

INSTITUTO CARO Y CUERVO

**FACULTAD SEMINARIO
ANDRÉS BELLO**

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA**

**PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE UN GRUPO DE PROFESORES DE
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (ELE) DE BOGOTÁ ACERCA DEL
TRATAMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL
(CCI) EN CLASES SINCRÓNICAS**

SARAH DANIELA ROMERO AVELLA

**BOGOTÁ
2022**

INSTITUTO CARO Y CUERVO

**FACULTAD SEMINARIO
ANDRÉS BELLO**

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA**

**PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE UN GRUPO DE PROFESORES DE
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (ELE) DE BOGOTÁ ACERCA DEL
TRATAMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL
(CCI) EN CLASES SINCRÓNICAS**

Trabajo de grado para optar por el título de... Magister en la Enseñanza de Español
como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

SARAH DANIELA ROMERO AVELLA

MGTR. RUTH YANIRA RUBIO LÓPEZ

**BOGOTÁ
2022**

Agradecimientos

A mis padres por enseñarme sobre la perseverancia.

A mi hermana por creer siempre en mí.

A mi amada familia por su eterno apoyo y confianza.

Agradezco profundamente a mi tutora disciplinar, Ruth Rubio, por su acompañamiento en la realización de esta tesis. Sus acertados consejos, su constancia, su paciencia, sus infaltables palabras de aliento, su preocupación para conmigo y el desarrollo de este proyecto, hicieron posible este logro. A la profesora Sandra Díaz por su disposición para resolver cualquier duda. Al profesor Ferney Cruz porque sus clases fueron mi principal inspiración para realizar esta investigación.

	AUTORIZACIÓN DEL AUTOR PARA CONSULTA Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TRABAJO DE GRADO	Código:
		Versión: 5.0
		Página 4 de 201
		Fecha:

BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI

9. INFORMACION DEL TRABAJO DE GRADO

1. TRABAJO DE GRADO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:

2. TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO:

3. SI AUTORIZO **NO AUTORIZO**

A la biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Facultad Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para usos de finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Socialice la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo con la comunidad académica en general.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

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. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su autor.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR

Nombre completo: Sarah Daniela Romero Avella	Documento de Identidad: 1.019'121.739
--------------------------------------------------------	-------------------------------------------------

Firma: 

El presente estudio tiene como propósito analizar las percepciones y prácticas de un grupo docentes de ELE de Bogotá acerca del tratamiento de la CCI en clases sincrónicas. Para esto, se utilizó una metodología de tipología mixta desde un diseño por triangulación concurrente. Se contó con la participación de 25 docentes quienes respondieron un cuestionario para indagar acerca de sus creencias sobre la CCI, 5 de ellos proporcionaron una grabación de clase para observar su actuación y, posteriormente, fueron entrevistados. El análisis de datos arrojó un balance mayormente positivo hacia la inclusión de la cultura en el aula, pues reconocen su importancia para una comunicación efectiva y se promueve por medio de estrategias como la comparación intercultural, la integración de elementos como la gramática, el léxico y la pragmática con la cultura, el uso de anécdotas y la aplicación de diversos recursos electrónicos. No obstante, aún se encuentran vacíos frente a la conceptualización de la CCI y la promoción de esta en clase a partir de la conciencia crítica intercultural. Además, a pesar de que los docentes consideran beneficioso el uso de clases sincrónicas para el fortalecimiento de la CCI, estas no tienen repercusión directa en el desarrollo de la competencia, siendo sus decisiones pedagógicas el factor que más influencia su efectividad. De lo anterior, se evidencia que es necesario que los docentes tengan un proceso de reflexión continua que les permita evaluar sus percepciones y prácticas y tengan acceso a espacios de capacitación en el tratamiento de la interculturalidad, para así proponer estrategias y materiales que fomenten su inclusión en todos los niveles y haciendo énfasis en la dimensión crítica de la CCI.

Palabras clave: *competencia comunicativa intercultural; percepciones y prácticas; clases sincrónicas; cultura; interculturalidad.*

Abstract

This study aimed to analyze the perceptions and practices of a group of teachers of Spanish as a Foreign Language in Bogotá regarding the treatment of ICC in synchronous classes. For this purpose, a mixed methodology was used from a concurrent triangulation design. Twenty-five teachers responded to a questionnaire which delved into their beliefs about ICC, 5 of the participants agreed to provide a class recording to observe their performance and were subsequently interviewed. The data analysis showed a positive balance towards the treatment of culture in the classroom since its significance for effective communication was highlighted; in addition, teachers acknowledged different strategies to promote it such as intercultural comparison, integration of grammar, lexicon and pragmatics to cultural themes, the use of anecdotes and different online tools and resources; however, there are still gaps in the conceptualization of ICC and the promotion of critical intercultural awareness. Furthermore, although teachers consider synchronous classes beneficial for developing ICC, no direct influence on the development of this competence was found; ultimately, teachers' pedagogical decisions affect the acquisition of ICC. Hence, reflective teaching and teacher training must be encouraged to promote the assessment of teachers' perceptions and practices in order to achieve an appropriate treatment of intercultural matters in the classroom and to propose strategies and materials that foster ICC at all levels emphasizing its critical dimension.

Keywords : *intercultural communicative competence; perceptions and practices; synchronous classes; culture; intercultural communication.*

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR

Apellidos	Nombres
Romero Avella	Sarah Daniela

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Rubio López	Ruth Yanira

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magister en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: Percepciones y Prácticas de un Grupo de Profesores de Español Lengua Extranjera (ELE) de Bogotá acerca del Tratamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en Clases Sincrónicas

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría En Enseñanza De Español Como Lengua Extranjera Y Segunda Lengua

CIUDAD: Bogotá AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2022

NÚMERO DE PÁGINAS: 145

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones ___ Mapas ___ Retratos ___
Tablas, gráficos y diagramas _x_ Planos ___ Láminas ___ Fotografías ___

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

Otro. ¿Cuál? _____

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

Número de archivos dentro del CD, en caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado: _____

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser Laureadas o tener una mención especial): __Tesis

Laureada _____

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. *(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar a la dirección de biblioteca en el correo electrónico biblioteca@caroycuervo.gov.co):*

ESPAÑOL	INGLÉS
<i>competencia comunicativa</i>	<i>intercultural communicative</i>
<i>intercultural</i>	<i>competence</i>
<i>percepciones y prácticas</i>	<i>perceptions and practices</i>
<i>clases sincrónicas</i>	<i>synchronous classes</i>
<i>interculturalidad</i>	<i>intercultural communication</i>

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

__El presente estudio tiene como propósito analizar las percepciones y prácticas de un grupo docentes de ELE de Bogotá acerca del tratamiento de la CCI en clases sincrónicas. Para esto, se utilizó una metodología de tipología mixta desde un diseño por triangulación concurrente. Se contó con la participación de 25 docentes quienes respondieron un cuestionario para indagar acerca de sus creencias sobre la CCI, 5 de ellos proporcionaron una grabación de

clase para observar su actuación y, posteriormente, fueron entrevistados. El análisis de datos arrojó un balance mayormente positivo hacia la inclusión de la cultura en el aula, pues reconocen su importancia para una comunicación efectiva y se promueve por medio de estrategias como la comparación intercultural, la integración de elementos como la gramática, el léxico y la pragmática con la cultura, el uso de anécdotas y la aplicación de diversos recursos electrónicos. No obstante, aún se encuentran vacíos frente a la conceptualización de la CCI y la promoción de esta en clase a partir de la conciencia crítica intercultural. Además, a pesar de que los docentes consideran beneficioso el uso de clases sincrónicas para el fortalecimiento de la CCI, estas no tienen repercusión directa en el desarrollo de la competencia, siendo sus decisiones pedagógicas el factor que más influencia su efectividad. De lo anterior, se evidencia que es necesario que los docentes tengan un proceso de reflexión continua que les permita evaluar sus percepciones y prácticas y tengan acceso a espacios de capacitación en el tratamiento de la interculturalidad, para así proponer estrategias y materiales que fomenten su inclusión en todos los niveles y haciendo énfasis en la dimensión crítica de la CCI. __

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

This study aimed to analyze the perceptions and practices of a group of teachers of Spanish as a Foreign Language in Bogotá regarding the treatment of ICC in synchronous classes. For this purpose, a mixed methodology was used from a concurrent triangulation design. Twenty-five teachers responded to a questionnaire which delved into their beliefs about ICC, 5 of the participants agreed to provide a class recording to observe their performance and were subsequently interviewed. The data analysis showed a positive balance towards the treatment of culture in the classroom since its significance for effective communication was highlighted; in addition, teachers acknowledged different strategies to promote it such as intercultural comparison, integration of grammar, lexicon and pragmatics to cultural themes, the use of anecdotes and different online tools and resources; however, there are still gaps in the conceptualization of ICC and the promotion of critical intercultural awareness. Furthermore, although teachers consider synchronous classes beneficial for developing ICC, no direct influence on the development of this competence was found; ultimately, teachers' pedagogical decisions affect the acquisition of ICC. Hence, reflective teaching and teacher training must be encouraged to promote the assessment of teachers' perceptions and practices in order to achieve an appropriate treatment of intercultural matters in the classroom and to propose strategies and materials that foster ICC at all levels emphasizing its critical dimension. _____

