas diferentes por lo menos dos veces a la semana,

Fuente: Autor

Descripción de diferencias y similitudes entre los estudiantes que han tenido algún tipo de intercambio cultural con los que no lo han hecho a través de una entrevista en profundidad

Como complemento de la información recolectada en el TCI (Test de competencia intercultural) se aplicó la técnica de entrevista en profundidad en 1 grupo focal con 8 estudiantes, 4 de ellos en séptimo semestre y 4 en octavo semestre, 5 de ellos habían tenido la experiencia de intercambio cultural y 3 no para cuando se aplicó el instrumento. De igual manera se efectuaron 5 entrevistas en profundidad a egresados, 3 de ellos con la experiencia de haber viajado al exterior a intercambios culturales y 2 de ellos sin la experiencia durante su temporada universitaria hasta la fecha de la aplicación del instrumento.

Al respecto de las entrevistas en profundidad, Dalib et al (2014), Cheong et al (2014) y Beissenova et al (2013) dicen que estas permiten captar la subjetividad de la persona frente al tema, mediante la oportunidad que tiene para narrar a su manera, para ilustrar, proporcionar detalles, reflejar el significado y así dar forma a la comprensión de su experiencia; por esto, las entrevistas desarrollaron los temas señalados por Agudelo (2007) Bazba y Norel (2013), Byram *et al* (2002), Byram (2000), Paricio (2004) y Pierro (2008) como son los sentimientos, el conocimiento, las acciones, los intereses en la forma de vida de otras personas, los cambios de perspectiva, la capacidad para hacer frente a la vida en una cultura diferente, el conocimiento del otro país y su cultura y el conocimiento sobre la comunicación intercultural. La convocatoria para las entrevistas se hizo siguiendo rigurosamente el siguiendo el criterio establecido por la metodología y según los listados facilitados por los docentes de área y la oficina de la ORNI. Sin embargo, debido a que algunos de los entrevistados no pudieron cumplir con la cita para las fechas establecidas para el grupo focal, se optó por aplicar la misma entrevista a los 5 egresados

que no habían podido asistir por motivos laborales o por encontrarse fuera del país vía skype. Estos 5 egresados se consideraron como insumo primordial debido al tipo de experiencia que habían tenido y los aportes que podían dar al proyecto.

El formato de entrevista en profundidad se rigió por las 4 habilidades propuestas v Del mismo modo, cada pregunta buscaba desarrollar los temas señalados por Agudelo (2007) Bazba y Norel (2013), Byram *et al* (2002), Byram (2000), Paricio (2004) y Pierro (2008) como lo eran los sentimientos, el conocimiento, las acciones, los intereses en la forma de vida de otras personas, los cambios de perspectiva, la capacidad para hacer frente a la vida en una cultura diferente, el conocimiento del otro país y su cultura y el conocimiento sobre la comunicación intercultural.

De este modo se clasificaron los estudiantes que habían tenido la experiencia en un grupo denominado E y los que no la habían tenido en otro denominado SE. Estos dos grupos fueron inicialmente contextualizados por medio de un cuestionario tal como se hizo con el cuestionario TCI. Posteriormente a este contexto se formularon algunas situaciones que aportaron elementos valiosos en la descripción de las diferencias y similitudes entre quienes han tenido la experiencia de intercambio y quienes no la han tenido.

La Conciencia crítica. Entendida esta como la actitud hacia personas de diferentes culturas. La curiosidad y la apertura, la disposición a rechazar conceptos erróneos acerca de las demás culturas e ideas propias Byram (2000). Se denota que ambos grupos tienen similitud en la aceptación de otras personas y son tolerantes en el modo de comportamiento de personas culturalmente diferentes. Al respecto una de las estudiantes que no había tenido la experiencia afirmó: “pues yo creo que a pesar de las diferencias digamos que puedan haber entre una cultura u otras, todos compartimos muchas cosas es común digamos, a veces uno no sabe cómo reaccionaría ante una persona con diferentes pensamientos” (Puentes, 2016). Del mismo modo, una estudiante del grupo E demostró que hay vivencias que marcan la vida y trascienden a situaciones de la vida real. Esta estudiante por ejemplo, al reproducirse el video DNA Journey, que trata de un experimento genético que demostraba la diversidad cultural que cada persona tiene en su vida se vio conmovida por las reacciones de los individuos del experimento, al preguntarle por su reflexión acerca del video la estudiante respondió que su experiencia había sido muy bonita y que seguía teniendo contacto con la gente de Bahamas sobre todo con los papás de los niños y que había sido grato por que los niños aún la recordaban (Castro, 2016).

En adición, la estudiante argumentó: “sentirse parte de otra cultura y al respetar las diferencias demuestra que nosotros en todas partes tenemos algo de nosotros en algún lado, porque Latinoamérica es un continente donde tenemos de todas partes y la oportunidad que tuvimos cada uno de los que pudimos viajar fue encontrarnos con ese otro yo con algo muy pequeñito” Finalizó diciendo al respecto de su experiencia en el extranjero que cuando los niños preguntaban por la comida le decían: “en mi país yo tengo de eso, en mi país yo como de eso,” “y yo veía igual entonces que todos somos un mundo grande pero cada uno tiene algo muy lindo

del otro” (Castro, 2016). Para Marlés (2016) que hace parte del grupo de estudiantes que no ha tenido la experiencia en el extranjero, le resultó claro que tener competencia intercultural es ir más allá de simples teorías porque según él “somos muy diferentes pero tenemos siempre algo en común si la cultura pues la cultura son muy diferentes pero siempre va a ver algo que los une así sea de pronto un plato de comida o una palabra o el mismo concepto que tengamos sobre una idea así entonces son estas pensamientos que tenemos que nos hacen diferentes pero iguales a la misma vez.”

Por otra parte, el proceso de adaptación y aceptación a otras culturas se ve más marcado en algunas de las experiencias de los estudiantes del grupo E que demostraron poder enfrentarse a lo desconocido otorgándole un valor de ganancia a su competencia intercultural. Al respecto, un estudiante que vivió la experiencia de intercambio cultural en un campamento de verano en EEUU contó cómo el concepto de limpieza, orden e higiene personal puede diferir entre culturas y generar conflictos, al final dijo él que pudieron llegar a acuerdos mínimos de convivencia en torno a un concepto diferente entre las culturas europeas y latina. *“Los checos tenían un concepto de limpieza muy distinto al mío pero porque, no sé, a ellos le falta agua, no sé entonces yo los detesté durante dos meses que estuve allá. Yo pedí que me cambiaran de cabaña, fui a pelear con el dueño del campamento...pero no me cambiaron ni nada ya cuando, ya cuando ellos se fueron ¡ya como que me hacían falta! entonces es como ella dice; uno aprende a convivir con las personas. Ahorita como que nos odiamos en el campamento pero todavía nos escribimos por Facebook y todo es como ¿cómo está, cómo le ha ido en la vida? ya como que somos íntimos después de que nos odiábamos durante dos meses infinitamente y entonces pues es como, cómo aprende uno a darse a la cultura de otras personas y pues nosotros dialogando*

pudimos cuadrar cosas como limpiar por semana la cabaña, al final fue muy complicado porque ellos decían que yo quería limpiar todo el día, todos los días, a mí me tocaba recordarle todos los días que la íbamos a limpiarla una vez por semana, decirles por favor limpien por favor barran, por favor trapeen, fue muy chévere cómo uno se acomoda a la cultura de otra persona, por eso es que decía que entre los europeos y los latinos el concepto de limpieza es totalmente diferente” (Jiménez, 2016)

Ambos grupos de estudiantes, tanto los que habían tenido la experiencia como los que no, demostraron que aceptan y son conscientes de las diferencias culturales entre culturas. Los estudiantes que no han tenido la experiencia en el extranjero con un intercambio cultural son elocuentes en sus reflexiones, profundos en sus puntos de vista sobre la teoría de aceptación cultural y comprenden ampliamente que existen unas condiciones básicas para poder entender los valores y comportamientos del otro. Cabe resaltar sin embargo que los estudiantes que han tenido la experiencia de intercambio cultural resultaron ser un tanto más directos en sus interpretaciones y las refieren a contextos vividos en sus experiencias, la mayor parte de ellas a situaciones de choque cultural y de proceso de adaptación. Aunque ambos tienen un nivel similar de conciencia crítica, los estudiantes sin la experiencia de intercambio resultaron más detallados en sus argumentaciones teóricas mientras que los estudiantes con la experiencia fueron tácitos en referir sus respuestas directamente a vivencias.

Las diferencias más representativas entre las dos culturas, la nacional y la extranjera se relacionan con comportamientos, alimentación, lenguaje y la aceptación del otro. Tovar (2016) estudiante del grupo E, mencionó que sin duda una de las diferencias más notables es la

puntualidad, según él todo estaba programado y nada se improvisaba. Ortiz (2016) Estudiante del grupo SE cree que las diferencias estarían relacionadas con el trato y la comunicación con otras personas ya que según él hay personas que no toleran que los extranjeros los saluden. Entre tanto, para Medina (2016) Estudiante del grupo E, mencionó que las diferencias más marcadas fueron la lengua, la comida las estaciones, rigurosidad de horarios, el transporte público, uso de tarjetas de crédito, compras con monedas y billetes. Finalmente para Puentes (2016) estudiante del grupo SE, dijo que se encontraría diferente los comportamientos en público, la expresión de emociones, la alimentación y el trato con las personas.

De este modo se concluye desde el análisis de diferencias y similitudes entre los estudiantes que han viajado y los que no en la habilidad de conciencia crítica, desde el grupo focal y las entrevistas en profundidad, que los estudiantes de ambos grupos presentan similitudes en la percepción de respeto hacia otras culturas y el reconocimiento de diferencias culturales. Adicionalmente, se percibe de ambos grupos que identifican a la cultura como parte de la lengua y la relacionan como elementos simbióticos. Ambos grupos de estudiantes demostraron interés por conocer, de diferentes formas, aspectos culturales de una sociedad extranjera. En contraste, una de las diferencias que más resultó sobresaliente y reiterativa según las entrevistas en profundidad en esta habilidad, es que los estudiantes que han tenido la experiencia de intercambio cultural pueden adaptarse con más facilidad a situaciones desconocidas que a los estudiantes que no han tenido un intercambio cultural.

La integración cultural. La integración cultural entendida como una habilidad para evaluar críticamente y en la base de criterios con perspectivas explícitas, prácticas y productos de cada quien y de los de otras culturas, Byram (2000). Se destaca que los estudiantes del grupo E y SE tienen la capacidad de integrarse en otras culturas aceptando diferencias y asimilando la nueva cultura sin olvidar lo orígenes culturales. Al respecto Acuña (2016) estudiante del grupo E argumentó que: *“yo aprendo de ellos de la misma forma en la que de una forma muy grata estoy dando a conocer mi cultura y de esa forma como que ambas partes vamos aprendiendo y vamos aceptando un poco de la cultura de cada quien entonces al verse ya un inverso como en una nueva cultura, en un nuevo entorno, en un nuevo todo, uno va aprendiendo como es la cultura, uno va como haciendo el paralelo no como que: -en mi país no hacemos esto así pero aquí es así- es como que más bien uno va aprendiendo y se va adaptando sin dejar de lado del todo lo que es nuestra identidad.”* En la respuesta de la estudiante se identifican elementos claves en la habilidad de integración cultural de la estudiante, comparación cultural para integrar diferencias, la estudiante tiene la capacidad de comparar la cultura extranjera con la nacional para adaptarse al contexto sin olvidar su origen.

Del mismo modo un estudiante del grupo SE indicó acerca de la competencia intercultural que esta era un intercambio constante en donde dejamos de ser nosotros mismos y pasamos a ser diferentes sin dejar nuestras raíces sino más bien complementándolas y valorándolas más, no solamente en el ámbito internacional porque él creo que en el ámbito internacional uno crece que el choque es más fuerte en conceptos de limpieza o religión pero las cosas aunque sean un poco diferentes siempre van ser similares, Marlés, (2016). Desde esta respuesta, se puede complementar lo que la anterior estudiante planteaba ya que se explica desde dos conceptos

culturales como puede encontrarse similitudes culturales e integrarlas para adaptarse al medio como planteaba Jiménez (2016) al respecto de la conciencia crítica.