Tabla de Contenidos

1. Introducción	1
2. Planteamiento del problema	4
3. Estado del arte	8
3.1 La CCI en la enseñanza de lenguas extranjeras _____	8
3.2 Percepciones docentes acerca de la enseñanza de la CCI en el aula de lenguas extranjeras. 11	
3.3 Percepciones docentes acerca de la enseñanza e integración de la CCI en clases virtuales sincrónicas. _____	14
3.4 Percepciones docentes acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras en clases sincrónicas. 16	
4. Justificación	20
5. Objetivos	23
5.1 Objetivo General _____	23
5.2 Objetivos Específicos _____	23
6. Marco teórico	24
6.1 Percepciones y prácticas _____	24
6.2 Cultura _____	25
6.2.1 La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras.	29
6.3 Interculturalidad _____	31
6.3.1 La interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras	34
6.4 Competencia Comunicativa Intercultural _____	36
6.4.1 La Competencia Comunicativa	37
6.4.2 Definición de CCI	38
6.4.3 La CCI en la enseñanza de lenguas	43
6.4.4 Rol Docente en el tratamiento de la CCI	46
7. Marco Metodológico	49

7.1	Enfoque y diseño de investigación _____	49
7.2	Fases de la investigación _____	52
7.2.1	Fase I: Diseño y aplicación del instrumento 1 y 2	53
7.2.2	Fase II: Diseño y aplicación del instrumento 3	53
7.2.3	Fase III: Triangulación de datos	53
7.3	Participantes _____	54
7.4	Instrumentos de recolección de datos _____	61
7.4.1	Cuestionario	61
7.4.2	Matriz de observación de clase	62
7.4.3	Entrevista semiestructurada	62
7.5	Validación de instrumentos _____	63
7.5.1	Validación del cuestionario	64
7.5.2	Validación de la matriz de observación de clase.	66
7.5.3	Validación del guion de entrevista semiestructurada.	68
7.6	Análisis de datos _____	69
7.7	Consideraciones éticas _____	73
8.	Resultados	74
8.1	Cuestionario _____	74
8.1.1	Dimensión cognitiva	74
8.1.2	Dimensión afectiva	76
8.1.3	Dimensión procedimental	77
8.1.4	Dimensión conciencia crítica	79
8.2	Matriz de observación _____	81
8.3	Entrevista semiestructurada _____	83
8.3.1	Conocimientos y creencias del docente	84
8.3.2	Actuación del docente	94
9.	Discusión	104
9.1	¿Qué es la cultura y la CCI para los docentes? _____	104
9.2	¿Con qué fin promueven la CCI? _____	110
9.3	¿En qué niveles y cómo desarrollan los docentes la CCI? _____	113

9.4	¿Qué papel juega el docente?_____	117
9.5	Oportunidades del tratamiento de la CCI en clases sincrónicas _____	121
9.6	Desafíos del tratamiento de la CCI en clases sincrónicas _____	126
10.	Conclusiones	130
10.1	Limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones _____	133
11.	Referencias	136
12.	Anexos	146
12.1	Anexo 1. Matriz de juicio de expertos _____	146
12.2	Anexo 2. Cuestionario _____	153
12.3	Anexo 3. Matriz de observación de clase _____	162
12.4	Anexo 4. Guion de entrevista semiestructurada _____	164
12.5	Anexo 5. Versión preliminar de cuestionario _____	166
12.6	Anexo 6. Versión preliminar de matriz de observación de clase _____	174
12.7	Anexo 7. Versión preliminar de guion de entrevista semiestructurada _____	177
12.8	Anexo 8. Resultados matriz de observación _____	182

Índice de figuras

Figura 1. Principios para la enseñanza intercultural de una lengua.....	34
Figura 2. Modelo de CCI de Byram 1997 segunda edición (2020).....	39
Figura 3. Los saberes de la CCI de Byram (1997)	41
Figura 4. Las dimensiones de la CCI.....	43
Figura 5. Diseño de triangulación concurrente.....	50
Figura 6. Estatus de la metodología cualitativa y cuantitativa en diseños concurrentes y secuenciales	51
Figura 7. Fases de la investigación.....	52
Figura 8. Nivel de formación de los participantes.....	55
Figura 9. Años de experiencia como docente de ELE.....	56
Figura 10. Años de experiencia como docente de ELE modalidad virtual	56
Figura 11. Modalidad en la que los participantes enseñan actualmente.....	57
Figura 12. Orden de formulación sugerido de las preguntas en una entrevista.....	62
Figura 13. Proceso para realizar un análisis estadístico	69
Figura 14. Fases del análisis temático o de contenidos	71
Figura 15. Ejemplo de evaluación (P1)	82
Figura 16. Resultados codificación de transcripciones de entrevistas.....	83
Figura 17. Niveles para desarrollar la CCI.....	87
Figura 18. Oportunidades de las clases sincrónicas	92
Figura 19. Desafíos de las clases sincrónicas	93
Figura 20. Temas tratados	95

Figura 21. Enfoque para el tratamiento de la interculturalidad	97
Figura 22. Ejemplos de integración competencia intercultural y lingüística (P1 y P4)	107
Figura 23. Ejemplos de integración competencia intercultural y lingüística	108
Figura 24. Ejemplo de selección de material para la promoción de la CCI	124
Figura 25. Ejemplo uso de herramienta virtual para la promoción de la CCI.....	125

Índice de tablas

Tabla 1. Concepto de cultura de acuerdo con diferentes enfoques antropológicos.....	27
Tabla 2. Caracterización de los docentes que participaron en la observación de clase y la entrevista semiestructurada.....	58
Tabla 3. Resultados de la validación del cuestionario.....	64
Tabla 4. Índice de confiabilidad.....	66
Tabla 5. Resultados de la validación de la matriz de observación de clase	67
Tabla 6. Resultados de la validación del guion de entrevista semiestructurada.....	68
Tabla 7. Principales características del análisis de datos cualitativos	70
Tabla 8. Categorías de análisis de la entrevista semiestructurada	72
Tabla 9. Resultados media y desviación típica de la dimensión cognitiva.....	75
Tabla 10. Resultados media y desviación típica de la dimensión afectiva.....	76
Tabla 11. Resultados media y desviación típica de la dimensión procedimental.....	77
Tabla 12. Resultados valoración de aspectos de la enseñanza de lenguas.....	78
Tabla 13. Resultados media y desviación típica de la dimensión conciencia crítica.....	80
Tabla 14. Definiciones de cultura de los docentes.....	84
Tabla 15. Definiciones de CCI de los docentes.....	86

1. Introducción

La inclusión de la interculturalidad en las aulas extranjeras ha sido un tema ampliamente discutido en las últimas décadas. Sercu (2005) afirma que, actualmente, se considera común el hecho de que una lengua debe aprenderse desde una perspectiva intercultural, trascendiendo el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la competencia comunicativa (CC).

Por esta razón, se espera que los docentes de lenguas se formen, en términos de Kramersch (1998), como *hablantes interculturales* para posteriormente actuar como mediadores y guías interculturales. De esta manera, los docentes de lenguas necesitan, por un lado, “estar en capacidad de enseñar la lengua como sistema y como práctica social; y, por otro lado, (...) valorar y visibilizar la riqueza lingüística y cultural de sus alumnos” (Faustino Ruíz y Patiño Rojas, 2021, p. 12).

A pesar de esto, varios estudios (Elboubekri, 2017; Hernández, Llinás y Ricardo Barreto, 2017; Ricardo Barreto, 2011; Sercu, 2005) sugieren que el tratamiento de la interculturalidad en las aulas de lenguas extranjeras se realiza de manera superficial y a manera de contenidos extras de la clase. Si bien estudios más recientes (Faustino Ruíz y Patiño Rojas, 2021; Gong, Hu y Lai, 2018, Sugianto y Ulfah, 2020) reportan avances hacia su inclusión en la enseñanza, aún existen falencias que limitan su promoción en las aulas.

Por su parte, la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) tradicionalmente se asocia con la apropiación de conocimientos interculturales en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y comportamental (Vilá, 2003); no obstante, más recientemente se ha reconocido la importancia de la inclusión de la conciencia intercultural crítica en esta lista (Byram, 2009; González Plasencia, 2019). Estas dimensiones hacen explícita la relación indisoluble entre lengua y cultura como

entes dinámicos, cambiantes y en constante interacción. Por esta razón, es tarea del docente crear un espacio donde el aprendiz pueda tomar conciencia de esta relación y reflexionar sobre sus preconcepciones y prácticas sobre “el otro” y “lo propio” a través de observaciones, comparaciones, conexiones y experiencias (Faustino Ruíz y Patiño Rojas, 2021).

Teniendo en cuenta esto, el presente estudio pretende analizar, por un lado, las percepciones de un grupo docentes de ELE de Bogotá acerca del tratamiento de la CCI, pues estas dejan en entrevista sus creencias y concepciones sobre las dimensiones que componen la competencia (conocimientos, actitudes, habilidades y conciencia crítica), y por otro, sus prácticas, ya que esto permite observar qué papel juegan estos factores en su actuación en el aula. Además, se busca identificar las posibles oportunidades y desafíos respecto al tratamiento de la CCI que pueden presentarse en el contexto de las clases sincrónicas.

Con esto en mente, el presente documento inicia con una descripción de la problemática en cuestión, la cual da pie a la formulación del interrogante central de esta investigación. Posteriormente, se abordan algunos estudios que se han realizado sobre cuatro ejes: en primer lugar, se discuten estudios acerca de la CCI en la enseñanza de lenguas extranjeras (González Montejo, 2019a; Madrona Fernández, 2021; Mejía y Agray Vargas, 2014; Reid, 2015; Wang *et al.*, 2006); seguido de esto, se exponen dos apartados en los que se encuentran investigaciones sobre las percepciones y prácticas de docentes sobre la CCI en clases presenciales (Faustino Ruíz y Patiño Rojas, 2021; Gong, Hu y Lai, 2018; Oranje y Smith, 2018; Sercu, 2005; Young y Sachdev, 2011) y en clases sincrónicas (Elboubekri, 2017; Ricardo Barreto, 2011); finalmente, se abordan percepciones docentes sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en clases sincrónicas por medio de estudios realizados por Hermansyah y Aridah (2021), Hismanglu (2012), Kitade (2021) y Rahayu y Winza (2020).

A continuación, se presenta la justificación y objetivos de la investigación y las bases teóricas que fundamentan los principales constructos de este trabajo. Con respecto al apartado teórico, fue necesario indagar acerca de distintas definiciones de cultura e interculturalidad con el fin de establecer aquellas visiones que guiaron el desarrollo de la investigación; asimismo, se describen algunas posturas sobre el tratamiento de la cultura y la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Posteriormente, se hace un recorrido por diferentes postulados acerca de lo que es la CCI y se profundiza en las dimensiones que la constituyen; además, se indaga sobre cómo esta se refleja y se ha tratado en referentes internacionales como el Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes; finalmente, se discute el rol de los docentes en la promoción de la CCI.

Por su parte, en el marco metodológico, se expone el paradigma de investigación, que es de carácter mixto, y su respectivo diseño, triangulación concurrente. De igual modo, se presentan las fases de la propuesta, se describen los instrumentos diseñados (cuestionario, matriz de observación de clase y guion de entrevista) junto a su proceso de validación, los procedimientos de análisis de datos utilizados, las características de la población y las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta.

Posteriormente, es posible encontrar los resultados arrojados por los instrumentos por medio del análisis estadístico y temático. Luego de esto, se realiza la discusión por medio de la triangulación de los resultados obtenidos a la luz de los referentes teóricos expuestos en el marco teórico.

Finalmente, se enuncian las conclusiones arrojadas por el estudio, las limitaciones encontradas y se proponen algunas consideraciones para futuras investigaciones.

2. Planteamiento del problema

La competencia comunicativa intercultural (CCI) ha sido objeto de gran interés en las últimas décadas y se ha ratificado su importancia en el aula de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Para Meyer (1991), la CCI hace referencia a “the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes, and expectations of representatives of foreign cultures” [la habilidad de una persona de comportarse de manera flexible y adecuada al confrontarse con acciones, actitudes y expectativas de representantes de culturas extranjeras] (p. 137). Byram (1997), por su parte, propone que la CCI es la “habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países” (p. 5). En 2006, Deardorff postula que esta competencia se relaciona “habilidad de comunicarse efectiva y apropiadamente en situaciones interculturales basada en los propios conocimientos, habilidades y actitudes interculturales” (p. 247-248).

En términos generales, los autores aquí mencionados coinciden en proyectar la CCI como una habilidad en la que influyen aspectos cognitivos, afectivos y procedimentales (González Plasencia, 2019); en años más recientes y basándose en el concepto *savoir s’engager* propuesto por Byram (1997), autores como Dervin y Hahl (2015) agregan a esta habilidad un carácter crítico que permite cuestionar los implícitos y explícitos detrás de afirmaciones culturales en relación con dinámicas de poder ocultas. Por lo tanto, la conciencia intercultural crítica también se ha consolidado como una de las dimensiones esenciales de la CCI.

Los docentes de lenguas extranjeras y segundas lenguas, por su parte, suelen ser el primer filtro de muchos estudiantes ante otras culturas; por tanto, ellos se ven obligados a adquirir habilidades y conocimientos interculturales suficientes con el fin de actuar como mediadores entre la(s) lengua(s) y cultura(s) de sus estudiantes y la(s) lengua y cultura(s) meta (Ramos

Gómez, 2018). Pese a esto, varios estudios realizados en diversas partes del mundo encuentran que los contenidos interculturales son abordados de manera superficial, se consideran como pausas dentro de la clase o se suelen omitir dentro de los currículos, dando prioridad a las habilidades lingüísticas y comunicativas (Elboubekri, 2017; Faustino Ruíz y Patiño Rojas, 2021; Hernández, Llinás y Ricardo Barreto, 2017; Ricardo Barreto, 2011; Sugianto y Ulfah, 2020). En consecuencia, es necesario conocer cómo los docentes conciben y abordan la CCI en sus clases para identificar las deficiencias en su tratamiento y así promover la reflexión y posibles acciones de mejora para solventar estos vacíos.

Respecto a esto, el uso de la tecnología como mediadora en los procesos de aprendizaje puede ayudar minimizar la aparente disociación entre lengua y cultura en el aula a través del uso de herramientas que propicien el contacto y la exploración intercultural (Catalano y Muñoz Barriga, 2021; Ismailov *et al.*, 2021; Liaw, 2019). En los últimos años, el gran boom de la educación mediada por tecnología se dio a causa de la pandemia por COVID-19; esta provocó una migración apresurada a diferentes entornos virtuales para asegurar la continuación del quehacer educativo en medio de la contingencia. Pese a que no todos los docentes estaban preparados para este abrupto cambio de modalidad, la enseñanza remota brinda nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Teixeira y Ros, 2021).

Sobre esto, Pikhart (2019) comenta que, hoy en día, nuestro mundo globalizado está definido por dos puntos fundamentales: interconexión e interculturalidad; de esta manera, todo intercambio educativo que se lleve a cabo en línea, ya sea a través de teléfonos inteligentes, redes sociales, etc., es de naturaleza intercultural. Consecuentemente, Olivencia (2013) menciona que el uso de la virtualidad en entornos educativos ayuda a la creación de “comunidades virtuales de aprendizaje intercultural [que favorecen] la comunicación, la construcción compartida de

conocimientos y el intercambio de información acerca de experiencias (...) entre todos los miembros de las comunidades educativas” (p.2). De igual modo, Elboubekri (2017) hace hincapié en las posibilidades que brinda la tecnología para el desarrollo de la CCI en particular, puesto que aumenta la competencia intercultural y la conciencia transcultural de los estudiantes al adaptarse a diferentes tipos de aprendizaje, al ritmo de cada alumno y al fomentar la motivación e interacción tanto sincrónica como asincrónica.

No obstante, otros autores reportan ciertas falencias en esta modalidad. Por un lado, en el contexto colombiano, Ricardo Barreto (2011) concluye que los docentes demuestran conocimientos apropiados sobre la interculturalidad y la CCI en la virtualidad; sin embargo, presentan actitudes poco favorables hacia su promoción, prefiriendo seguir el contenido programático; también, se evidencia una falta de habilidades y estrategias que contribuyan a resolver situaciones y/o problemas interculturales. Por otro lado, desde la perspectiva del estudiantado, alumnos de diversas nacionalidades de la Universidad de Hradec Kralove en la República Checa, reportan tres limitaciones importantes de las clases en línea: demasiado tiempo frente a las pantallas, falta de consideración respecto a las diferencias culturales de los estudiantes y el aislamiento o falta de interacción (Pikhart, 2019).

Teniendo esto en cuenta y dado el presente auge de la educación en línea, este estudio pretende profundizar sobre las percepciones y prácticas de un grupo de docentes de ELE (español como lengua extranjera) de Bogotá acerca del tratamiento la CCI en clases sincrónicas; esto con el fin de, en primer lugar, contribuir a la generación de investigaciones que conciernen a la enseñanza de español y la promoción de la CCI, pues la mayor parte de la literatura encontrada sobre este tema se relaciona con la enseñanza del inglés; en segundo lugar, se espera promover la reflexión docente acerca de su rol como hablantes y mediadores interculturales en una sociedad

globalizada e interconectada; y, finalmente, se pretende identificar las posibles oportunidades y desafíos que se pueden presentar en modalidad remota sincrónica en lo que respecta a la promoción de la CCI, dada la esencia intercultural de las interacciones en línea.