Complementariamente a lo anterior, Medina, (2016) estudiante del grupo E, plantea que no necesariamente uno debe haber viajado para adquirir esa competencia, porque para él empezando interculturalidad significa como ese punto en donde convergen varias culturas y todo eso lo puede uno experimentar no necesariamente estando en un lugar extranjero si no simplemente por ejemplo como dice Geraldine al tener esa oportunidad de intercambiar en un chat con otra persona. De igual manera, Marlés, (2016) afirma que para que exista la competencia intercultural y la integración cultural se tiene que haber tenido la experiencia previamente de alguna forma así no sea viajando pero en algún contexto donde se haya encontrado con otras culturas para que pueda se pueda decir *“sí yo he conocido de esto, de estas culturas, entonces creo que si podría adaptarme bien allá”* para esto también es importante la personalidad, qué tan dispuesto esté uno para relacionarse con la otra cultura. Adicionalmente, Castro (2016, estudiante del grupo E, opinó que la cultura se puede enseñar-aprender sin salir del salón de clase, es así que la estudiante afirmó: *“uno en el salón de clases no tiene alumnos solamente del Huila si no de las ciudades complementarias de diferentes estratos sociales que ya también están hablando de cultura cada estrato tiene su forma de convivencia y donde definitivamente debemos acoplarnos a ellos y tratar de llegarles de alguna forma para cubrir su densidad en el aprendizaje de inglés sin necesidad de haberlos expuesto a un intercambio o haber salido del país ”*

Opuestamente, Jiménez (2016), estudiante del grupo E, piensa que la manera de adquirir esta competencia debe ser vivencial, no teórica, la considera un derecho de los estudiantes que se

desarrolla in situ. Al respecto el afirmó: “yo veo la competencia intercultural como el derecho de poder adaptarse a una cultura no sobre el conocimiento porque el conocimiento se adquiere y eso no es de competencia si no es tu llegar allá y compartir tu cultura aprender de la cultura de ellos pero que tú te puedas adaptar a esa cultura, que quizás puedas tomar algo de esa cultura para apoyarte, yo lo veo como el derecho de poder adaptarse y asimilar otra cultura”

Por otra parte los estudiantes del grupo SE fueron más enfáticos en creer que si tuvieran la oportunidad de tener un intercambio en el extranjero sus principales inconvenientes serían del orden de adaptación cultural. Ortiz (2016) escribió al respecto: “Uno de los problemas sería la adaptación cultural en los primeros días. Otro problema sería acostumbrarme a la inmersión absoluta en el idioma en su entorno real y cambiante, sentiría que no comprendería pero a medida que pasa el tiempo y el cerebro se hace a la idea, todo puede mejorar. Estos problemas serían gracias a la inexperiencia en el extranjero, y lo del choque cultural sería falta de conocimiento sobre el entorno en el cual voy a estar inmerso.” En el mismo orden de ideas, Puentes (2016) hizo mención a lo siguiente: “creo que encontraría algunas dificultades en cuanto a la diversidad cultural, pues adaptarme a distintos hábitos, costumbres, rutinas será una experiencia nueva que traería nuevos desafíos. También otra dificultad sería el uso del idioma, la pronunciación etc.” Otros estudiantes mencionaron adicionalmente que encontrarían dificultad con los alimentos, el clima y los horarios.

Se puede concluir entonces, que entre los estudiantes que han viajado y los que no lo han hecho existe la percepción de que la competencia intercultural se puede desarrollar desde el aula, aunque hay tendencia por parte de algunos estudiantes de ambos grupos en determinar que hay

cuestiones que no se pueden aprender dentro del salón de clase, ya sea porque este ambiente es muy académico o porque los docentes y el currículo no ven a la cultura como un elemento central de la formación. Aunque ambos grupos hicieron referencia a los modos de iniciarse en otra cultura, enfrentar el choque cultural e interactuar con personas de otras culturas, los estudiantes del grupo SE formularon sus respuestas desde lo aprendido en clase y lo que habían escuchado de sus docentes y compañeros, mientras que los estudiantes del grupo E remitieron sus respuestas a ejemplos de situaciones vividas en el extranjero. Los estudiantes que han tenido la experiencia en el extranjero demostraron poder interactuar oralmente con menos inconvenientes de lo que lo harían los estudiantes del grupo SE.

El Conocimiento. Byram (2000) señala que el conocimiento hace referencia a conocer los grupos sociales y los productos en la cultura propia y extranjera así como los procesos generales de interacción social e individual. Tomando este concepto de conocimiento respecto al componente curricular y extracurricular del PLI, los estudiantes de ambos grupos afirmaron que se hacen esfuerzos por parte de los docentes para fomentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura. De este modo ambos grupos presentan similitud en sus apreciaciones al respecto. Por ejemplo, una de las estudiantes del grupo que había tenido la experiencia en el exterior dijo: *“yo pienso que lo único que realmente nos fortalece es como la parte de la lengua porque allá obviamente uno sin esa formación de gramática, de pronunciación, de aspectos de la lengua no sería nada porque si uno no tiene la base principal que es la lengua pues allá uno se muere porque es muy difícil todo el mundo habla en inglés es muy poco o si está mucho de suerte y se encontró un colombiano o alguien que hable el español pero de resto uno no está preparado para este tipo de cosas o sea no hay nada acá en la universidad como tal que te diga es que la guía es así y usted allá tiene que adaptarse a este tipo de situaciones porque la ley es así, no, realmente no hay ese tipo de acompañamiento. Entonces yo pienso que realmente lo único que el currículo como tal está ayudando es la lengua de resto no creo que haya nada más, Castro (2016)*

De igual modo Puentes (2016) perteneciente al grupo SE, mencionó que: “si debería de haber más momentos de conferencia o como documentales o cátedra, bueno hay una cátedra que se llama cátedra Huilense es bueno porque conocemos de nuestra cultura pero también sería chévere, ya que estamos estudiando idiomas extranjeros, que haya una cátedra donde convengan otras culturas extranjeras”

Cerrando este tópico, un estudiante del grupo de quienes no habían tenido la experiencia en el exterior expresó: “yo creo que hay que crear este espacio desde un aspecto de pronto tal vez opcional porque de pronto a los estudiantes no les guste o que se les imponga si no que ellos estén interesados si están comprometidos con su aspecto de profesor y su formación obviamente la tomaran pero es bueno que se cree este espacio específico donde se le enseñe más a uno donde uno descubra más la cultura de la lengua que uno está aprendiendo” Marlés (2016)

Por otra parte, los estudiantes del grupo E refieren la forma de adquirir conocimiento intercultural por medio de las experiencias más que dentro de la misma clase, mientras que los estudiantes del grupo SE afirman que se debería instruir más desde los textos de clase acerca de las culturas. Sin embargo existe un consenso en afirmar que el docente es primordial para generar una relación entre lenguaje y cultura y que este factor puede generar mayor curiosidad en el estudio de la cultura.

De otro lado, los estudiantes del grupo SE presentaron una forma diferente de apropiarse del conocimiento intercultural al modo como lo hacen los estudiantes del grupo E. Los primeros utilizan medios cibernéticos y bibliográficos y sus intervenciones reflejan sus lecturas y apreciaciones personales desde la forma como han adquirido el conocimiento intercultural. Por otra parte los estudiantes del grupo E reafirmaron que adquieren conocimiento adicionalmente de manera interactiva mientras hablan o comparten experiencias con personas de culturas diferentes o de las situaciones vivenciales que les tocó vivir en sus intercambio culturales.

De igual modo los estudiantes de ambos grupos presentaron similitudes en la percepción de los libros y textos contribuyen a su construcción de competencia intercultural. Todos afirmaron que estos tratan temas de manera superficial y que no llegan a cubrir elementos culturales informales. Alvarado (2016) argumentó que *“los textos quieren atraerle con un poco de la cultura extranjera, es como un poco más universal, por ejemplo le dicen que en Asia las personas dejan los zapatos en la entrada”* Más adelante ella mencionó que nunca había sido instruida en vivir con una familia Americana, hablarle a niños en edad de desarrollo de habla en inglés, resolución de conflictos por diferencias culturales entre otros.

En cuanto a los componentes curricular y extra-curricular como elementos que aportan conocimiento, una buena parte de los entrevistados argumentaron que la universidad sí aporta elementos que desarrollan la competencia intercultural, al respecto Tovar (2016) sostuvo que: *“en gran parte sí aporta ya que el currículo del programa está diseñado no solo para enseñar el inglés como lengua extranjera sino también para impartir conocimiento sobre la cultura inglesa”* del mismo modo Jiménez (2016) consideró que sus clases contribuyeron mucho, ya que el inglés que se imparte en la Universidad da unas herramientas no completas pero suficientes para entrar a un contexto anglo parlante. Una estudiante del grupo SE considera que la universidad, en específico el programa PLI, sí aportaría elementos valiosos para enfrentarse a un intercambio cultural ya que ella ha aprendido a comunicarse eficientemente en inglés y por medio de sus compartes que ya han viajado al extranjero ha aprendido cómo es esa experiencia y cómo es la cultura de otros países, Puentes (2016) Estos estudiantes consideran que las asignaturas de inglés y las impartidas en inglés han fortalecido su competencia intercultural.

Por otra parte hay quienes consideran que los procesos de enseñanza-aprendizaje en el currículo del programa de PLI se quedan cortos o no desarrollan la competencia intercultural de manera que les facilite su desempeño en un intercambio cultural. De acuerdo a Medina (2016) *“No creo que el currículo de mi programa haya contribuido a la solución de mis inconvenientes en la experiencia que tuve, pero indudablemente sin el aprendizaje de la lengua extranjera no hubiera podido desenvolverme en ese país.* Complementario a esto, Ortiz (2016), estudiante que no ha tenido la experiencia en el exterior, mencionó: *“En parte se aprende pero se queda corto. He escuchado que en otras universidad tienen cátedras sobre cultura Americana y pues allí los estudiantes aprenden un poco más a fondo en comparación a lo que nos enseñan en los libros de los cursos de inglés”* En la misma línea de pensamiento, Marlés (2016), estudiante del grupo SE, acertó que el programa no brinda las suficientes herramientas con respecto a intercambios culturales pues a veces las clases se convierten en lecciones sobre estructuras gramaticales en el idioma y no se enfocan más en conocer e andar nuevas formas de ver la cultura. Sin embargo hay maestros que han tenido experiencias en otros países y tratan de contar lo vivido para ayudar a comprender otras culturas.

Todos los estudiantes entrevistados, tanto del grupo E como del grupo SE concluyeron en sus intervenciones considerando que se hace necesario crear un espacio para fomentar el aprendizaje de otras culturas y compartir las experiencias vividas. Al respecto Marlés (2016) argumentó: *“La creación o asignación de un curso sobre la cultura anglófona de manera estándar o específica si se prefiere. En este curso los estudiante estudiaran y se les permitiría comprender mejor las diferencias culturas desde todos los aspectos”* Del mismo modo Medina (2016) soporta la iniciativa de su compañero que aún no ha tenido la experiencia en el extranjero

argumentando: *“los asesores de la carrera deberían brindar consejeros académicas dentro del transcurso del semestre a aquellos estudiantes que van a viajar preparándolos física y psicológicamente para enfrentar el choque cultural”* continuó diciendo: *“Podrían entregarles material físico o digital, ofrecer charlas sobre este tema”* Tovar (2016) sugirió: *“hacerse énfasis en desarrollar la competencia cultural exponiéndonos a situaciones auténticas y guiarnos en el proceso de afrontamiento de las mismas”* De forma similar Jiménez (2016) dijo: *“Enfatizar más en la parte comunicativa y cultural, porque los estudiantes vamos es a hablar no a presentar un test al momento de hacer un intercambio”* Así pues, los estudiantes de ambos grupos, E y SE, estuvieron de acuerdo en que a pesar de que hay un esfuerzo curricular y docente por acercarlos al desarrollo de la competencia intercultural, persiste la falencia de un componente teórico y práctico que les permita explotar en mayor medida esta competencia.

Habilidades o desempeños culturales. La empatía, la flexibilidad de comportamiento, de grupos sociales y sus productos y prácticas en uno propio y en el interlocutor de uno el país” se construye en qué miembros de la otra cultura perciba como significante. Relación entre cultura y lengua.

Entre los estudiantes que tuvieron la experiencia, existen diferentes posturas frente a sus intercambios culturales. Algunos de ellos se remiten como una experiencia que demandó de parte de ellos el poder aceptar conceptos culturales diferentes que no tenían incluidos dentro de la cultura propia. Algunos de ellos afrontaron inconvenientes que por diversos motivos no pudieron

ser superados. Alvarado (2016) por ejemplo narró cómo su experiencia fue interrumpida por varios episodios de incompreensión por las diferencias culturales.

Respecto la habilidad de adaptación, los estudiantes del grupo E mencionaron que las dificultades iniciales están relacionadas al idioma, a adaptarse en la competencia de escucha y de habla debido a la gran cantidad de acentos y al choque cultural particularmente con las costumbres del país anfitrión. Argumentaron estos estudiantes que esta problemática les impidió por poder interactuar libremente con sus compañeros, pero luego de cierto tiempo lograron adaptarse al idioma y la cultura. En este aspecto, Medina (2016) escribió: *“el principal problema es adaptarse a la lengua en todas las habilidades, es decir, auditiva, hablada, escrita, especialmente las dos primeras ya que casi siempre escuché diferentes acentos, además también convivir con Británicos. En segunda instancia, las costumbres, no son tanto un problema, yo diría que es un choque cultural ya que al principio es extraño pero uno se acostumbra. Por ejemplo, salir con mi identificación para tomarme un vino en un restaurante, acá en Colombia no la necesito, allá sí, las normas de tránsito, fue algo que sí se convirtió en un problema para mí, acá tenemos mucha libertad en cuanto a la conducción. Otra cosa también tiene que ver con la tecnología, los Norteamericanos tienen cantidad de aparatos tecnológicos, muchas veces innecesarios y siempre tenía temas de no saber utilizarlos.”* Otro estudiante del mismo grupo escribió: *“el idioma, ya que era una Isla en el Caribe el inglés tenía otro acento y otras estructuras. Era un inglés raizal”* (Castro, 2016). Un estudiante de este grupo aseguró que después de 15 días pudo llegar a adaptarse al inconveniente del idioma, también mencionó que aunque pensó que tenía un buen nivel de inglés, una vez estando en los EEUU se dio cuenta que los acentos era algo para tener en cuenta. Finalmente un estudiante mencionó no haber

tenido ningún problema y que lo único que pudo haber sido complicado fue la documentación requerida y el proceso para poder viajar.