Así pues, tomando como punto de partida la problemática expuesta, surge la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son las percepciones y prácticas de un grupo de docentes de ELE de Bogotá respecto al tratamiento de la CCI en clases sincrónicas?*

3. Estado del arte

Varios investigadores se han interesado por las diferentes perspectivas, creencias, conocimientos, prácticas, etc. de los docentes de lenguas extranjeras sobre la CCI. Para comenzar esta discusión, se proponen cuatro apartados: en primer lugar, se expone un recuento de estudios relacionados con la CCI en enseñanza de lenguas extranjeras; en segundo lugar, se muestran algunas investigaciones acerca de las percepciones y prácticas sobre la CCI de docentes de lenguas como el inglés, francés, alemán, mandarín, entre otras, en aulas presenciales; posteriormente, se describen algunos estudios acerca de las percepciones y prácticas sobre la CCI de docentes de lenguas extranjeras en clases virtuales sincrónicas; finalmente, se presentan algunas investigaciones acerca de las percepciones docentes respecto a las clases sincrónicas.

3.1 La CCI en la enseñanza de lenguas extranjeras

Teniendo en cuenta que los objetivos de este estudio giran en torno al tratamiento de la CCI, es de vital importancia consultar la literatura existente acerca de cómo se ha integrado a la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, se presentan algunos estudios que han contribuido a esta discusión.

En primer lugar, encontramos el artículo publicado por Mejía y Agray Vargas (2014) en el que describen la experiencia de un curso de inmersión de español en Bogotá que pretendía promover la CCI en un grupo de estudiantes australianos. Durante dos semanas, los estudiantes convivieron con una familia colombiana, hicieron uso del transporte público y tomaron clases diarias de español en las que se incluían salidas culturales. Como resultado, las autoras mencionan un mejoramiento significativo tanto en la competencia lingüística como intercultural; esto es atribuido al tratamiento conjunto de lengua y cultura, sumado a las experiencias de los aprendientes. No obstante, aunque se reporta un cambio de actitud y un cuestionamiento de

estereotipos relacionados con el país, no es posible determinar el nivel de ajuste cultural logrado (superficial o profundo). Esto sugeriría limitaciones que pueden estar relacionadas con la duración del curso, la metodología utilizada o la evaluación de la CCI.

En cuanto a las diferentes formas de incluir la CCI en el aula, Reid (2015) propone algunas recomendaciones para este propósito en clases de inglés. La autora recalca la importancia del tratamiento de temas culturales en el aula y, a su vez, las dificultades que esto puede tener dadas las creencias de los docentes y la falta de regulaciones específicas para su tratamiento en los currículos. Por esta razón, se presenta una serie de técnicas que pueden facilitar esta labor como lo son: la comparación, la asimilación cultural, cápsulas culturales, dramatizaciones, la respuesta física total, búsquedas del tesoro, entre otras, junto con ejemplos sobre cómo lidiar con diferentes aspectos de la CCI.

Por su parte, González Montejó (2019) demuestra un trabajo meticuloso sobre la inclusión de la dimensión “conciencia crítica” de la CCI. Este autor propone una investigación cualitativa en la cual pretende promover el desarrollo de la CCI por medio de la instrucción explícita y la reflexión crítica. González Montejó discute cómo la formación de identidades, la educación emocional, el uso de la etnografía participante y la literacidad crítica pueden ser herramientas de gran valor para examinar y cuestionar conceptos como la memoria histórica, los estereotipos y el conflicto armado en Colombia. El estudio contó con 12 estudiantes de intercambio en una clase nivel C1 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El autor concluye que la CCI no solo juega un papel mediador en este ejercicio, sino también debe problematizar los temas tratados al mismo tiempo que promueve la construcción de identidad en los estudiantes.

Por otro lado, Madrona Fernández (2021) publica un artículo acerca de cómo los materiales pueden influir en el desarrollo de la CCI y en el papel de los docentes como mediadores interculturales. Para esto, realiza un estudio de caso con estudiantes de un Instituto Cervantes localizado en Hungría. Los alumnos tomaron un cuestionario para indagar acerca de sus preconcepciones sociales sobre España con el fin de determinar si estas coincidían o no con lo presentado en el libro de texto del instituto: *Gente hoy I*; además, este material se analizó detenidamente. Los resultados arrojan que, aunque la mayoría de los estudiantes consideran que el libro sí refleja la sociedad y diversidad española, el investigador concluye que este manual se enfoca en actividades relacionadas con categorías como identidad, condiciones de vida y organización social, interacción cultural y social y herencia cultural, dejando de lado temas de organización política, historia, actualidad y geografía. De igual modo, el cuestionario revela actitudes estereotípicas hacia el país que pueden estar fundamentadas en un reflejo etnocéntrico de la cultura propia y la falta de intercambio político, social y cultural entre Hungría y España. Por lo tanto, es deber del docente actuar como mediador intercultural para guiar a los estudiantes al entrar en contacto con información sobre la cultura meta y cuestionar críticamente los materiales que se lleven al aula.

En cuanto a la medición de la CCI, Wang *et al.* (2006) proponen un modelo de evaluación dirigido a educación secundaria. Con esto en mente, los autores tienen como objetivo identificar las dimensiones de la CCI y crear un cuestionario y un portafolio que permita a los estudiantes autoevaluarse, tomando como base al inventario de competencia comunicativa intercultural (YOGA) propuesto por Fantini (2001). En este estudio participaron 472 estudiantes de Taiwán y Estados Unidos. El cuestionario arrojó una alta confiabilidad y se proveen recomendaciones para la evaluación de la CCI con un énfasis metacognitivo.

Como puede evidenciarse, estos apenas son algunos ejemplos de los muchos estudios que tratan la CCI como elemento central de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por este motivo, es esencial que los docentes se cuestionen respecto a sus decisiones pedagógicas al abordar temas culturales e interculturales, los materiales y estrategias escogidas para esto y, aún más importante, cómo esto influye en la construcción de identidad del estudiante, su visión de mundo y sus actitudes y sus habilidades como agente social y político.

3.2 Percepciones docentes acerca de la enseñanza de la CCI en el aula de lenguas extranjeras.

Teniendo en cuenta el rol central del docente respecto a la promoción de la CCI al enseñar una lengua, es necesario hacer un recuento de aquellos estudios que se han interesado por indagar acerca de las creencias y conocimientos de los docentes sobre esta cuestión.

En primer lugar, Lies Sercu (2005) realizó un estudio ampliamente citado en la literatura que buscaba indagar acerca de cómo las creencias de los docentes flamencos de inglés, francés y alemán, como lengua extranjera, se relacionan con el perfil del profesor intercultural de lenguas extranjeras y hasta qué punto esto se refleja en sus prácticas de aula. Para esto, la autora aplicó un cuestionario electrónico con el fin de recopilar información acerca de los conocimientos, actitudes y habilidades interculturales de los docentes. El estudio concluye que los docentes apoyan y están dispuestos a promover la CCI en sus clases; asimismo, reconocen que contribuye al desarrollo de la tolerancia y el respeto al otro y su cultura. Respecto a las habilidades docentes, se encontró que, en la práctica, la cultura se transmite de manera pasiva, es decir, por medio de relatos de las experiencias del enseñante o la simple transmisión de información. Esto se atribuye a múltiples factores, entre ellos una falta de necesidad percibida, un bajo nivel de dominio de la lengua, el uso de materiales que no incluyen suficiente información intercultural o se presenta de manera

estereotípica, falta de tiempo y preparación o capacitación. Por lo tanto, se encuentra una desconexión evidente entre creencias y prácticas.

Posteriormente, Young y Sachdev (2011) indagan acerca de las percepciones de los profesores acerca la CCI. Los participantes de este estudio fueron docentes de inglés de Reino Unido, Estados Unidos y Francia. Los investigadores utilizaron un cuestionario similar al aplicado por Sercu (2005), sin embargo, incluyeron diarios de reflexión y grupos focales para precisar y contrastar la información obtenida. Aunque los docentes manifiestan la inclusión de material auténtico actual como forma de exposición cultural, se tiende a escoger noticias o programas de televisión estereotípicos, evadiendo temas sociopolíticos, religiosos o tabú, con el fin de mantener un ambiente tranquilo en el aula. Este hecho no se alinea con los propósitos de la CCI, como lo es el desarrollo de la consciencia intercultural, que, como lo menciona Byram (1997), es “an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries [un habilidad para evaluar críticamente y en base con criterios, perspectivas, prácticas y productos explícitos en las culturas y países propios y meta]” (p. 101). Los autores concluyen que la falta de interés de los aprendientes, de inclusión de la interculturalidad en los currículos, de materiales adecuados, de explotación de temas controversiales que generen discusiones críticas y la evaluación de la CCI, hace que los docentes tengan poco interés en aplicarla en el aula.

Por su parte, Gong, Hu y Lai (2018) aplican un cuestionario a docentes chinos de mandarín, quienes enseñan en el exterior. A diferencia de los estudios anteriores, este cuestionario pretendía recopilar información acerca de los conocimientos sobre la CCI, diferentes contenidos culturales, objetivos didácticos y el contexto laboral de los docentes; estos manifestaron sentirse más cómodos incluyendo aspectos culturales de la vida diaria en el aula que elementos literarios, artístico,

sociopolíticos o étnicos. De igual modo, es necesario destacar que existe un énfasis en la promoción de habilidades y conocimientos interculturales en las prácticas de aula, sin embargo, se descuida el componente actitudinal de la CCI. Este estudio contrasta con los mencionados anteriormente, no obstante, no es muy claro al describir cómo se logra la inclusión de la interculturalidad en el aula.

Posteriormente, Oranje y Smith (2018) realizan una exploración de los pensamientos y creencias de docentes neozelandeses acerca de la enseñanza intercultural basados en el cuestionario realizado por Sercu (2005). Este estudio incluyó docentes no nativos de francés, japonés, español, mandarín, alemán, inglés y la lengua indígena te reo Māori. En los resultados obtenidos se encuentra que, aunque los docentes aún privilegian la enseñanza del componente lingüístico y comunicativo de las lenguas, se puede notar que hay un incremento en el número de profesores que incluye elementos culturales en sus clases. Según los autores, esto puede ser una consecuencia del gran número de investigaciones sobre la CCI y su difusión en el campo. Además de esto, se concluye que se sigue prefiriendo el uso de métodos de enseñanza tradicionales, pues los docentes expresan que existe una falta de promoción y apoyo para la capacitación, preparación y educación en interculturalidad.

En el contexto colombiano, Faustino Ruíz y Patiño Rojas (2021) se encargaron de indagar acerca de las creencias y percepciones de los docentes de inglés y francés de la Universidad del Valle acerca de la CCI. Para ello, las investigadoras adaptaron el cuestionario propuesto por Sercu (2005) y, posteriormente, realizaron grupos focales para precisar y ampliar las respuestas de algunos participantes. En este estudio, se encontró que los docentes están familiarizados con una gran variedad temas relacionados con cultura como *tradiciones y fiestas, estilos de vida, gastronomía, atracciones turísticas, historia*, entre otros. De igual modo, manifiestan casi en su

totalidad que lengua y cultura deben enseñarse de manera integrada y consideran que no es necesario que los estudiantes tengan un alto nivel de lengua para aprender sobre la cultura meta; asimismo, algunos participantes incluyen el uso de juegos de rol y material auténtico de diferentes países, no solo los tradicionalmente asociados con las lenguas de estudio con el fin de promover la reflexión y la comparación intercultural. Finalmente, Faustino Ruíz y Patiño Rojas (2021) realizan una propuesta para la inclusión de la CCI. A pesar de presentar avances hacia una mejor inclusión de la interculturalidad en las clases de lengua, este estudio concluye que aún las creencias y las prácticas de los docentes no están alineadas debido a la falta de formación en este tema.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es posible afirmar que hay una gran variedad de estudios que se han interesado por las percepciones y prácticas de los docentes sobre la CCI en el plano internacional. La mayoría de estos se enfocan en el inglés y el francés y en las diferentes fortalezas y problemáticas en el tratamiento de la CCI. No obstante, solo uno de los estudios consultados incluye a docentes de español como lengua extranjera; por lo tanto, se encuentra un vacío en la literatura.

3.3 Percepciones docentes acerca de la enseñanza e integración de la CCI en clases virtuales sincrónicas.

De manera similar, la búsqueda realizada arroja que hay poca información respecto a las percepciones docentes respecto a la CCI en clases virtuales. Sin embargo, en 2017 Elboubekri realizó un estudio fundamentado en las creencias y emociones que genera el aprendizaje de una lengua extranjera de manera virtual en una universidad marroquí. Para esto, este autor implementó dos cuestionarios: uno para docentes y otro para estudiantes. Los aprendientes demuestran actitudes positivas hacia el uso de herramientas virtuales en el aula; no obstante, manifiestan que

los cursos no se alinean con sus necesidades e intereses y son poco motivantes. De igual modo, consideran que su concepción de cultura se deriva de los medios de comunicación y la cultura popular, además de aprender mejor al explorar, descubrir, debatir y discutir contenidos culturales tanto de su lengua materna como su lengua meta. Los docentes, por su parte, afirman que utilizan diferentes materiales como pretexto para discutir temas culturales, sin embargo, la cultura no se trata de manera organizada ni sistemática, sino como “pausas accidentales” dentro de la clase. Además de esto, tiende a haber una preferencia por la inclusión de la cultura de países de mayor prestigio como Reino Unido o Estados Unidos. Elboubekri postula que esto puede ser consecuencia de la falta de entrenamiento y preparación de los docentes.

Por otra parte, en el contexto colombiano, Ricardo Barreto (2011) realiza una investigación similar en la Universidad del Norte. En esta, los docentes debían reflexionar sobre sus actitudes, creencias, su nivel de conocimientos y habilidades o destrezas en torno a la interculturalidad en sus prácticas en ambientes virtuales. Es necesario resaltar el hecho de que, a pesar de manifestar conocimientos apropiados y una continua búsqueda por capacitarse en este respecto, los docentes no logran equilibrar el saber teórico con su práctica en el aula y tienden a manejar los grupos a su cargo como homogéneos. De igual forma, se afirma que la mayoría de los docentes participantes no utilizan estrategias para la adquisición de competencias interculturales ni tratan la interculturalidad sistemáticamente, ya que tienden a seguir los contenidos programáticos de las instituciones donde laboran.

Estos estudios dan cuenta de los retos que supone no solo incluir el tratamiento de la CCI en el aula, sino también de hacerlo por medio de clases sincrónicas, las cuales requieren habilidades y estrategias distintas a aquellas aplicables en salones de clase convencionales.

3.4 Percepciones docentes acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras en clases sincrónicas.

Siguiendo lo anteriormente expuesto y teniendo en cuenta que se pretende indagar acerca de las posibles oportunidades y desafíos que otorgan las clases virtuales sincrónicas en la integración de la CCI, se considera relevante describir brevemente algunos estudios que pueden dar luz sobre las creencias de los docentes acerca de esta modalidad.

Para comenzar, Hismanoglu (2012) habla acerca de las dificultades que puede tener la inclusión de TICs en la enseñanza. Su estudio tenía como objetivo indagar acerca de las percepciones y creencias de maestros de inglés a nivel de secundaria en formación respecto al uso de herramientas TIC en programas de educación a distancia. El autor encuentra que, a pesar de considerar que estas herramientas pueden ayudar a mejorar los procesos de enseñanza, las actitudes hacia estas son mayormente negativas; los docentes manifiestan una gran falta de confianza al enfrentarse a nuevas tecnologías, por lo tanto, tienen una baja disposición para utilizarlas. Dado esto, se concluye que estas predisposiciones se deben a una falta de familiaridad y una necesidad de capacitación en el uso de nuevas tecnologías.

Esto se demuestra en otro estudio realizado por Kitade (2015). Esta autora expone un estudio de caso longitudinal en el que evalúa los cambios en las percepciones de dos docentes japoneses de inglés como lengua extranjera acerca de la enseñanza de lenguas asistida por computador (CALL por sus siglas en inglés) durante 16 años. Aunque ambos docentes presentaron dificultades relacionadas con las habilidades digitales tanto propias como de sus estudiantes al inicio de su trayectoria, con el paso del tiempo, capacitaciones y, en mayor medida, su apropiación del rol de mediadores entre las distintas herramientas y los aprendientes, sus actitudes hacia la inclusión de la tecnología en sus clases cambiaron de manera positiva. Teniendo esto en cuenta, el

entrenamiento en habilidades digitales también es de crucial importancia para docentes y estudiantes, especialmente en clases mediadas por tecnología.

En los últimos años y dada la crisis sanitaria por Covid-19, es posible encontrar un mayor número de estudios que hablan de una gran variedad de aspectos referentes a las clases sincrónicas. Tal es el caso del artículo *Teachers' Perception of Online Learning during Pandemic Covid-19* publicado por Rahayu y Wirza (2020). Estos autores discuten cuál es la utilidad percibida, la facilidad de uso y las actitudes hacia el aprendizaje de inglés en línea de 102 profesores en una escuela secundaria en Indonesia. A pesar de tener que enfrentar un gran número de dificultades: confusión acerca de cómo enseñar, cómo diseñar materiales atractivos, cómo evaluar y retroalimentar, problemas de conexión y equipos, entre otros, los docentes consideran de gran utilidad el uso de clases sincrónicas para continuar los procesos educativos; además, se reportó que un número considerable de docentes, en especial los más jóvenes, creen que son fáciles de implementar; finalmente, se encuentran actitudes positivas hacia las clases en línea, pero también se hace énfasis en las largas horas de exposición ante las pantallas junto con jornadas de trabajo extendidas que estas pueden implicar.