En cuanto a la adaptación a situaciones no deseadas o desconocidas ambos grupos demostraron que podrían adaptarse a cualquier situación que requiera aceptar las diferencias de una sociedad culturalmente diferente. Medina, Castro, Acuña, Tovar y Jiménez (2016) estuvieron de acuerdo en afirmar que los cambios culturales requieren de un cambio de mentalidad y que en unas personas puede tomar más en que otras dependiendo del tipo de experiencia, de contexto y de voluntad de sí mismos. Del mismo modo Ortiz, Puentes y Marlés (2016) afirmaron que si tuvieran la oportunidad de tener un intercambio cultural les tomaría algo más de dos semanas en adaptarse a las diferencias culturales y al idioma. Al respecto Ortiz (2016) argumentó que: *“para superar los inconvenientes presentados sería muy abierto a entender y respetar, también en escuchar consejos de las personas me han con tal de evitar mayores complicaciones en el entorno”* Los estudiantes del grupo SE y del grupo E conciben la idea de aceptación de las diferencias culturales como parte del proceso de adaptación que y que este se debe vivir como parte del intercambio cultural.

Como conclusión de las entrevistas en profundidad, se pudo evidenciar que las similitudes más sobresalientes entre los estudiantes que han viajado y los que no lo han hecho en cuanto a la habilidad de desempeños culturales, es que todos los entrevistados, de ambos grupos afirmaron que la presencia de extranjeros en el país afecta de algún modo la cultura nacional, según ellos los extranjeros pueden, dependiendo del caso, aportar elementos que enriquecen nuestra cultura o imponer condiciones que desfavorezcan la identidad nacional. Por otra parte una diferencia

notable se encuentra en la capacidad de integrarse en contextos culturalmente diferentes, pues resultó que los estudiantes del grupo E dijeron sentirse más cómodos que los estudiantes del grupo SE debido a las situaciones que ya han vivido en sus experiencias respectivamente, de igual manera algunos estudiantes del grupo SE perciben cierta desventaja cultural y lingüística frente a aquellos que ya tuvieron la experiencia de intercambio cultural.

Descripción de los alcances del contexto de inmersión y del currículo del PLI en el desarrollo de la competencia intercultural

Los microdiseños analizados para determinar el alcance directo o indirecto del desarrollo de la competencia intercultural dentro de los cursos de Inglés en los diferentes niveles fueron escogidos por su relación con esta habilidad, lo que permitió establecer los siguientes microdiseños a revisar: Gramática Comparada, Globalization and Language Teaching, Sociolingüística, Critical and Creative Thinking, Second Language Learning Theories y Principles of Language Teaching. De igual manera se contrastó y retroalimentó con los aportes sugeridos por los entrevistados y encuestados desde los instrumentos de grupo focal, entrevista en profundidad y cuestionario de competencia intercultural.

En esta descripción de los alcances del currículo del PLI en el desarrollo de la competencia intercultural se realizó mediante la técnica de análisis de información documental, orientada a la búsqueda y aproximación de información clave contenida en los documentos en lo referente a la competencia intercultural. Permitiendo profundizar y puntualizar sus aspectos característicos, como la dimensión del proceso pedagógico y su relación con la competencia. De esta manera se omitió toda la información o proposiciones de poca importancia o no esencial para el enfoque del estudio, también se seleccionó elementos del texto relacionados directamente con el tema de estudio, como se describe en la metodología estas técnicas fueron desarrolladas por Fernández y Ponjuán (2008), Peña y Pirela (2007), Dulzaides y Molina (2004).

Desde esta perspectiva se tuvo en cuenta el valor funcional del texto, donde se buscó la función del documento, es decir para que fue hecho o elaborado; para esto es necesario

identificar qué elementos tiene el documento y para que fueron puesto allí cada uno de los temas y subtemas desarrollados en la planeación del microdiseño.

Otra técnica planteada fue la similitud y repetición, dentro de los documentos los cuales contienen elementos que se repiten a lo largo del escrito, permitiendo identificar los aspectos relevantes dentro del escrito y como este influye de manera directa o indirecta a las habilidades propuestas para la competencia intercultural. De esta manera en el análisis los microdiseños del PLI se buscaron estos elementos, los cuales se condensaron en un cuadro permitiendo exponer en qué momentos aparecen y cuáles son sus intenciones y temas a los que pertenecen. En cuanto a la diferencia y variación, se buscó cómo se contrastan y se diferencian entre sí los diversos elementos presentes en el texto, y qué relaciones de oposición se crean entre los elementos que son diferentes, desde la perspectiva de las categorías propuestas teniendo en cuenta el formato de los microdiseños y las habilidades que se deben desarrollar para el buen desempeño de la competencia intercultural.

Tabla 1. *Análisis del microdiseño de gramática comparada*

CATEGORIAS	HABILIDADES			
	La conciencia crítica	La integración cultural	El conocimiento	Las habilidades o desempeños culturales
FUNDAMENTOS	Se examina de manera concurrente de la gramática Inglés y del español que puede contribuir de manera indirecta a las competencias interculturales.	El análisis comparativo entre los sistemas de gramática en inglés y español, puede contribuir de manera indirecta a esta habilidad.	Basado en el contenido mediante la conceptualización como un conjunto de inclusión y las relaciones sinérgicas.	Ayuda al aprendizaje autónomo, mediante la asociación en la mente entre el nuevo idioma y la que ya conocemos, centrada en la actividad comunicativa y gramática.
COMPETENCIAS GENERALES	Identificar los recursos disponibles para expresar pensamientos equivalentes	Comprender la naturaleza del proceso de la interlingua de aprendices del idioma inglés	Demostrar conocimiento de las principales diferencias lingüísticas y similitudes entre inglés y español.	Apreciar las principales diferencias y similitudes culturales entre la madre y el idioma de destino y sus implicaciones para el aprendizaje de idiomas.
DEFINICIÓN DE UNIDADES TEMÁTICAS	Dentro de esta categoría no se explica de manera explícita como la asignatura aporta de manera directa o indirecta en el desarrollo de esta habilidad.	Desde el análisis contrastivo del micro-lingüística: Los modismos y refranes, contribuye de manera indirecta al desarrollo de esta habilidad.	Se fomenta las normas de textualidad como la cohesión, coherencia, intencionalidad, informatividad, la pertinencia y la intertextualidad.	Desarrollo de habilidades desde el análisis comparativo del micro-lingüística contribuye de manera directa al desempeño de la competencia intercultural.

PLANEACIÓN DEL CURSO	Inglés y español: dos lenguas y dos formas de ver el mundo, desde una perspectiva crítica y analítica, fomenta el desarrollo de esta habilidad.	Desde el análisis contrastivo: Los modismos y refranes, contribuye de manera indirecta al desarrollo de esta habilidad.	Se fomenta las normas de textualidad como la cohesión, coherencia, intencionalidad, informatividad, la pertinencia y la intertextualidad.	Desarrollo de habilidades desde el análisis comparativo del micro- lingüística contribuye de manera directa al desempeño de la competencia intercultural.
ASIGNACIÓN DE TIEMPO	Unas diez y ocho horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.	Unas diez horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.	Unas diez horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.	Unas diez y ocho horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.

Fuente: Autor

Tabla 2. *Análisis del microdiseño Globalization and language teaching*

CATEGORIAS	HABILIDADES			
	La conciencia crítica	La integración cultural	El conocimiento	Las habilidades o desempeños culturales
FUNDAMENTOS	Debate sobre el imperialismo y la crisis de identidad en la enseñanza del idioma Inglés, lo cual permite de manera indirecta el desarrollo de habilidades propias de las competencias interculturales.	La relación entre el lenguaje y la cultura del idioma inglés, permite de manera indirecta el desarrollo de habilidades propias de las competencias interculturales.	El conocimiento del inglés por considerarse como lengua global, internacional y como lengua franca, permite de manera indirecta el desarrollo de estas habilidades.	Conocimiento del contexto globalizado del idioma inglés y aprendizaje de los métodos de enseñanza dentro del contexto, permite de manera indirecta el desarrollo de estas habilidades.
COMPETENCIAS GENERALES	Reflexión y toma de decisiones de las situaciones locales y globales del idioma inglés, de esta manera permite de manera indirecta el desarrollo de habilidades propias de las competencias interculturales.	Impacto de la globalización dentro del contexto del estudiante, permite de manera indirecta el desarrollo de habilidades propias de las competencias interculturales.	Desarrollo de competencias interpretativas, argumentativo y constructivo, permite de manera indirecta el desarrollo de habilidades propias de las competencias interculturales.	Las competencias del SABER, SABER HACER y SABER SER, permite de manera indirecta el desarrollo de habilidades propias de las competencias interculturales.
DEFINICIÓN DE UNIDADES TEMÁTICAS	El impacto de la globalización en la enseñanza de idiomas	La enseñanza de métodos, enfoques, y la cultura en un mundo globalizado	No se especifica el conocimiento expuesto a los estudiantes sobre competencias interculturales	Manejo de estrategias para el desarrollo de la temática de globalización y cultura del inglés.
PLANEACIÓN DEL CURSO	Discusiones en línea, registro de reflexiones semanales sobre el tema de globalización y cultura.	La naturaleza y la importancia del inglés como lengua global. Lecturas como La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras	Concepto claves: La globalización, la enseñanza de idiomas, un mundo en transición; ¿Quién es un hablante nativo?	Las habilidades comunicativas. La comprensión internacional a través del mundo de la enseñanza del inglés.

ASIGNACIÓN DE TIEMPO PARA CLASE.	En toda la planeación se expone la reflexión sobre los temas vistos como trabajo independiente con una dedicación de veintidós horas.	Nueve horas entre trabajos de guías, independiente y clases.	Dieciocho horas entre trabajos de guías, independiente y clases.	Nueve horas entre trabajos de guías, independiente y clases.
---	---	--	--	--

Fuente: Autor

Tabla 3. *Análisis del microdiseño Critical and Creative Thinking*

HABILIDADES				
CATEGORIAS	La conciencia crítica	La integración cultural	El conocimiento	Las habilidades o desempeños culturales
FUNDAMENTOS	La auto-interpretación de textos a partir de los conocimientos previos y los nuevos adquiridos y la investigación sobre el tema	No se encontró texto relacionado con el desarrollo de esta habilidad.	Examina el desarrollo teórico sobre el pensamiento crítico y creativo, estableciendo un equilibrio entre la teoría y la práctica.	Capacitación en estrategias y técnicas para ejercer sus habilidades de pensamiento crítico
COMPETENCIAS GENERALES	Analiza las situaciones y casos desde diferentes puntos de vista, puede contribuir de manera directa a la habilidad de la conciencia crítica.	Examina los textos desde múltiples perspectivas e identificar sus estilos de pensamiento, que puede contribuir de manera a esta habilidad.	Toma decisiones en situaciones de resolución de problemas y usa las diversas habilidades de pensamiento para los diversos casos	Las competencias del SABER, SABER HACER y SABER SER. Como utilizar las diferentes técnicas de comunicación oral a ejercer sus habilidades de pensamiento crítico
DEFINICIÓN DE UNIDADES TEMÁTICAS	El pensamiento crítico y creativo teoría y práctica, La pedagogía crítica Lectura crítica.	Análisis de los argumentos Comparando y contrastando.	Manejo del pensamiento crítico y creativo en la práctica	El pensamiento crítico en las técnicas de speaking: Habilidades de pensamiento.
PLANEACIÓN DEL CURSO	La pedagogía crítica Lectura crítica y estrategias aportando de manera directa a esta habilidad.	Capacidad de juzgar la credibilidad de las fuentes de la generación de ideas.	Pensamiento crítico, analítico y creativo: conceptos, definiciones.	Técnicas de speaking: discusiones, debates, resolución de problemas, análisis de medios, habilidades argumentativas

ASIGNACIÓN DE TIEMPO	Las 144 horas distribuidas entre clases y trabajos está enfocado en el desarrollo de la conciencia crítica, lo cual es una habilidad importante para el desarrollo de la competencia.	El microdiseño no está directamente asociado a esta habilidad pero al realizar comparaciones mediante el pensamiento crítico de diferentes fuentes se puede aportar de forma indirecta unas 20 horas.	El microdiseño no está directamente asociado a esta habilidad pero al fomentar teoría sobre el pensamiento crítico y creativo aportar de forma indirecta unas 12 horas a la competencia.	Entre las habilidades relacionadas técnicas de lenguaje y pensamiento crítico que contribuyen de manera directa a al desempeño cultural dedicando unas 40 horas.
-----------------------------	---	---	--	--

Fuente: Autor

Tabla 4. *Análisis del microdiseño sociolingüística*

CATEGORIAS	HABILIDADES			
	La conciencia crítica	La integración cultural	El conocimiento	Las habilidades o desempeños culturales
FUNDAMENTOS	Se realizan procesos de reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en contextos endo y exolingües, cuyos resultados toca el tocan el problema del bilingüismo.	Mediante manejos de variables de tipo dialectológico, etnográfico, sociolingüístico, entre otros, permiten el desarrollo de esta habilidad.	Enfocado en el conocimiento de los proceso de comunicación de la lengua materna y los relacionara con los procesos de significación en la lengua extranjera.	Se les brinda herramientas teóricas y metodológicas con el fin de que puedan describir los procesos de intercambio de significados socioculturales en el proceso comunicativo.
COMPETENCIAS GENERALES	Aplicabilidad en el análisis de las realidades sociales de las lenguas materna y extranjera.	Se sustenta y valida el morfema SOCIO- en lingüística, desarrollando de manera indirecta esta habilidad.	Se enfoca en el carácter interdisciplinar de la teoría sociolingüística desde varios contextos.	Mediante análisis, propuestas teóricas y metodología s de resolución de problemas de investigación se desarrollan diferentes habilidades.
DEFINICIÓN DE UNIDADES TEMÁTICAS	Reflexión sobre el bilingüismo como realidad social Colombiana y enseñanza de lenguas, lo cual incide de manera directa a esta habilidad.	El fenómeno comunicativo relacionado a la lengua y la cultura, lo cual incide de manera directa a esta habilidad.	Aprendizaje de la lingüística general y lingüística aplicada, lo cual incide de manera directa a esta habilidad.	Mediante el desarrollo de modelos del análisis sociolingüístico se puede abordar de manera indirecta esta habilidad.

PLANEACIÓN DEL CURSO	Epistemología de la sociolingüística, permite asociar aspectos relevantes de esta habilidad, lo cual incide de manera directa a esta habilidad.	La etnografía de la comunicación y competencia comunicativa, lo cual incide de manera directa a esta habilidad.	Conocimiento de la realidad sociolingüística Colombiana, el papel del español, las lenguas criollas y extranjeras.	Desarrollo de habilidades mediante la realización de proyectos de investigación sobre socio-bilingüismo, lecturas, diálogos y análisis discursivos de documentos a fines.
ASIGNACIÓN DE TIEMPO PARA CLASE.	Unas catorce horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.	Unas veinte horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.	Unas catorce horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.	Unas veinte horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.

Fuente: Autor

Tabla 5. *Análisis del microdiseño Second language Learning Theories*

		HABILIDADES			
CATEGORIAS		La conciencia crítica	La integración cultural	El conocimiento	Las habilidades o desempeños culturales
FUNDAMENTOS		Dentro del argumento de los fundamentos no se explica de manera explícita como la asignatura aporta de manera directa o indirecta en el desarrollo de esta habilidad para fortalecer la competencia intercultural.	Dentro del argumento de los fundamentos no se explica de manera explícita como la asignatura aporta de manera directa o indirecta en el desarrollo de esta habilidad para fortalecer la competencia intercultural.	Mediante la conceptualización se ofrecen soluciones a los diferentes problemas que surgen en un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en diferentes ámbitos.	Se tiene un alcance interdisciplinario mediante el desarrollo de competencias, mediante el desarrollo de los campos de la lingüística, la psicología y la sociología.
COMPETENCIAS GENERALES		Asume una perspectiva crítica en lo que respecta a los principios, teorías y métodos estudiados en clase, basado en la comprensión del contexto educativo regional. Faltaría el contexto global para que se contribuya de manera directa de la competencia intercultural.	Interpretar y analizar las diferentes teorías de la naturaleza lengua y la naturaleza de aprendizaje, lo cual contribuye de manera indirecta a comprender la complejidad de esta habilidad.	Mediante el conocimiento de las diferentes teorías de la naturaleza lengua y la naturaleza de aprendizaje-enseñanza se puede lograr conocer algunos componentes de la competencia intercultural.	Analiza el Marco Común Europeo y los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, inglesas, emitidas por el Ministerio de Educación, y el programa del curso de diseño de acuerdo a las normas.

DEFINICIÓN DE UNIDADES TEMÁTICAS	Dentro de esta categoría no se explica de manera explícita como la asignatura aporta de manera directa o indirecta en el desarrollo de esta habilidad para fortalecer la competencia intercultural.	Dentro de esta categoría no se explica de manera explícita como la asignatura aporta de manera directa o indirecta en el desarrollo de esta habilidad para fortalecer la competencia intercultural.	Mediante la adquisición de teorías y principios como: Teoría Cognitiva-aprendizaje significativo, factores de personalidad, Competencias comunicativas.	Competencias y están dares de calidad. Análisis del Marco Común Europeo, Análisis de están dares mínima de competencias en lenguas extranjeras, Inglés.
PLANEACIÓN DEL CURSO	En el microdiseño facilitado por el programa no se realizó esta categoría.	En el microdiseño facilitado por el programa no se realizó esta categoría.	En el microdiseño facilitado por el programa no se realizó esta categoría.	En el microdiseño facilitado por el programa no se realizó esta categoría.
ASIGNACIÓN DE TIEMPO PARA CLASE.	Unas catorce horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.	Unas catorce horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.	Unas cuarenta y dos horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.	Unas ciento veinte horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.

Fuente: Autor

Tabla 6. *Análisis del microdiseño Principles of language teaching*

CATEGORIAS	HABILIDADES			
	La conciencia crítica	La integración cultural	El conocimiento	Las habilidades o desempeños culturales
FUNDAMENTOS	Dentro de esta categoría no se explica de manera explícita como la asignatura aporta de manera directa o indirecta en el desarrollo de esta habilidad.	El principal objetivo es el uso de la lengua con fines comunicativos, lo cual contribuye de manera indirecta al desarrollo de esta habilidad.	Mediante conocimiento respecto a las soluciones de los problemas que surgen en el proceso de aprendizaje de las cuatro habilidades lingüísticas.	Ofrece soluciones a los problemas que surgen en el proceso de aprendizaje de las cuatro habilidades lingüísticas como escuchar, hablar, ir, escribir.
COMPETENCIAS GENERALES	Analiza y practica diferentes formas de recreación para la enseñanza/aprendizaje de la gramática y el vocabulario en un idioma extranjero, esto puede contribuir de manera indirecta de esta habilidad.	Estudia diferentes técnicas y ejercicios para el desarrollo de la habilidad de la escritura en una segunda lengua, integrado a las otras habilidades lingüísticas.	Conocimiento de cuatro habilidades lingüísticas con gramática y el vocabulario para un mejor desarrollo de la habilidad permitiendo su relación de manera directa.	Desarrollo de las habilidades referente a la comprensión lectora en una lengua extranjera y desarrollo de habilidades del habla.
DEFINICIÓN DE UNIDADES TEMÁTICAS	Dentro de esta categoría no se explica de manera explícita como la asignatura aporta de manera directa o indirecta en el desarrollo de esta habilidad que contribuya a la competencia intercultural.	Las técnicas para enseñar vocabulario Micro prácticas para enseñar gramática pueden contribuir de manera significativa al desarrollo de esta habilidad.	Etapas para desarrollar las habilidades de escucha y practica oral, este conocimiento permite de manera directa el desarrollo de la competencia intercultural.	Comprensión de lectura: Principios de la comprensión de la lectura, Estrategias para la comprensión de la lectura, permitiendo de manera indirecta los desempeños culturales.
PLANEACIÓN DEL CURSO	En el microdiseño facilitado por el programa no se realizó esta categoría.	En el microdiseño facilitado por el programa no se realizó esta categoría.	En el microdiseño facilitado por el programa no se realizó esta categoría.	En el microdiseño facilitado por el programa no se realizó esta categoría.

ASIGNACIÓN DE TIEMPO PARA CLASE.	Unas diez horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.	Unas treinta y seis horas para el desarrollo de esta habilidad.	Unas treinta horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.	Unas cuarenta y ocho horas aproximadamente para el desarrollo de esta habilidad.
---	---	---	--	--

Fuente: Autor

Conclusiones

Finalmente, vale la pena resaltar que a pesar de que quienes han tenido la experiencia en intercambio cultural se destacan en algunos elementos de la competencia intercultural en comparación de los que no la han tenido luego de su experiencia en el exterior; siendo estos: la capacidad de interacción con personas de otras culturas, la relación de conceptos culturales con ejemplos de la vida cotidiana, la diferenciación de comportamientos y el desenvolvimiento en situaciones que no les son familiares ; el nivel de desarrollo de esta competencia luego de un periodo corto o mediano y en ocasiones que se repite por varios años en algunos casos, debería ser mayor en comparación con aquellos estudiantes que no han tenido la experiencia de intercambio intercultural. Se deduce que la experiencia de intercambio cultural no se percibe como tal sino más bien como una práctica en profundidad del idioma aislada en ocasiones de la cultura debido en gran parte por las actividades propuestas en el tipo de experiencia escogida por los estudiantes. La fluidez en la lengua extranjera se denota como un fin que en algunas ocasiones yuxtapone lo cultural. De igual modo se pudo percibir que el tipo de actividades desarrolladas por los estudiantes en sus intercambios pueden limitar el adecuado acercamiento a la lengua y a la cultura objetivo debido a las labores que deben realizar ya sea en una casa de familia, o en una dependencia de un campamento de verano. De este modo el desarrollo de la competencia intercultural se ve limitada a un espacio determinado de locación y de tiempo ya que no se logra conjugar completamente con los contenidos del currículo y actividades extracurriculares por lo que la experiencia de intercambio cultural termina al cabo de un tiempo resulta siendo una práctica del idioma aislada de la cultura y del currículo del programa de la licenciatura en inglés, aún cuando los microdiseños y los docentes poseen los elementos necesarios para promover el estudio de las lenguas extranjeras desde la simbiosis de la cultura

nacional y la extranjera y de sus experiencias con la de los estudiantes para crear así un espacio de teoría y práctica en torno al desarrollo homogéneo de la competencia intercultural.

Puede concluirse entonces del proceso investigativo que:

Las experiencias de intercambio cultural no son consideradas como insumo importante para el desarrollo de nuevos saberes dentro del aula de clase, específica mente para el desarrollo de la competencia intercultural.

Algunos docentes del programa de licenciatura en inglés han tenido experiencias de intercambios culturales y académicos y contribuyen desde sus vivencias personales al desarrollo de algunas habilidades de la competencia intercultural.

Los docentes y estudiantes del programa de lengua extranjera reconocen la importancia y la relación que existe entre cultura y lengua, esto refuta a Gonen y Saglam (2012) citando a cf. Sercu, (2005) cuando argumentan que una de las problemáticas para la enseñanza de cultura dentro del aula es que algunos docentes fallan en reconocer la estrecha relación que existe entre lengua y cultura.

Los docentes de PLI son conscientes que se carece de información detallada respecto a los alcances de los intercambios culturales de los estudiantes.

Se carece de información actualizada sobre el número y tipo de intercambios realizados por los estudiantes en la oficina del programa de lengua extranjera.

Los docentes de PLI reconocen que hay falencias en el desarrollo de la competencia intercultural desde los contenidos de las áreas y de los procesos curriculares y extra-curriculares. Se identificaron algunos factores mencionados en el capítulo 2.2.3 “Problemas de la enseñanza de cultura en el aula de clase”

Los niveles de movilidad estudiantil del programa de Licenciatura en inglés de la Universidad Surcolombiana en los últimos dos semestres son bajos.

El programa PLI ofrece facilidad de permisos a estudiantes que tengan que salir antes de las fechas de finalización del calendario académico sin embargo, la movilidad estudiantil está sujeta en gran parte a factores asociados a la economía de los estudiantes.

Los estudiantes que no han tenido la oportunidad de viajar perciben una sensación de desventaja en el desarrollo de su competencia intercultural frente a quienes sí lo han hecho.

La gran mayoría de estudiantes que experimentan sus intercambios culturales lo hacen en el continente Norteamericano por periodos de 3 meses a un año mayormente en opciones de Summer Camp o Au Pair.

La principal motivación de los estudiantes hacia los intercambios culturales es la práctica del idioma y la interacción con otras culturas.

Los estudiantes que han tenido la experiencia de intercambio cultural como los que no perciben que los contenidos de la carrera aportan de alguna manera al desarrollo de la competencia intercultural.

Ambos grupos, los de estudiantes que han experimentado el intercambio cultural en el exterior como aquellos que no lo han hecho presentan un nivel de respeto, curiosidad y aceptación hacia las diferencias culturales homogéneo. Pero se nota una mayor posición reflexiva hacia el análisis de las diferencias culturales de los estudiantes que han tenido una experiencia en el extranjero que los que no lo han estado.

Los estudiantes que han tenido la experiencia de intercambio cultural pueden interactuar oralmente de mejor manera con personas de otras culturas que los estudiantes que no o han tenido la experiencia.

Los estudiantes que han tenido la experiencia de intercambio cultural disfrutan más de la compañía de personas de otras culturas, de alimentos culturalmente diferentes y de ambientes propios de culturas extranjeras que los estudiantes que aún no han tenido la experiencia.

Los estudiantes que no han tenido la experiencia de intercambio cultural pueden desarrollar algunos componentes de la competencia intercultural mediante componentes curriculares y extra-

curriculares y de manera autónoma por medio de la televisión y lecturas relacionadas. Sin embargo demostraron tener ciertos inconvenientes al interactuar con personas de otras culturas.

Los estudiantes que han tenido la experiencia de intercambio cultural demostraron sentirse más cómodos en situaciones que no les son familiares o que les exigen adaptarse a grupos culturales diferentes a la de ellos.

Los microdiseños analizados contienen elementos de enseñanza cultural que pueden potenciar el desarrollo de la competencia intercultural desde el aula de clase si son bien utilizados por los docentes. Sin embargo se identificaron elementos mencionados por Gonen y Saglam (2012) citando a cf. Sercu, (2005) en el capítulo 2.2.3.1 “Currículo sobre saturado”

El programa de Licenciatura en Inglés cuenta con estrategias curriculares y extra-curriculares y facilidades en permisos estudiantiles para movilidad estudiantil que pueden ofrecer un espacio de desarrollo de la competencia intercultural.

Las actividades extra-curriculares del total Immersion, y del simposio de lenguas extranjeras resaltan algunos aspectos culturales pero resultan insuficientes y asilados en el proceso del desarrollo de la competencia intercultural.