De manera similar, Hermansyah y Aridah (2021) describen los desafíos percibidos por tres docentes de inglés en Balikpapan, Indonesia, durante la pandemia por Covid-19. La información fue recolectada por medio de una entrevista semi estructurada y observaciones de clase. Los resultados muestran que los principales problemas que enfrentaron los docentes fueron: la estabilidad de la conexión a internet, los planes limitados de internet, la falta de conocimientos sobre el uso de aplicaciones y plataformas, el corto tiempo de las clases, la falta de motivación y el plagio por parte de los estudiantes. Sin embargo, estos ven a las clases sincrónicas como una

oportunidad de aprendizaje de nuevas herramientas y de fortalecer su capacidad de adaptación para la resolución de problemas.

En conclusión, como se puede evidenciar, los estudios presentados muestran que el componente intercultural y la CCI ha sido ampliamente estudiada en el campo de la enseñanza de lenguas. Además, se muestran resultados positivos al promover esta competencia en clase (González Montejó, 2019; Mejía y Agray Vargas, 2014), sin embargo, como lo expresan Elboubekri (2017), Faustino Ruíz y Patiño Rojas (2021), Oranje y Smith (2018), Sercu (2005) y Young y Sachdev (2011), aún se encuentran falencias y dificultades relacionadas con los currículos, los materiales utilizados, la falta de preparación docente, entre otros.

En línea con esto, es posible afirmar que los docentes valoran el componente intercultural en el aula y son conscientes de su importancia (Faustino Ruíz y Patiño Rojas, 2021; Ricardo Barreto, 2011; Sercu, 2005). No obstante, tienden a omitir o tratar sucintamente los diferentes temas culturales de las lenguas de estudio (Elboubekri, 2017; Oranje y Smith, 2018; Young y Sachdev, 2011).

Por su parte, son muy pocos los estudios encontrados que hablan acerca de la CCI en clases virtuales. A pesar de esto, dado a las condiciones impuestas por los gobiernos en el marco de la pandemia por COVID-19, se han compartido un gran número de investigaciones que indagan acerca de la educación mediada por tecnología, como lo son las clases sincrónicas en el caso de Hermansyah y Aridah (2021) y Rahayu y Wirza (2020).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se ratifica la pertinencia de explorar y analizar las percepciones docentes de ELE sobre la CCI en clases sincrónicas para así contrastarlas

con sus prácticas bajo esta modalidad; asimismo, el componente virtual permite observar si se presentan o no ventajas o desventajas frente al tratamiento de la CCI.

4. Justificación

En las últimas décadas, la inclusión de la interculturalidad y la promoción de la CCI en las aulas de lenguas extranjeras ha sido objeto de preocupación de docentes e investigadores en el campo. No obstante, distintos estudios demuestran que, a pesar de que se reconoce su importancia, aún se encuentran falencias en su tratamiento (Hernández Llinás y Ricardo Barreto, 2017; Oranje y Smith, 2018; Sugianto y Ulfah, 2020; Young y Sachdev, 2011). Algunos estudios realizados en China, Nueva Zelanda, Bélgica y Colombia han indagado acerca de las percepciones y prácticas de los docentes en este respecto en aulas presenciales (Faustino Ruíz y Patiño Rojas, 2021; Gong, Hu y Lai, 2018; Oranje y Smith, 2018; Ricardo Barreto, 2011; Sercu, 2005; Sugianto y Ulfah, 2020; Young y Sachdev, 2011); no obstante, son pocos los estudios que se interesan por cómo estas se manifiestan en clases sincrónicas (Elboubekri, 2017; Ricardo Barreto, 2011).

La importancia de este tipo de clases radica en que, en los últimos años, los procesos educativos se vieron obligados a migrar a diferentes medios virtuales de comunicación como lo son: softwares de videoconferencia, plataformas de sistemas de gestión de aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés), redes sociales, entre otros, como consecuencia de la crisis sanitaria por COVID-19; de esta manera, la educación virtual tuvo un auge sin precedentes que puso a prueba las habilidades digitales de estudiantes y docentes alrededor del mundo (Fabriz *et al.*, 2021). En tiempos del aula postpandemia o post COVID (Curtin, 2021), las diferentes instituciones educativas tienen la posibilidad de mantener y/o expandir estos programas en línea. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, Olivencia (2013) y Teixeira y Ros (2021) destacan que la educación mediada por tecnología brinda nuevas oportunidades para el aprendizaje de lenguas

además de poner a disposición de estudiantes y maestros un sinnúmero de materiales que ayudan a la promoción de la interculturalidad.

Por su parte, el estudio de las percepciones y prácticas de los docentes es de gran relevancia puesto que, como afirma el IRIS Center de la Universidad de Vanderbilt (2022), las creencias, pensamientos o imágenes mentales de los docentes están determinados por sus conocimientos y vivencias, las cuales están relacionadas con su ambiente familiar, nivel educativo, experiencia laboral, cultura, tradiciones, comunidad, entre otros. Incluso al tener poca información respecto a personas o contextos ajenos a este *personal lense*, es común formar percepciones basadas en estereotipos o conceptos erróneos que pueden reflejarse en su actuación en el aula. Según Ramos Gómez (2018), al enseñar una lengua extranjera o segunda, es necesario que el docente sea un aprendiz e intérprete intercultural que esté en constante reevaluación de sus propios conocimientos y actitudes respecto a otras culturas con respeto y curiosidad hacia ellas.

Por estas razones, este estudio pretende contribuir al campo de la enseñanza de ELE/L2, puesto que, en primer lugar, son pocos los estudios encontrados que exploran cuáles son las percepciones de los docentes sobre la CCI y cómo se trata en clases de ELE sincrónicas; en segundo lugar, este tipo de clases poseen gran popularidad hoy en día y presentan tanto desafíos como oportunidades para docentes y estudiantes (García, 2020; Maican y Cocorada, 2021; Teixeira y Ros, 2021); finalmente, este estudio permitirá, a través de las percepciones y prácticas de un grupo de profesores bogotanos, acercar a los docentes de ELE a una reflexión de su ejercicio como hablantes y mediadores interculturales para así poder replantear o ajustar sus prácticas a las necesidades de sus estudiantes en el contexto actual: un mundo interconectado y de naturaleza intercultural (Pikhart, 2019).

5. Objetivos

5.1 Objetivo General

- Analizar las percepciones y prácticas de un grupo de docentes de español lengua extranjera (ELE) de Bogotá acerca del tratamiento de la CCI en clases virtuales sincrónicas.

5.2 Objetivos Específicos

- Identificar las percepciones de un grupo de docentes de ELE de Bogotá sobre la CCI en clases virtuales sincrónicas.
- Examinar el tratamiento de la CCI que tiene un grupo de docentes de Bogotá en clases virtuales sincrónicas de ELE.
- Identificar las posibles oportunidades y desafíos del tratamiento de la CCI en clases virtuales sincrónicas de ELE de Bogotá.

6. Marco teórico

El análisis de las percepciones y prácticas de docentes de ELE de Bogotá sobre el tratamiento de la CCI en clases sincrónicas requiere una revisión, en primer lugar, de lo que son las *percepciones y prácticas* y, en segundo lugar, de los constructos teóricos básicos que dan origen a la CCI como lo son cultura, interculturalidad y competencia comunicativa (CC); finalmente, se discute cómo la CCI impacta a la enseñanza de lenguas extranjeras.

6.1 Percepciones y prácticas

En primer lugar, según Guardiola (2014), las percepciones hacen referencia a “la imagen mental que se forma con ayuda de la experiencia y las necesidades. [Son] resultado de un proceso de selección, interpretación y corrección de sensaciones” (p.1). Estas se caracterizan por tres elementos principales: son *subjetivas*, en tanto varían de un individuo a otro; *selectivas*, pues dada la imposibilidad de percibir todo el entorno, el sujeto selecciona lo que prefiere notar; y *temporales*, ya que evolucionan según las experiencias, motivaciones y necesidades de una persona. (Guardiola, 2014). De esta manera, el estudio de las percepciones permite obtener una imagen de lo que un individuo extrae, comprende e interpreta acerca de un determinado fenómeno, en este caso, el tratamiento de la CCI.

Por su parte, las prácticas “está[n] determinada[s] por la concepción de mundo y el ideal de sujeto que se tenga en un momento histórico determinado” (Chaverra Fernández, 2003, p. 2). Más específicamente, la práctica pedagógica se refiere al actuar cotidiano del maestro dentro del salón de clase; para Zuluaga Garcés (1999), está constituida por una interacción dinámica entre la institución (escuela), el sujeto (docente) y el discurso (saber pedagógico). Consecuentemente, las prácticas otorgan una visión de la actuación real de un individuo influenciado por sus

creencias y un contexto determinado; no obstante, la práctica pedagógica en sí se encuentra sujeta tanto a factores internos como externos que pueden afectar el ejercicio docente en el aula

En lo que respecta a la labor del docente de lenguas en particular, las percepciones de cada profesor influyen directamente en la selección, omisión o aplicación de contenidos, materiales o actividades, pues estas están determinadas por sus creencias, pensamientos, vivencias o imágenes mentales (IRIS Center, 2022). Es por esto que se espera que los docentes de lenguas se formen como hablantes interculturales (Kramersch, 1998) y se encuentren en procesos de capacitación y reflexión continua en donde fortalezcan sus habilidades y conocimientos en esta materia (Ramos Gómez, 2018). Así pues, los docentes ocupan el rol de mediadores interculturales, ya que deben no solo reconocer, adaptar y transformar aquellas percepciones basadas en estereotipos o conceptos erróneos que pueden reflejarse en su actuación en el aula (IRIS Center, 2022), sino también “enseñar la lengua como sistema y como práctica social; y (...) valorar y visibilizar la riqueza lingüística y cultural de sus alumnos” (Faustino Ruíz y Patiño Rojas, 2021, p. 12).