La incidencia de la participación en contextos de inmersión en el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes del programa de Licenciatura en inglés, de la Universidad Surcolombiana, sede Neiva; resulta medianamente satisfactoria en el desarrollo de

algunas habilidades de la competencia intercultural pero los alcances pueden ser limitados debido a factores de carácter personal o institucional.

La incidencia del currículo del PLI en el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes del programa de Licenciatura en inglés de la Universidad Surcolombiana, sede Neiva, resulta altamente teórica con elementos culturales que algunas veces son significativos en la comprensión de nuevas culturas.

Sugerencias

Se deberían analizar con detenimiento los hallazgos contradictorios de los gráficos 37 y 57 según el análisis presentado en cuanto a los nervios y la capacidad de ser sociable.

Se requiere de un proceso de sistematización, seguimiento y evaluación previa y posterior a todos los estudiantes activos del programa de PLI que decidan vivir la experiencia de intercambio cultural que brinde información pertinente tanto de las labores ejecutadas, expectativas y logros alcanzados, vivencias culturales, dificultades vividas y soluciones prestadas.

Las experiencias vividas por los estudiantes en los intercambios culturales deberían servir para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de elementos culturales en el aula y enriquecer el acervo cultural de los estudiantes que aún no han tenido la oportunidad de hacer su experiencia intercultural en el extranjero.

Se deberían implementar foros y simposios para la socialización de hallazgos relevantes de las experiencias significativas de estudiantes en el exterior.

Se hace necesario un plan de mejoramiento de componentes académicos que incluya capacitación docente en la enseñanza cultural y la sensibilización de la importancia del desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes.

Del mismo modo se debe estudiar la unificación de criterios en el seguimiento y la evaluación de la competencia intercultural, aprovechando las experiencias estudiantiles y las expectativas de quienes no han podido experimentar un intercambio cultural.

Se debería mantener una comunicación entre la oficina de la ORNI y la oficina del PLI para mantener una base de datos actualizada de los estudiantes de este programa que viajan al exterior en las diferentes opciones de movilidad estudiantil.

Se deberían analizar si las actividades, temas, contenidos, y objetivos de las estrategias extra-curriculares del PLI están fortaleciendo el desarrollo de las habilidades interculturales de los estudiantes.

Incluirse la competencia intercultural dentro de las competencias a desarrollar en los microdiseños como elementos de relación entre la cultura nacional y extranjera.

Se considera necesario, según las entrevistas a docentes y a estudiantes y el análisis documental de los microdiseños, institucionalizar un espacio curricular, con todas las características de asignatura de núcleo común, dentro del PEP que fomente el desarrollo de la competencia intercultural desde el aula de clase de manera teórica proyectada a ambientes y personas culturalmente diferentes. Esta asignatura podría llevar el nombre de “Teoría de la interculturalidad” y que podrá ser evaluada según los momentos indicados por Bachman (1990), Council of Europe (2001) citados por Chlopeck (2008), en la sección antecedente de este trabajo.

Se debería analizar la viabilidad de adicionar un espacio de práctica con todas las características de asignatura de un componente flexible dentro del PEP que se podría denominar “práctica intercultural” la cual deberá tener como pre-requisito haber aprobado “teoría de la interculturalidad”. Ésta podría ser evaluada mediante la presentación de una bitácora, journal, artículo publicado en revista, portafolio de la experiencia y principios del test de interculturalidad, Byram *et al* (2002), Byram (2000), Bennett (1986), Chen y Starosta (2000), Cushner *et al* (1992).

Bibliografía

- Agray, N. (2010). Integración entre lengua y cultura. Un dilema central en la enseñanza de lenguas. *Revista Innovación y Ciencia*, V (XVII), 29-38.
- Agudelo, J. J. (2007). An intercultural approach for language teaching: developing Critical cultural awareness. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 12(18), 185–217.
- Allen, H., & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36(3), 370-385.
- Almarza, G. G., Martínez, R. D., & Llavador, F. B. (2015). Profiling the Intercultural Communicative Competence of University Students at the Beginning of their Erasmus Placements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 173, 43–47. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.028>
- Almeida, J., Simões, A. R., & Costa, N. (2012). Bridging the Gap between Conceptualization & Assessment of Intercultural Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 695–704. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.463>
- Alonso, A. A. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico. *Encuentro*, (16), 17–26.

Álvarez, J. A., & Bonilla, X. (2009). Addressing culture in the EFL classroom: A dialogic proposal. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 11(2), 151–170.

Assunção Barbosa (2007) La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 12(18), 185–217. Vol. 12, N° 18 (ene.-dic.)

Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press. —

Bada, E. (2000). Culture in ELT. *Cukurova University Journal of Social Sciences*, 6, 100-110.

Barletta, N. (2009). Intercultural competence: Another challenge. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (11), 143–158.

Basto, N. (2011) Building cultural awareness through the learning of English as a Foreign Language. Universidad de Caldas-extensión Neiva, facultad de artes y humanidades, maestría en didáctica del inglés Neiva

Bazgan, M., & Norel, M. (2013). Explicit and Implicit Assessment of Intercultural Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 95–99.
<http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.080>

- Beissenova, A. A., Duisenova, S. M., & Muslimova, K. S. (2013). Influence of Education on Social Structure of Society (on Materials of Focus Group Research and in-Depth Interviews). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 813–817. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.354>
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196. [http://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](http://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Berleta (2009) PROFILE 11, 2009. ISSN 1657-0790. Bogotá, Colombia. Pages 143-158
- Brecht, R. D., Davidson, D. E., & Ginsberg, R. B. (1993). Predictors of foreign language gain during study abroad. NFLC occasional papers. Washington: national Foreign Language Center.
- Burgos, W (2010) Analysis of the impact of bicultural workshops in second grade students from Aspaen gimnasio la fragua. Universidad de Caldas-Universidad Surcolombiana, School of education. M.A. on ELT Methodology, Neiva.
- Bruguier, L. R., & Greathouse, L. M. (2012). New Educational Environments Aimed at Developing Intercultural Understanding While Reinforcing the Use of English in Experience-Based Learning. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 14(2), 195–211.

- Byram, M. Zarate, G. Neuner, G. (1997) Sociocultural competence in language learning and teaching: *studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. ISBN 92-871-3262-3, 12-25.*
- Byram, M. (1988). Foreign language education and cultural studies. *Language, Culture, and Curriculum*, 1 (1), 15–31.
- Byram, M. (2000). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*, 6(18), 8–13.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching a practical introduction for teachers.* Cambridge University.
- Byram, K. and Kramsch, C. (2008). Why is it difficult to teach language as culture? *The German Quarterly*, 81 (1), 20-34.
- Candel-Mora, M. Á. (2015). Attitudes towards Intercultural Communicative Competence of English for Specific Purposes Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, 26–31. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.141>
- Castillo, C. (2015, junio 22). Percepciones de docentes del programa de Lengua extranjera sobre desarrollo de la competencia intercultural en la Universidad Surcolombiana.

CED. Commit for Economic Development Research and Policy Commit. (2006). *Education for global leadership: The importance of international studies and foreign language education for U.S. economic and national security*. Washington, DC: Commit for Economic Development.

Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED447525>

Chlopeck, Z (2008). The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. English Teaching Forum, Number 4. Poland.

Cheong, A. L. H., Yahya, N. binti, Shen, Q. L., & Yen, A. Y. (2014). Internship Experience: An In-Depth Interview among Interns at a Business School of a Malaysian Private Higher Learning Institution. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 333–343. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1431>

CHEUNG, Chi-Kim (2000) The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong. In: *ELT Journal*. Vol. 55, No. 1.

Coleman, J.A. (1998). Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 45-75). Cambridge: Cambridge U

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación,
Pub. L. No. 115 (1994).

Cotrino, G (2015) Directora de la oficina de relaciones nacionales e internacionales ORNI,
Universidad Surcolombiana.

Council of Europe. 2001. *Common European frame- work of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ Framework_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) ISBN: HB 0521803136 - PB
0521005310

Cultura Colectiva. (n.d.). De Norte a Sur, palabras latinas con distintos significados. Retrieved
from <http://culturacolectiva.com/de-norte-a-sur-palabras-latinas-con-distintos-significados/>

Cushner, K., McClelland, A., & Safford, P. (1992). *Human Diversity in Education: An Integrative Approach* (7th Ed.). New York: McGraw Hill. Retrieved from
http://highered.mheducation.com/sites/0078110270/student_view0/index.html

Dalib, S., Harun, M., & Yusoff, N. (2014). Reconceptualizing Intercultural Competence: A Phenomenological Investigation of Students' Intercultural Experiences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 155, 130–135. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.268>

Díaz, A. E., & Quiroz, R. E. (2012). ¿Cómo ven la formación cultural los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras? *Lenguaje*, 40(1), 17–40.

Dulzaides Iglesias, M. E., & Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1–1.

Ecke, P. (2012). Intercultural Competence Development during Short Term Study Abroad. Retrieved from http://cercll.arizona.edu/_media/development/conferences/2012_icc/session_11_ecke.pdf

Fernández Valdés, M. de las M., & Ponjuán Dante, G. (2008). Análisis conceptual de las principales interacciones entre la gestión de información, la gestión documental y la gestión del conocimiento. *ACIMED*, 18(1), 0–0.

Frank, J (2013) Raising Cultural Awareness in the English Language Classroom. English Teaching Forum, Number 4.

Gone & Saglam (2012) TEACHING CULTURE IN THE FL CLASSROOM: TEACHERS PERSPECTIVES. *IJGE: International Journal of Global Education* - 2012, volume 1 issue 3. (2-30)

Gregorio Cano, A. (2012). CULTURAL AND INTERCULTURAL COMPETENCE IN TRANSLATION: STATE OR THE ART. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 17(2), 129–144.

Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: effective intergroup communication* (4th Ed.).

Thousand Oaks, CA: Sage Publication

Hall, S. (1997). *Representation. Cultural representations as signifying practice*. Thousand Oaks,

CA: Sage Publications.

Henríquez, S. V. S., & Moltó, M. C. C. (2009). Evaluación De La Sensibilidad Intercultural En

Alumnado De Educación Primaria Escolarizado En Aulas Culturalmente Diversas.

Revista de Investigación Educativa, 27(1), 247–262.

Hernández, O., & Rojas, L. (2012). *Course Syllabus: Critical and Creative Thinking* (p. 6).

Neiva: USCO. ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION PROGRAMME.

Herrera, L. (2012). *Course Syllabus: Communication Theory* (p. 6). Neiva: USCO. ENGLISH

LANGUAGE TEACHER EDUCATION PROGRAMME.

Herrera, L. (2015, June 17). Percepciones de docentes del programa de Lengua extranjera sobre

desarrollo de la competencia intercultural en la Universidad Surcolombiana [Video].

Insuasty, E. (2012a). *Course Syllabus: Reflective Teaching* (p. 8). Neiva: USCO. ENGLISH

LANGUAGE TEACHER EDUCATION PROGRAMME.

Insuasty, E. (2012b). *Microdiseño Curricular. Course Contrastive Grammar* (p. 8). Neiva: USCO. ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION PROGRAMME.

Insuasty, E. (2015, June 22). Percepciones de docentes del programa de Lengua extranjera sobre desarrollo de la competencia intercultural en la Universidad Surcolombiana.

Ipuz, N (2016) Entrevista a grupo focal, estudiante, experiencia foreign language teacher, Bahamas. Universidad Surcolombiana.

Jackson, J. (2011). *Intercultural journeys. From study to residence abroad*. New York: Palgrave Macmillan.

Jiménez, J (2016) Entrevista a grupo focal, estudiante, experiencia Summer camp, EEUU. Universidad Surcolombiana.

Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Kuehl, R. (2001). *Diseño de experimentos: Principios estadísticos de diseño*. Mexico: University of Arizona.

- Lustig, M. W., & Koester, J. (2006). *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures* (5th Ed.). New York: Longman.
- Macías, D., & Zuñiga, G. (2012). *Course Syllabus: Globalization and Language Teaching* (p. 7). Neiva: USCO. ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION PROGRAMME.
- McDevitt, B. (2004). Negotiating the Syllabus: A win-win Syllabus. *ELT Journal* 58 (1), 3-9.
- Marlés, E (2016) Entrevista a grupo focal, estudiante, sin experiencia, Universidad Surcolombiana.
- Mejía, G., & Agray, N. (2014). Intercultural communicative competence in SFL immersion courses, an experience with Australian students in Colombia. *Signo Y Pensamiento*, 33(65), 104–117. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.SYP33-65.lcci>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (n.d.). Programa Nacional de Bilingüismo. Retrieved August 23, 2015, from <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>
- Monsalve, A (2012) La formación cultural: una propuesta sobre cómo asumirla y estudiarla. *Revista Íkala*, Vol. 17, issue 3 (september–december 2012), pp. 223-229, ISSN 0123-3432. medellin – Colombia,

- Monsalve, A. Posada, R (2012) ¿Cómo ven la formación cultural los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras? *Lenguaje*, 2012, 40 (1), 17-40 Universidad del Valle
- Muñoz, C. (2015, June 22). Percepciones de docentes del programa de Lengua extranjera sobre desarrollo de la competencia intercultural en la Universidad Surcolombiana.
- Ortiz, J (2016) Entrevista en profundidad, estudiante, experiencia de Summer camp, support staff, Universidad Surcolombiana.
- Paricio, S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(4), 1–12.
- Paricio, S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, (21), 215–226.
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura Y Sociedad*, (16), 55–81.
- Pierro, C. G. D. (2008). ¿Cómo evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE dentro de un contexto de inmersión?: una propuesta basada en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, 299–305.

Pulverness, A. (2003). Distinctions & Dichotomies: Culture, Culture-bound. Retrieved on June 2010 from [<http://elt.britcoun.org.pl/forum/distanddich.htm>]

Rivers, W. M. (1981). Teaching foreign language skills. Chicago: The University of Chicago Press.

Robinson-Stuart, G. and Nocon, H. (1996). Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 80 (4), 431–449.

Séré, A. (2006). Intercambios universitarios : ¿continuidad y/o ruptura? Análisis de biografías lingüísticas. *Encuentro*, 16, 95–109.

Sercu, L. (2005). Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation. Clevedon: Cromwell Press

Universidad Surcolombiana, Neiva, Huila, Colombia. (n.d.). Retrieved June 4, 2015, from <https://www.usco.edu.co/pagina/lengua-extranjera>

Vanegas, L. E., & Herrera, L. (2012). *Course Syllabus: Second Language Learning Theories* (p. 6). Neiva: USCO. ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION PROGRAMME.

Ware, P. D. (2003). From involvement to engagement in online communication: Promoting intercultural competence in foreign language education (pp. 371). Doctoral dissertation, University of California, Berkeley.

Zambrano, L., Guzman, N., Zuñiga, G., Herrera, L., Hernandez, O., Rojas, L. ... Artunduaga, M. (2012). Proyecto educativo del programa de Licenciatura en Ingles.

Zúñiga, G. (2015, June 22). Percepciones de docentes del programa de Lengua extranjera sobre desarrollo de la competencia intercultural en la Universidad Surcolombiana.

Anexos

FASE I. DIAGNÓSTICO

Anexo 1. *Entrevista a docentes del PLI*

Objetivo: Diagnosticar las percepciones de los docentes frente al impacto de los intercambios culturales y los alcances del currículo del PLI en el desarrollo de la Competencia intercultural en los estudiantes de PLI.

1. Como docente del programa de licenciatura en inglés, ¿cómo evidencia el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de la lengua y el desempeño profesional en los estudiantes que han experimentado un intercambio cultural o académico en el extranjero?
2. ¿Qué estrategias curriculares y extra-curriculares tiene planteadas el PLI para el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes?
3. ¿Qué piensa frente a dichas estrategias? ¿cuáles considera que son sus fortalezas y cuáles sus debilidades?
4. ¿La Universidad ha evaluado el desarrollo de esa competencia intercultural?

Anexo 2. *Cesar Castillo*¹

Como docente del programa de licenciatura en inglés, ¿cómo evidencia el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de la lengua y el desempeño profesional en los estudiantes que han experimentado un intercambio cultural o académico en el extranjero?

La verdad yo, diría que nos quedamos muy cortos en desarrollo de algunos componentes en algunas asignaturas, tal vez el desarrollo de las competencias intercultural desde el texto, guía a cada docente al inglés básico, pero aparte de esa parte cultural, lo único q el programa tiene es la capacidad de que los estudiantes puedan participar en los campamentos de verano, pero eso es una facilidad que le da el programa a los estudiantes, no es obligatorio, pero eso no va incluido en la maya curricular, porque eso no es un requisito como pasa en Inglaterra donde es obligatorio que ellos asistan para el desarrollo de eso, entonces nuestro programa de cierta forma carece un componente exclusivo para el desarrollo de estas competencias

¿Qué estrategias curriculares y extra-curriculares tiene planteadas el PLI para el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes?

¹ https://www.youtube.com/watch?v=0yBEI_BKX_g

Como mencionaba anterior mente desde nuestro currículo anteriormente no lo hay, no recuerdo, bueno posiblemente hayan asignaturas q lo aborden como el caso de literatura inglesa el caso de inglés hasta el nivel ocho, no recuerdo más, pero se manejan de una forma indirecta donde facilita tiempo el programa al estudiante para q asista a campamentos de verano pero en el currículo como tal no hay una asignatura.

¿Hay algún tipo de retroalimentación o seguimiento que se le pueda hacer a los campamentos de verano de los estudiantes que se hayan hecho, o alguna evaluación?

Seguimiento como tal, aparte como docente costumbre a decirle a los estudiantes que nos cuente sus experiencias de una forma muy formal en clase, cuéntenos como le pareció la experiencia para motivar a los otros estudiantes a que lo hagan, pero si hay algo sistematizado que nosotros tenemos la experiencia de los estudiantes para que luego ellos produzcan no lo hay... la verdad no lo hay ahora porque se dio la temática del simposio que se acaba de realizar de cultura, entonces aparte de eso evento muy poco se ha dado ,en esa parte se puede decir que no somos fuertes en eso en parte del programa, la universidad facilita la movilidad estudiantil la oficina de labores tienen muchos convenios y opciones, una vez el estudiante esté dispuesto a hacerlo y tenga los modos y los contactos nuestro programa accede a ayudar, es flexible ante eso.

¿Qué piensa usted de las carencias de las fortalezas o debilidades que pueda tener en ese aspecto el programa, cuáles pueden ser sus debilidades y cuales sus fortalezas tiene el programa frente al desarrollo de las competencias intercultural?

Pues yo...yo creo que es muy importante que le prestemos atención al desarrollo de las competencias intercultural mmm por que los estudiantes debe conocer las diferencias que existe y también valorar y conocer nuestra cultura, partir desde ahí. Para enseñar de nuestra cultura a los demás, pero respetando la nuestra, hubo un caso de unos estudiantes del Quindío donde ellos participaron del simposio y hablaban mucho al respecto, sin influencia que tiene uno de aprender nuestra cultura, nosotros nos llamó mucho la atención esa información nos abrió como los ojos, pero es un campo donde teneos mucho espacio y yo creería que a nivel que inicie el primer estudio en ese campo los demás podrían también estar interesados en estudiar ese campo a demás además hay que meter mucho a los estudiantes porque ellos pueden destacar esta parte

Anexo 3. *Edgar Insuasty*²

Como docente del programa de licenciatura en inglés, ¿cómo evidencia el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de la lengua y el desempeño profesional en los estudiantes que han experimentado un intercambio cultural o académico en el extranjero?

Yo he tenido la oportunidad de apreciar el desempeño de algunos de estos estudiantes, entonces hay cambio en el desempeño educativo y también yo diría en la conciencia de los valores culturales, particularmente comparada se contrasta las dos lenguas ,el inglés español justamente cuando ellos hacen buenos aportes se siente ya con propiedad los textos, entonces si veo que es muy beneficioso, que tienen acceso a la cultura de una manera más cercana, hay forma de lograrlo en la parte cultural, si yo evidencio con la manera de solucionar.

¿Qué estrategias curriculares y extra-curriculares tiene planteada la licenciatura para los estudiantes que desarrollen esa competencia?

La estrategia extracurricular fue exactamente esa, de facilitarle a los estudiantes el hecho de que hagan estos intercambios o accedan a estos campamentos a diferencia de otros programas de otras universidades nosotros somos más flexibles y colaboradores con esa causa damos todos los permisos adelantamos evaluaciones en fin, esta para quienes lo quieran hacer desafortunadamente no está como una obligación si no par quienes quieren, la estrategia

² <https://www.youtube.com/watch?v=FpUEUkoMtOA>

curricular justamente se ha incorporado una asignatura que tienen que ver con el tema, con el propósito de aportar conocimiento a los estudiantes, apoco significa q se ha presentado en esta asignatura en el área de inglés más avanzada

¿Pero el centro sigue siendo la parte lingüística?

No, es más orientada a la parte cultural, aun no se ha dictado es para quienes pasen al 3 semestre, al 8 o el 9.

¿Profe, qué piensa usted frente a estas estrategias, cual cr usted que son sus debilidades y sus fortalezas?

La estrategia extracurricular sobre los valores culturales de la materia, la debilidad va por el hecho de que es más para unos pocos para solventar esta debilidad si debería un compromiso como creo q existe en la universidad del Tolima donde si al estudiante le faltaba algo la universidad le facilitaba, la llamamos estrategia porque en cierta forma nosotros también facilitamos,

¿Profe hay algún tipo de retroalimentación o seguimiento que se le pueda hacer a los campamentos de verano de los estudiantes que se hayan hecho, o alguna evaluación?

Dentro del programa se han presentado algunas reflexiones pero no ha habido una evaluación sistemática, sobre el proyecto de puntos de vista de que tantos compromisos...sabemos de qué algo será pero no sabemos qué medidas, yo diría que si nos falta una evaluación.

Anexo 4. *Carlos Muñoz*³

Profesor Carlos, como docente del programa de licenciatura en inglés, ¿cómo evidencia el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de la lengua y el desempeño profesional en los estudiantes que han experimentado un intercambio cultural o académico en el extranjero?

Bueno...Ehh, primero que todo yo considero que el desarrollo de la interculturalidad es un aspecto importante más cuando se trata de un programa de lenguas extranjeras como el nuestro, obviamente esta pregunta es pertinente en lo que respecta a nuestro campo de formación porque queremos unos egresados que tenga esa, digamos, sensibilidad hacia el entorno cultural que les rodea y que están aprendiendo también de la cultura de otros país es...Ehh además este desarrollo intercultural propicia mejor entendimiento, mejor comprensión de las diferencias que pueden haber dentro de una cultura y otra como programa de lengua extranjera que somos creemos que es parte vital conocer no solamente la lengua como elemento lingüístico y llena de estructuras lingüísticas si no también la lengua que está conectada siempre a la cultura.

¿Qué estrategias curriculares y extra-curriculares tiene planteada la licenciatura de esta universidad para facilitar que los estudiantes desarrollen esta competencia?

³ https://www.youtube.com/watch?v=c_2AAvIWPhg

Nosotros dentro de la parte curricular en las asignaturas de inglés como tal, siempre se parte desde la parte cultural para enseñar las cuatro destrezas comunicativas ¿no? Obviamente hay clases en las que no se puede volver todo cultura ¿ya? Hay clases en las que se puede empezar desde la parte gramatical y de ahí se va incursionando en el tema pero la parte cultural es muy importante en todas las clases de lengua como tal; en las clases de inglés los textos que utilizamos tienen articulado el componente cultural entonces digamos que por ese lado lo tenemos estructurado en la parte de los libros, más también la competencia cultural que hemos adquirido quienes enseñamos la lengua y que hemos vivido en el extranjero todo el acervo que nosotros traemos por haber experimentado vivir en esas culturas también lo utilizamos en clase como elemento de enseñanza, le sacamos ventaja. La parte extracurricular nosotros tenemos una actividad anual que es El total Immersion en el cual tratamos de que los estudiantes demuestren su talento y que a través de ese talento exploten el desarrollo de esas competencias lingüísticas, obviamente cuando los estudiantes están preparando este tipo de actividades de alguna manera están conectándose con la parte cultural del idioma digamos que se van, de alguna manera, viéndose inmersos dentro de esa cultura y aprenden las diferencias como tal.

El total Immersion es una actividad que se celebra en lengua extranjera, generalmente es realizados por dos profesores del programa ellos son encargados de buscar apoyo económico y de la programación donde ahí se integra concursos sesiones de karaoke, también incluimos actividades como de campamento de verano, esto lo hacemos generalmente un día completo salimos en la mañana. Yo soy el encargado en general de realizar, en la mañana hicimos canciones juegos y a lo último karaoke, a los estudiantes les encanta cantar en inglés

El simposio es un evento que ayude tanto académico de internos como externos a que expongan ante todos trabajos de lenguas extranjeras, se sugiere que ojala sea un trabajo de investigación ya sea en curso, esto da lugar para quien este desarrollando la investigación pueda hacer modificaciones en ello

¿Qué piensa frente a dichas estrategias cuales cree que son sus fortalezas y cuales sus debilidades?

Yo creo que las dos son buenas estrategias, ojalá el tiempo diera para más...a veces el tiempo nos queda corto y también las limitantes de recursos financieros esa es la mayor limitación que tenemos, a veces nos falta tiempo y dinero, siempre que lo hemos hecho son exitosos pero lograrían ser más...si tuviéramos esos recursos que nos falta, a veces nos falta quizás para un premio a los muchacho como para animación

¿Respecto al desarrollo de las competencias intercultural el programa de lengua extranjera se ha tomado a la tarea de tomar un proceso evaluativo al respecto?

La verdad es que para responder esa pregunta no me considero muy idóneo porque llevo poco tiempo como docente de tiempo completo y en esos momentos no le podría responder

Anexo 5. *Leonardo Herrera*⁴

Profesor Leonardo, Como docente del programa de licenciatura en inglés, ¿cómo evidencia el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de la lengua y el desempeño profesional en los estudiantes que han experimentado un intercambio cultural o académico en el extranjero?

Es un componente muy importantes, se habla de lenguas se habla de cultura, cuando fui docente de Bogotá había muchos docentes que no habían salido del país y aun así transmitían muchos valores culturales aprendidos , a mí me sorprendía muchísimo y yo les preguntaba cómo lo hacían ellos me decían y la mayoría de profesores de Bogotá han tenido un mecanismo de parlantes por muchos años y eso hacía que los estudiantes percibieran eso, eso se encuentra mucho y ahora más por la aperturas económicas, esos profesores que llegan con gran experiencia en el proceso de enseñanza de información y cultural es un valor agregado y han desarrollado esa experiencia y la agregan a su enseñanza, es diferente enseñar de manera lexical que es lo que significa, todo el contexto que rodea las expresiones y que tienen que ver con la cultura

¿Qué estrategias curriculares y extra-curriculares tiene planteada la licenciatura para que los estudiantes desarrollen esa competencia?