Estas definiciones permiten ver la correlación entre percepciones y prácticas con el fin de identificar el nivel de coherencia o desconexión que puede haber respecto al tratamiento de la CCI.

6.2 Cultura

La definición de cultura ha sido ampliamente discutida a lo largo de la historia. No obstante, quizá una de las definiciones más conocidas y aceptadas sea la propuesta por la UNESCO (1982), en la que se afirma que:

Cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un

grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias, y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (p.7)

Como se puede evidenciar, desde esta perspectiva, la cultura está compuesta por una amalgama de factores de distinta naturaleza: físicos, espirituales, mentales, comportamentales, valorativos, afectivos, entre otros, los cuales, junto al conjunto de tradiciones, estilos de vida, productos artísticos y narrativos, etc., permiten tanto identificar a un grupo social, como servir de medio de expresión, reflexión y trascendencia para el ser humano, siendo así una característica intrínseca a este.

No obstante, como esta institución, existen un sinnúmero de corrientes que se han dado la tarea de encontrar una definición precisa. En su libro, *Comunicación Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, González Plasencia (2019) propone un acercamiento al concepto de cultura desde una mirada antropológica y hace un recorrido por diferentes enfoques como lo son: *el evolucionismo, el particularismo, lo superorgánico, el configuracionismo, el funcionalismo, el neoevolucionismo, el cognitivismo, el material cultural y la antropología simbólica*, entre otros. Una breve descripción de cada uno de estos puede encontrarse en la Tabla 1

Tabla 1

Concepto de cultura de acuerdo con diferentes enfoques antropológicos

Corriente antropológica	Concepto de Cultura
El evolucionismo Tylor y Morgan (1871)	La cultura se aprende en sociedad y se compone por una amalgama de conocimiento, leyes, tradiciones, etc.; la cultura de un grupo marca la diferencia con los otros. Adicionalmente, existen principios culturales generalizables y particulares.
El particularismo Franz Boas (1940)	Cada cultura es diferente. Hay un rechazo a la comparación transcultural puesto que el desarrollo cultural de una comunidad difiere en todos los casos.
Lo superorgánico Kroeber (1975)	La cultura es superior al hombre, una abstracción; no se transmite por herencia sino por procesos de enculturación o endoculturación.
El configuracionismo Ruth Benedict (1932) y Margaret Mead (1972)	La cultura es un integrado de rasgos culturales que se mantienen en el tiempo; además, regula las respuestas y comportamientos de una comunidad psicológicamente. Se privilegia la dimensión individual, psicológica y afectiva.
El funcionalismo Bronislaw Manilowski (1931) y Alfred R. Radcliffe-Brown (1952)	La cultura es un concepto dinámico y se mide en términos de eficacia; es una herramienta que ayuda a la adaptación al medio. Todos los miembros de un grupo deben estar activos y ser funcionales.
El neoevolucionismo Lesly White (1959)	La cultura es una abstracción del comportamiento humano. Es un sistema de significación creado en sociedad; en este los individuos actúan y se comunican.
El cognitivismo Goodenough (1971)	La cultura es parte de <i>lo mental</i> ; por lo tanto, se podría resumir en una serie de normas que se aprenden en procesos de enculturación para distinguir qué comportamientos son aceptables o no según el contexto.
El materialismo cultural Mervin Harris (1979)	La cultura es un ente dinámico que ha ayudado al hombre a adaptarse al medio. Hace énfasis en la necesidad universal de resolver los problemas de producción y reproducción para garantizar la subsistencia.
La antropología simbólica Geertz (1992)	La cultura es un ente semiótico en tanto se compone de símbolos creados por el hombre para otorgar significado a su contexto inmediato. Estas ideas sobre el mundo predisponen su comportamiento. Por lo tanto, el estudio de la cultura no pretende encontrar leyes absolutas, sino estructuras de significación.

Nota. Adaptado de González Plasencia, 2019, p. 23-63.

Como puede evidenciarse, el concepto de cultura se ha mantenido variable y responde a las visiones y necesidades de las disciplinas o autores que han tratado de abordarla. Algunas de

estas, han permeado las metodologías de enseñanza que buscan integrar elementos culturales a la enseñanza de lenguas extranjeras, como se discute en el apartado 6.3.1.

En años más recientes, es posible encontrar definiciones que apuntan a un abordaje más flexible y constructivista de lo que se considera como cultura (Peña Dix, 2019), las cuales se toman como base para la presente investigación. Para comenzar, Shu Xi (2005) propone que la cultura es “un concepto amplio, no exhaustivo, no concluyente ni homogéneo, sino más bien abierto y en continuo desarrollo dinámico y creativo” (citado en Peña Dix, 2019, p. 47), lo que hace énfasis en su carácter cambiante, irregular e indefinido. Por otro lado, Moon (2011) da un sentido amplio y de naturaleza crítica a esta definición al afirmar que la cultura es un espacio de conflicto en constante flujo, es decir, una zona en donde convergen distintas realidades que se encuentran encapsuladas en relaciones de poder. Para González Montejó (2019b), por su parte, la cultura es “un reflejo interactivo de [narrativas que se desprenden de] múltiples dinámicas sociales, cosmogonías, comportamientos, prácticas y herramientas, incluyendo la lengua como una de las más importantes” (p. 135).

En esta última definición, se hace referencia explícita a la lengua como parte esencial de la cultura, siendo la lengua el reflejo de la cultura y viceversa; estas son agentes de creación y resignificación que son empleadas por sujetos en constante cambio (González Montejó, 2019b). A través de la lengua, es posible reconocer aspectos como el origen, la posición socioeconómica, las creencias, etc. de un hablante, por lo tanto, lengua y cultura son indisociables (Andrade Stanzani, 2019). Incluso, autores como Kramsch (1993) o Sercu (2005) afirman que lengua y cultura son lo mismo, de manera que al enseñar o aprender una lengua, es imposible dejar fuera aspectos culturales.

Por estas razones y dada la dificultad al dar una definición certera de cultura, a continuación, se presentan algunas caracterizaciones de la influencia de algunas de estas propuestas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

6.2.1 La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En la enseñanza de lenguas, el trabajo de los docentes no es dar una definición precisa de cultura, sino dar cuenta de cómo se manifiesta en la vida cotidiana (González Plasencia, 2019). Por lo tanto, dada la naturaleza indisociable de la relación entre lengua y cultura, “el reto de la enseñanza es integrarlas de modo que el aprendiz tome conciencia de esta interrelación” (Faustino Ruíz y Patiño Rojas, 2021, p.16).

Según Peña Dix *et al.* (2019), hoy en día “hay un amplio consenso en el que la lengua y la cultura comparten una dimensión común en la enseñanza de lenguas (...)” (p. xxxii). Es por esto que es importante hacer un recorrido por cómo las diferentes definiciones de cultura han permeado su papel en el aula de lenguas extranjeras por medio de la taxonomía propuesta por Crozet *et al.* (1999).

En 1999, Crozet *et al.* identificaron cuatro acercamientos al tratamiento de la cultura: *el enfoque tradicional, el enfoque de estudios sobre la cultura, el enfoque de la cultura como prácticas y el enfoque intercultural.*

El enfoque tradicional se orienta a la enseñanza de la cultura culta, es decir, de aquellos productos o artefactos considerados de alto valor como obras musicales, artísticas o literarias. Desde este paradigma, la meta del aprendiz de lenguas debe ser la adquisición del lenguaje a través de los textos escritos, por lo tanto, la cultura reside en el texto en sí. Peña Dix (2019) señala que, dentro de este enfoque, se encuentran métodos de enseñanza de lenguas como el método gramática traducción, el método audio-lingue y el método directo.

Por su parte, el enfoque de estudios sobre la cultura, comenzado en los años 70, incluye conocimientos acerca de la historia, geografía, política, etc. de un país. De esta manera, el aprendizaje de la cultura es un conjunto de conocimientos factuales e inamovibles en donde el estudiante es un observador ajeno a lo que se le presenta. Liddicoat y Scarino (2013), desde su taxonomía, denominaron a esta visión *cultura como atributos nacionales* dada la tendencia a enmarcar las culturas dentro de límites geográficos: cultura colombiana, cultura francesa, cultura neozelandesa. Para estos autores, esta perspectiva favorece la transmisión de estereotipos y reduce la cultura a algo reconocible, conveniente y no problematizado.