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=wHH1A3p9Bbo>

Eso puede constituirse en una falencia, apoyo a que los estudiantes al inicio o final del semestre salgan a trabajar al extranjero, esa una oportunidad para que salgan a profesionalizar un intercambio, es una oportunidad para q desarrollen la competencia por un lado, por el otro lado es una actividad que se desprende un poco de lo cognitivo y se vuelva lúdico para demostrar evento y valores, eso puede ser un espacio que se puede trabajar en un aspecto que se maneja en los textos guías los nuevos, y ahí donde ya cada maestro es autónomo por su experiencia que tal vez han recibido para que les brinde toda esa información a sus estudiantes.

El pasado tuvimos visitantes de una universidad, y en medio de su presentación ella nos dejaba en claro lo de sus valores lo que era interesante, contar con el asistente de lenguas extranjeras siempre viene del Caribe o Inglaterra eso permite que los estudiantes tengan un apoyo más directo.

¿Qué piensa usted frente a estas estrategias, cuál cree usted que son sus debilidades y sus fortalezas?

La asistente extranjera es algo de gran beneficio se celebra a través de la oficina, es un valor fundamental para los estudiantes, para la presentación de exámenes, yo creo que la universidad en un 100% aunque se puede hacer más se hace algo efectivo y pequeño, pero hay un campo grande para aprovechar, yo creo que estamos en largo proceso por caminar a nivel institucional, mientras tanto lo poco que se hace es muy beneficioso.

¿La universidad ha evaluado al programa como tal?

No, creo que no se ha trabajado en ese tema interesante, es sencillamente la descripción del programa la investigación en este sentido no se ha hecho pero sería más interesante hacerlo para ver que tal estamos que tanto se trabaja en este programa, el profesor está trabajando con una profesora de los E.E.U.U con objetivos de crear nuevas cositas, y eso es rescatable, pienso que de toda manera lo hacen muy bien el trabajo, los videos los textos ,pero quizás otros profesores no tanto, el trabajo formal nos ayuda también a saber a qué nivel estamos

Anexo 6. *Gilma Zúñiga*⁵

Como docente del programa de licenciatura en inglés, como evidencia el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de la lengua y el desempeño profesional en los estudiantes que han experimentado un intercambio cultural o académico en el extranjero

El programa de licenciatura en si abarca, estas competencias intercultural en los cursos de lenguas extranjeras es decir en los cursos de inglés, cada curso tiene un componente intercultural que muchas veces esta puesto en los libros, los textos, sin embargo esos temas que están expuestos en los textos no son suficientes, se ha dicho que la competencias intercultural se ha trivializado, reducido a los aprendizajes ,las comidas las ceremonias los cantantes, a eso se le ha denominado la trivialización La competencia cultural, la competencia cultural es mucho as q eso es mucho más que eso y corresponde a desarrollar y crear competencias en el hablante de inglés que le sirvan para hablar inglés en el mundo globalizado con hablantes de otras culturas y esto pues el programa no ha hecho lo suficiente, falta aún muchísimo por hacer seria por ejemplo muy interesante por ejemplo que concepto tiene los oros estudiantes que han viajado a otro país a .EEUU. Generalmente, que opinan de eso sus culturas, otro elemento importante en el desarrollo de las competencias culturales, las manifestaciones culturales pues son de prestigio para nosotros por sus culturas y artes.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=RsQj-fDd75w>

¿Qué estrategias curriculares y extracurriculares tienen planteadas la licenciatura en general para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias interculturales?

Bueno pues hasta donde yo veo solamente los contenidos curriculares de la materia de inglés, de los cursos de inglés, si en los cursos avanzados curso 5 6 7 y 8 donde yo he trabajado trataban aspectos históricos y geográficos de comportamientos de otros países, pero hace falta más, porque es necesario tratarla abiertamente, no se ha desarrollado lo suficientemente... que se está buscando hablar con mayor fluidez y estar preparados.

¿Qué piensa usted frente a las estrategias curriculares y extracurriculares nombradas, o que se han presentado en el programa para enseñar la cultura? ¿Cuáles serían las fortalezas o las debilidades?

Falta mucho, fortalezas si se le facilitan a los estudiantes a esos campamentos de veranos pero le hace falta mucho más utilidades en las cuales se confronte las competencias culturales, no se trata de confrontar este si no de reconocer la nuestra cual es nuestra identidad, entonces se pierde en el mundo globalizado de hoy.

¿El programa como tal ha evaluado ese desarrollo en esta competencia?

No, yo la verdad no se no he conocido nada al respecto ahora que he asistido a congreso y he mirado revistas colombianas uno nota una mayor preocupación por las competencias culturales, pero yo creo que nosotros tenemos que..., emm yo creo q falta mucho, yo sí creo que los estudiantes nuestros están como cuando nosotros salimos, tenemos que conocer nuestra cultura y encontrar nuestro sitio en el mundo de hoy...

II. FASE EXPLORATORIA

Anexo 7. Test de competencia intercultural (documental)

Objetivo: A través de este cuestionario se busca obtener información sobre el nivel de competencia intercultural que han desarrollado los estudiantes del programa Licenciatura en inglés, lengua extranjera- Inglés, de la Universidad Surcolombiana, como parte de una investigación de la Maestría en Educación de la misma universidad. EL Test generará información que será tratada de manera confidencial.

Es un test de 54 situaciones que usted debe ir con atención para luego seleccionar la opción que considere más adecuada. Es importante tener en cuenta que dicha opción debe indicarse según se sienta más cómodo con la situación que se presenta con la siguiente escala:

Muy de acuerdo; De acuerdo; Ni en acuerdo ni en desacuerdo; En desacuerdo; Muy en desacuerdo.

LA CONCIENCIA CRÍTICA

1. Respeto el modo de comportarse de una persona de otra cultura diferente a la mía.
2. Respeto las creencias de las personas de otras culturas diferentes a la mía.
3. Pienso que mi cultura es mejor que otras.
4. Soy una persona muy observadora cuando interactúo con personas de otras culturas.
5. Soy una persona de mente abierta hacia personas de otras culturas.

6. Soy sensible a los significados sutiles (*gestos, expresiones, estados de ánimo, cambios de humor*) en las interacciones con personas de una cultural diferente
7. Soy consciente de las diferencias entre los idiomas y las culturas.
8. Soy consciente de mis reacciones positivas y negativas frente a diferentes culturas e idiomas a estas diferencias.
9. Soy consciente de cómo un contexto cultural específico altera mis interacciones con los demás
10. Soy consciente de que en cualquier momento puedo relacionarme con personas de otra cultura.
11. La forma en que personas de otras culturas se expresan es muy interesante para mí.
12. La influencia de culturas extranjeras pone en riesgo nuestra identidad nacional.
13. He pensado acerca de alguna experiencia que pueda tener dentro de otra cultura en el futuro.
14. Los controles para inmigrantes deben ser muy estrictos para su ingreso al país .

HABILIDADES O DESEMPEÑOS CULTURALES

15. Disfruto de las diferencias que hay con personas de otras culturas.
16. Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.
17. Me siento seguro cuando interactúo con gente de diferentes culturas.
18. Siempre sé qué decir cuando interactúo con personas de otras culturas.
19. Encuentro muy difícil interactuar ante personas de otras culturas.
20. Solo hablo un idioma.
21. Otras personas raras veces influyen en las decisiones que tomo.

- 22. Nunca he vivido fuera de mi propia cultura.
- 23. Me pone nervioso hablar con personas que son diferentes a mí.
- 24. Me siento incómodo cuando estoy en una multitud de personas.

EL CONOCIMIENTO

- 25. Cuando interactúo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas.
- 26. Creo que mediante el uso de palabras o gestos, las personas de culturas distinta a la mía me pueden comprender.
- 27. Creo que las personas así tengan diferentes culturas son básicamente todas iguales.
- 28. Me gusta estudiar diferentes aspectos de otras culturas
- 29. Entiendo que las personas de otras culturas hacen las cosas de manera diferente a la mía.
- 30. Escucho música de otra cultura de manera regular.
- 31. La existencia misma de la humanidad depende de nuestro conocimiento acerca de otras personas.
- 32. Los barrios residenciales deben estar separados culturalmente.
- 33. Entrar en otra cultura es fácil.
- 34. Me gusta discutir temas con personas de otras culturas.
- 35. Me gusta leer, ver o escuchar más noticias nacionales que internacionales.
- 36. Cuando algo importante sucede, busco a alguien de esa parte del mundo para discutir el tema con él o ella.

LA INTEGRACIÓN CULTURAL

37. Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase o en otro contexto con personas de otras culturas
38. No acepto las opiniones de mis compañeros/as de diferentes culturas.
39. A menudo me siento desanimado cuando estoy con compañeros/as de diferentes culturas.
40. Me altero fácilmente cuando interactúo con personas de diferentes culturas.
41. Cuando interactúo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a.
42. No me gusta estar con personas cultura diferente a la mía.
43. Puedo ser tan sociable como quiera cuando interactúo con personas de otras culturas.
44. A menudo me siento poco útil cuando interactúo con personas de otras culturas
45. Me gusta estar con personas de otras culturas
46. Es mejor que la gente de otras culturas se eviten entre sí.
47. Creo que los matrimonios culturalmente diferentes difícilmente tienen éxito.
48. Invito a extranjeros a mi casa de manera regular.
49. Acostumbro a decorar mi casa o habitación con artefactos de otros países es.
50. Tengo muchos amigos de otras culturas.
51. No me gusta comer alimentos de otras culturas.
52. Cuanto más conozco acerca de culturas extranjeras, más me gusta su gente.
53. Una multitud de extranjeros me asusta.
54. Consumo alimentos de culturas diferentes por lo menos dos veces a la semana.

Anexo 8. Instrumento de entrevista en profundidad & grupo focal.

Entrevista en profundidad ambos grupos

(VIAJARON Y NO VIAJARON)

Para usted; ¿qué es cultura y qué hace parte de la cultura de una sociedad?

¿Cómo define usted interculturalidad?

¿Qué piensa usted que es competencia intercultural?

Cuando se dice cultura nacional y cultura extranjera ¿Qué es lo primero que piensa?

¿Cuál cultura cree usted que es mejor?

¿Recuerda alguna clase, materia, texto o docente que haya contribuido a su desarrollo de la competencia intercultural?

¿Cómo contribuye la universidad a desempeñarse en ambientes culturalmente diferentes?

¿Cree que un profesor de inglés debería tener conocimiento de otras culturas extranjeras?

¿Cómo se podría aprender y enseñar esas culturas extranjeras?

¿Cómo cree que los inmigrantes afectan nuestra cultura y nuestra lengua?

Usted y su compañero Británico en la materia de inglés tienen a cargo a un grupo de niños que sólo hablan inglés de entre 13 y 17 años y tienen que enseñarles sobre el valor del respeto hacia los demás. No hay tiempo de preparación de clase y se les pide pararse en frente y empezar la explicación. ¿Sentiría que tiene ventaja o desventaja frente al tema y a su colega, cómo haría esa explicación los chicos?

¿Piensa que las clases de la carrera ayudan de alguna manera a su proceso de adaptación a ambientes culturalmente diferentes?

¿Ha sentido en algún momento donde se enfrente a un contexto cultural diferente o hablando en inglés, ya sea dentro o fuera del salón de clase que sus ideas son diferentes a las que expresaría en español con sus amigos?

¿Cuál sentimiento cree usted que sería más común sentir cuando se está en el extranjero, temor a la crítica o disposición a la adaptación? ¿Por qué?

¿. Qué piensa usted que es lo más difícil de aceptar de otra cultura mientras si tuviera que vivir por fuera de la suya?

¿Cree usted que uno debería cambiar su forma de actuar y de pensar si viaja al extranjero?
¿De qué manera?

¿Le resultaría igual de fácil entablar y mantener conversaciones con extranjeros que con un compañero de clase? ¿Por qué?

¿Qué espacios brinda la carrera en materias relacionadas al inglés para desarrollar competencias culturales para enfrentarse a contextos culturales extranjeros?

¿Se siente en ventaja o en desventaja en algunas ocasiones cuando tiene que debatir sobre temas de una cultura en la que no ha estado? ¿Cómo maneja la situación para expresar sus ideas?

¿Cómo reduciría el cultural shock si viajara al exterior?

¿Qué opinión le merece el video?

<https://www.youtube.com/watch?v=tyaEQEmt5ls>

Anexo 9. *Instrumento de entrevista a estudiantes que viajaron.*

¿Cuáles fueron las dificultades iniciales o problemas que usted encontró cuando llegó al proceso de intercambio? ¿A qué le atribuye estos problemas?

¿Pudo superar esas dificultades o se mantuvieron durante su estadía? ¿Cómo las manejó?

¿Cuál considera usted que fueron las diferencias culturales más importantes en su procesos de adaptación?

¿Pudo adaptarse? ¿Cómo lo hizo?

¿Considera que el aprendizaje desarrollado en el currículo del programa de, de la Universidad Surcolombiana, contribuyó a superar los problemas antes mencionados?

En caso de haber dado una respuesta afirmativa en la anterior pregunta. ¿Cuáles aspectos en concreto del currículo fueron los que le ayudaron a superar los problemas? ¿Por qué? ¿De qué manera?

Exponga las sugerencias que le haría al programa de Licenciatura en Inglés, para que éste logre una mejor preparación de los estudiantes de manera tal, que puedan superar los problemas vividos por usted de una manera más sencilla.

¿En este mismo sentido que le puede sugerir a los docentes del programa en este mismo aspecto?

¿Qué recomendaciones les hace a las personas que se aprestan a participar en un proceso de inmersión intercultural?

¿Repetiría la experiencia? ¿Por qué?

¿Qué conclusiones puede hacer de su experiencia en términos de aprendizaje, lecciones prácticas aprendidas, adaptación y choque cultural?

Anexo 10. *Instrumento de entrevista a estudiantes que viajaron*

1. ¿Qué dificultades cree usted que encontraría en una futura experiencia de intercambio cultural? ¿A qué le atribuiría estos problemas?
2. ¿Cuánto tiempo cree que le tomaría superar estas dificultades y cómo lo haría?
3. ¿Cuáles cree usted que sean sus fortalezas y debilidades frente a un intercambio cultural?
4. ¿Cuál considera usted que serían las diferencias culturales más importantes en su procesos de adaptación?
5. ¿Considera que el aprendizaje desarrollado en el currículo del programa de Licenciatura en inglés de la Universidad Surcolombiana, contribuye a superar los problemas antes mencionados?
6. En caso de haber dado una respuesta afirmativa en la anterior pregunta. ¿Cuáles aspectos en concreto del currículo le ayudarían a superar los problemas? ¿Por qué? ¿De qué manera?
7. Exponga las sugerencias que le haría al programa de Licenciatura en Inglés, para que éste logre una mejor preparación de los estudiantes de manera tal que puedan desempeñarse mejor en contextos culturalmente diferentes

8. ¿En este mismo sentido que le puede sugerir a los docentes del programa en este mismo aspecto?

9. ¿Qué conclusiones puede hacer en términos de enseñanza-aprendizaje, y lecciones teórico-prácticas, durante sus estudios que pudieran haberle aportado o no para hacer un buen intercambio cultural?

4. SELECCIÓN DE MUESTRA

Anexo 11. Listado de estudiantes de la ORNI seleccionados que han viajado. (2015-b)

Listado de estudiantes activos y egresados que han viajado a intercambio cultural

No.	Nombre	Apellido	status	correo
1	María Alejandra	Cabrera Tovar	estudiante	malejacato@gmail.com
2	Natalia	Ramírez Lizcano	egresada	natalita.17@gmail.com
3	Cristian	Buendía Hermosa	estudiante	chritb1074@hotmail.com
4	Andrés Felipe	Cabrera Trujillo	egresada	theandrescabrera@gmail.com
5	Aranza Catalina	Laiseca Campos	egresada	aranzacatalinalaiseca@hotmail.com
6	Javier Armando	Rodríguez Orejuela	egresada	javirodriguez_0701@hotmail.com
7	Marolly Andrea	Vargas Parra	egresada	Marolyta@hotmail.com
8	Catalina	Manchola Trujillo	egresada	caspalina6@hotmail.com
9	Wilson	Hernández	egresada	damian_2528@hotmail.com
10	Alexandra	Bermeo	estudiante	aleja_2993@hotmail.com
11	Luis Alberto	Rivera	egresada	lualrivera@hotmail.com
12	Julieth	Daniels	egresada	Julieth1988@aim.com
13	Heidy	Gómez	egresada	Heidicilla1225@hotmail.com
14	Sergio	Roa	egresada	sergioroa2393@gmail.com
15	Dorian	Samboni	egresada	aniasu_19@hotmail.com
16	Catalina	Gutiérrez	egresada	catamasen@hotmail.com
17	Lilian	Torrente Paternina	egresada	lptorrentep@unal.edu.co
18	América	Alvarado	egresada	Amerikalvarado@gmail.com
19	Roger	Hernández Escobar	estudiante	roger90teacher@gmail.com
20	Gina Marcela	Botello Meneses	estudiante	alejoos45@hotmail.com
21	Leonardo	Santos	egresada	leonardos4ntos@gmail.com
22	Catalina	Silva	estudiante	catam.silva@hotmail.com
23	Rafael	Cifuentes	estudiante	recnperdido10@hotmail.com

24	María Alejandra	Perdomo	egresada	mariale5678@hotmail.com
25	Liliana Goretti	Sánchez Polania	egresada	ligosapo@gmail.com
26	Scarlet	Valenzuela	estudiante	Skarlettvalenzuela@gmail.com
27	Paula Andrea	Candelo	egresada	pacl_2009@hotmail.com
28	Lenin	Ramírez	egresada	Lenin.Ramirez@fco.gov.uk
29	Cristian	Perdomo Duran	egresada	Cristianperdomoduran@hotmail.com
30	Milciades	Pimentel	egresada	milciadesexito@gmail.com
31	Ruth Eliana	Rodríguez	egresada	elianesfel@gmail.com
32	Isabel	Franco	egresada	isabella.bella122@hotmail.com
33	Natalia	Peña	egresada	tiyi134@hotmail.com
34	Karen	Losada	egresada	Karenlosada@outlook.es
35	Miguel Andrés	Rivera	estudiante	andreshadow@hotmail.es
36	Jenny	Quiñones	estudiante	Jennytatiana2000@gmail.com
37	Jesús	Sánchez	egresada	Jesussanchez@ccs.k12.nc.us
38	Diego Hernán	Torres Ordoñez	egresada	dihetor5@hotmail
39	Estefani	Benavides	egresada	sxtefie@hotmail.com
40	Paola	Aguilar	egresada	paolaaguilarcruz@gmail.com
41	Javier	Lozano	egresada	javielozano@gmail.com
42	Dayana	Espindola	egresada	dayana-chrleader@hotmail.com
43	Yenifer	Córdoba	egresada	yeylou7890@hotmail.com
44	Alejandra	Perdomo	egresada	aleperdomo-@hotmail.com
45	Daniel Felipe	Gutiérrez Álvarez	egresada	dafegha93@hotmail.com
46	Angélica	Gutiérrez	egresada	angelicagutierrez92@hotmail.com
47	Kelly	Bocanegra	estudiante	kelly.201@hotmail.com
48	Robin Felipe	Castañeda	egresada	castanedapipe@gmail.com
49	Juan Sebastián	Jiménez Rojas	estudiante	Jean_jimenez94@outlook.com
50	Angélica	Acuña	estudiante	Angelikangel_10@hotmail.com
51	Camilo	Quisaboni	estudiante	camilo-athanatore@hotmail.com
52	Liceth	Rodríguez	egresada	licyam28@hotmail.com

53	Lida	Ospina	egresada	limarostri@hotmail.com
54	Sebastián	Triviño Espinosa	egresada	setriespi@gmail.com
55	Katherine	Murcia Cuenca	estudiante	Katherinemurciacuenca@gmail.com
56	Juan Gabriel	Cardozo	estudiante	gaboendo_1989@hotmail.com
57	Zulma	Murcia	egresada	zulma_mp6@hotmail.com
58	Leonardo	Molano Castro	egresada	lemono16@hotmail.com
59	Paula Andrea	Medina Murcia	egresada	azulceleste_1992@hotmail.com
60	Leidy Johanna	Dussan Vásquez	egresada	lejo_89@hotmail.com

Viado	NOMBRE COMPLETO DEL ESTUDIANTE	Phone #	e-mail
OK NO	Brenda Brighiti Benjumea Pareda	3204403495	brebri_4@hotmail.com
OK NO	Jairo Alberto Aulas	3169507401	jaurotivadaok912@hotmail.com
OK Si	Yeison Duban Gomez Castillo	3213797467	yeisongomez_96@hotmail.com
sms Si	Norma Constanza De Castro Ipi	3193628582	U2007164812@usco.edu.co
sms No	Zahira Yulieith Arturdaaga Uma	3144171299	yulieith_9506@hotmail.com
OK No	Carlos Julián Morúa Ríos	3152584642	Carlos_ju19@hotmail.com
OK NO	Michelle Serrano Sanchez	3208638005	misesa94@gmail.com
OK NO	Juan Felipe Rojas	3138291249	felorodas@gmail.com
OK NO	Lina Alejandra Cabillos Ibanez	3187140706	deji120195@hotmail.com
sms No	Linda Vanessa Tomas Gutierrez	3118791844	lindaca_2007@hotmail.com
Si	Gina Marcela Botello	3123183042	marce_052007@hotmail.com
sms Si	Katherine Murcia Cuencá	3188798670	Katherinemurciaquencu@gmail.com
sms NO	Fernanda Del Pilar Gomez Cabrera	3142416879	kaorulizark@hotmail.com
NO	Silvia Torcano Vargas	3168413313	maxxie.02.t@gmail.com
NO	K. DIAZ	3214658202	pidy178@hotmail.com
sms SI	Laura Mawela Trujillo Diaz	3132203301	manu_trudi11@hotmail.com
Si	Cristian Camilo Guisabony Calderon	3153873758	camilo_athenatore@hotmail.com

Anexo 12. Séptimo semestre Único grupo.

Nombre completo		email	Phone number
AGUIRRE PEREZ DIANA ALEXANDRA	✓ No	20122112513@usco.edu.co	3112168356
CABRERA TOVAR MARIA ALEJANDRA	✓ Yes	matejucabo@gmail.com	3185549455
CALDERON CANO DIANA MARCELA	NO	danita_2022@hotmail.com	3165392057
CARVAJAL RIOS MARIBEL	✓ NO	mari.beller@gmail.com	3184506538
CHINCHILLA MORALES ALVARO	NO	alvarocm9@hotmail.com	214587774
CORONADO RODRIGUEZ CLAUDIA CAMILA	NO	claudiaarodriguez3@gmail.com	3124411819
ESPINOSA PERDOMO LIZ STEPHANIE	NO	claudiaarodriguez3@hotmail.com	3163913023
FRANCO LOZANO DIANA CAROLINA	✓ NO	diana franco 15@hotmail.com	3163208064
GARCIA PERDOMO JUAN FERNANDO	✓ NO	juanfernandogarcia@gmail.com	3134352383
GUTIERREZ RODRIGUEZ YULY ANDREA	NO	yulyguterrez46@outlook.com	
GUZMAN RAMIREZ JENNIFFER	Yes	jenifferramirez@hotmail.com	3214543675
MEDINA MURCIA PAULA ANDREA	Yes	andrea.medina@gmail.com	3118317130
MORENO ZUÑIGA ALEJANDRA	NO	am-z-12@hotmail.com	3138599639
ORTIZ CASTILLO EDWIN ARLEY	NO	edwinortizcastillo@gmail.com	3144253967
OSORIO LUCUARA JESUS ALBEIRO	NO	jesusalbeiroosorio@gmail.com	3108108974
OVIEDO CORTES DEIBY ORLANDO	① ✓	deiby-deiby@hotmail.com	315258762
PASTRANA OTAYA YEISON	NO ✓	yeison.pastrana@hotmail.com	3212970157
PATAQUIVA ORTIZ WENDY CAROLINA	NO	wendy.ortizortiz@gmail.com	3010580823
PERDOMO OSORIO VALENTINA	NO	valentinasosoriosanosa@hotmail.com	3005043190
RAMIREZ SANCHEZ JUAN CAMILO	Yes	juanchez229123@gmail.com	3118997749
RAMOS ORDOÑEZ LEIDY JOHANNA			
RUBIANO PUENTES MONICA YISED	NO ✓	monicarubiano05@gmail.com	311463327
SANTOS TRUJILLO NESTOR FELIPE	NO	nestorsantos1994@hotmail.com	311868366
SANTOS CIFUENTES EDWIN	Yes	santoscifuentesedwin@gmail.com	3128896104
TOVAR LABRADOR YURI VANESSA	NO	yuvarto@gmail.com	3103179220
TRUJILLO TOVAR MARIA ANGELICA	NO ✓	angelicatrujillo20@gmail.com	302051961
VERA GOMEZ CARMEN CECILIA	Yes	carmenvera13@hotmail.com	30574708
VERA GOMEZ MERY CONSTANZA	NO	cotyveragomez@hotmail.com	3172895182

Anexo 13. Octavo semestre. Grupo 1.

		NOMBRE COMPLETO DEL ESTUDIANTE	Phone #	email
0		Osmar David González Meléndez	3132377422	U2012214720@usco.edu.co
No		Cristian Andres Olaya Lozano	3723838269	U20131115945@usco.edu.co
NO		Edison Marley GUZMÁN	3164602317	U2013111791@usco.edu.co
ms NO		ROSE HORTA PERDOMO	3219693123	U20131116776@usco.edu.co
OK NO		Luisa María Medina Vargas	3767014220	U20131117198@usco.edu.co
sm NO		Rosalilia Medrano Carreño	3212809431	rosmecca95@hotmail.com
S-NO		Miguel Angel Rodríguez Pelanía X →	3123325488	angel96rodriguez@hotmail.com
OK NO		Andrés Augusto Iballa	3115743664	andresau_03@hotmail.com
OK NO		Sandy Lora Tovar Gutiérrez	3155257367	za.rirouu@live.de
OK Si		Johany Piedrahita	3208449287	jho93@hotmail.com
S		Juan Sebastián Jiménez Ríos	3007911980	jean_jimenez1940@att.net
OK No		María Alejandra Cuintero afelo	3134965724	magripol99@gmail.com
No		Francisco Javier González Costañeda	3195661963	FranciscoGonzalez096@gmail.com
No		Nepi Góngora R.		nepi_gongora2@hotmail.com
OK NO		Jetzelly Pastrana Sotto	3188781083	jetze18@hotmail.com
OK NO		Cristian Fernando Ardono Parra	3125058195	U201311196858@usco.edu.co
NO		Geraldine Puentes Sierra	3134695002	U20112105186@usco.edu.co

Anexo 14. Octavo semestre. Grupo 2.