Desde este enfoque, es posible encontrar una relación con la propuesta de Benedict que se puede observar en la Tabla 1. En sus trabajos, esta autora “[trataba] de descubrir los modelos configuracionistas de las culturas, es decir, un patrón consistente y coherente que pudiera describir toda la cultura” (González Plasencia, 2019. p. 32). Así, el configuracionismo buscaba encontrar generalizaciones aplicables a las culturas, enfatizando su carácter estático y permanente.

El enfoque de cultura como prácticas, según Crozet *et al.* (1999), o el enfoque de la cultura como normas sociales, para Liddicoat y Scarino (2013), surgió gracias a los trabajos de Gumperz, Hymes y Smolicz. La cultura se describe a partir de sus prácticas y valores, de manera que los estudiantes deben conocer y comprender los posibles comportamientos de un determinado grupo de personas y los valores culturales puestos sobre ciertas acciones o creencias, dando a la lengua un papel central.

Esta visión de la cultura está relacionada con la definición funcionalista de la misma, como se puede observar en la Tabla 1. “Los funcionalistas abogaban por analizar el momento presente para tratar de explicar el papel que juega cada práctica cultural en las comunidades”

(González Plasencia, 2019. p. 37). A pesar de esto, aún se presenta a la cultura como homogénea y definida, por lo que puede dar origen a estereotipos, especialmente cuando no existen posibilidades de interacción con los miembros de la cultura meta. Para Peña Dix (2019), esta visión está relacionada con los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente, el enfoque intercultural no toma la cultura como un “conjunto de conocimientos sino como un marco de referencia en el que la gente vive sus vidas, se comunica e interpreta significados compartidos y selecciona posibles acciones para lograr sus metas” (Liddicoat y Scarino, 2013, p. 22). En este, enseñar sobre cultura es entender la naturaleza de las interacciones interculturales y reconocer explícitamente la relación lengua-cultura (Crozet *et al.*, 2019). Según Peña Dix (2019), este enfoque está encaminado hacia una visión más flexible, abierta, constructiva y problematizadora de la cultura, por lo tanto, habría cabida a conceptualizaciones más amplias y dinámicas de cultura como las propuestas por Shu Xi (2005), Moon (2011) o González Montejó (2019b).

6.3 Interculturalidad

La interculturalidad es una realidad presente en la cotidianidad. Como afirma González Plasencia (2019), “no en vano, hay quien considera que estos factores están desdibujando las fronteras culturales y provocando el origen de una cultura híbrida general” (p. 79), lo cual es consecuencia de los procesos de globalización, tratados comerciales, la migración, la política, la tecnología, etc. Esta última, gracias al acceso a la red, hace posible la comunicación e interacción inmediata entre individuos alrededor del mundo. Además, el rápido consumo y distribución de información de diversa índole permiten que, como menciona Pikhart (2019), toda comunicación en línea sea de naturaleza intercultural.

Por estas razones, es de gran importancia entender a qué hace referencia el concepto de interculturalidad. Para comenzar, Moratalla Isasi (2005) define la interculturalidad como el “reconocer la existencia de dos o más culturas diferentes y con los mismos niveles de aceptación y respeto para los que se consideran dentro de cada una de ellas” (p.3). Según este acercamiento, este concepto parte de un reconocimiento equitativo de las culturas y sus miembros. Por su parte, Peña Dix *et al.* (2019) se refieren a la interculturalidad como las “relaciones que se establecen entre pueblos que podrían o no pertenecer a diferentes etnias, grupos sociales, profesiones, géneros y otros, pero también entre grupos diversos de una misma comunidad” (p. xxx), de esta manera, el concepto obtiene un carácter dinámico, ya que implica la interacción entre individuos. La UNESCO (2021) menciona que es “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo”. Esta definición toma un carácter menos cognitivo y se centra en la cooperación entre culturas.

En cada una de estas conceptualizaciones encontramos puntos que merece la pena destacar: en primer lugar, la interculturalidad supone el contacto y acercamiento entre dos o más culturas; en segundo lugar, a través de la comunicación se trata de reconocer al Otro y a sí mismo desde la cultura propia y ajena; en tercer lugar, este intercambio debe siempre suponer respeto, comprensión e integración entre los individuos o grupos que participan en él.

Por su parte, Walsh (2009) propone que la interculturalidad se puede abordar desde tres perspectivas distintas: *relacional*, *funcional* y *crítica*. La perspectiva *relacional* supone un contacto básico y general entre culturas que se produce a nivel individual. De esta manera, se omiten u ocultan discusiones alrededor de las relaciones de poder, las estructuras sociales, políticas, económicas, etc., implícitas en cada cultura.

La perspectiva *funcional*, por su parte, busca “el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (p. 68). Este acercamiento a la interculturalidad parece ir en línea con las definiciones anteriormente expuestas, sin embargo, para Walsh, el simple reconocimiento y aceptación de la diferencia no aporta a la creación de sociedades más equitativas, por el contrario, contribuye a crear y perpetuar relaciones de poder y dominación, debido a que la “inclusión” propuesta tiene como fin que aquellos que han sido excluidos sean “funcionales” en la sociedad.

Es por esto que Walsh resalta la tercera perspectiva: *la interculturalidad crítica* (IC). Desde este enfoque, la interculturalidad es una herramienta en sí misma, la cual pretende “la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (p. 68). Por consiguiente, esta visión adopta un sentido orientado a la acción que va más allá del reconocimiento de lo diferente, pues intenta problematizar, desafiar, reconceptualizar y reformular el problema estructural-colonial-racial de las sociedades.

Teniendo en cuenta esta taxonomía y las definiciones previamente dadas, es posible afirmar que la interculturalidad está ligada a la interacción entre individuos y tiene un carácter crítico innato, pues supone el establecimiento de relaciones enmarcadas en el entendimiento mutuo para construir y deconstruir la realidad.

Ahora, es necesario entender de qué manera estos constructos teóricos han sido llevados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

6.3.1 La interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras

Para el aprendiente de lenguas extranjeras, la interculturalidad es un factor ineludible. Alarcón y Barros (2008) afirman que, en este contexto, la interculturalidad se trata de aquellos “procedimientos, que, activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas desde una perspectiva intercultural donde la comunicación trasciende al mero intercambio de información para abarcar la comprensión, aceptación, la integración, etc.” (p. 64). De esta manera, en un aula de clase pueden existir un sinnúmero de interacciones de naturaleza intercultural, pues tanto estudiantes como profesores “construyen cultura en cada encuentro” (Peña Dix, 2019, p.50).

Siguiendo estas ideas, aprender una lengua no se reduce al dominio de sus formas lingüísticas, sino también necesita de la capacidad para reconocer y comprender las actitudes y la conciencia tanto propia como del Otro (Mesa Hoyos *et al.*, 2019), entendiendo lengua y cultura como un continuo interrelacionado (Liddicoat y Scarino, 2013).

Desde los aspectos prácticos de la enseñanza intercultural de una lengua, Crozet *et al.* (1999) proponen tres principios, los cuales sirven de base para el análisis de la presente investigación (ver Figura 1).

Figura 1.

Principios para la enseñanza intercultural de una lengua



Nota. Adaptado de Crozet *et al.*, 1999, p. 11-13.

El primero de estos, *la enseñanza de linguaculture o relaciones entre lengua y cultura*, hace referencia a la cultura en forma de conocimientos adjuntos a la lengua y que son fácilmente accesibles al alumno. Estos no necesariamente requieren hablar la lengua meta para reconocerlos y pueden aprenderse por medio de experiencias personales, exposición a la cultura meta o en el aula de clase. Ejemplo de estos son: la comida, el arte, la música, las costumbres, etc.

Por su parte, *la comparación entre la lengua y la cultura materna y la lengua y cultura meta* tiene que ver con la necesidad de conocer, identificar y cuestionar diferentes elementos de la cultura propia para ponerlos en diálogo con elementos de la cultura meta. De esta manera, se refuerza la idea del intercambio intercultural con el fin de promover la comprensión, el respeto, la tolerancia y la cooperación.

Finalmente, *la exploración intercultural* se refiere a la búsqueda de un “tercer espacio” o lugar de mediación entre dos o más culturas. En palabras de Crozet *et al.* (1999), este es un punto de encuentro en donde a partir del entendimiento de diversos puntos de vista, se libera la mente para explorar y crear interculturalidad, de tal manera que se genera unión y reconciliación a partir de la diversidad.

Además de este acercamiento, la propuesta de Walsh (2009), a pesar de partir de las perspectivas antropológicas, también puede verse reflejada en los diferentes enfoques que se han dado al tratamiento de la cultura en el aula como se discutió en el apartado 6.2.1.

La interculturalidad relacional, por ejemplo, puede asociarse a una *perspectiva tradicional, de estudios sobre la cultura o cultura como atributos nacionales y de linguaculture o relaciones entre lengua y cultura*, el cual es cuestionado, ya que no puede haber una interculturalidad verdadera si se toma como la adquisición de conocimientos fácticos e

inamovibles sobre los Otros. Por otro lado, la interculturalidad funcional puede compararse con el enfoque de *la cultura como prácticas* y de *comparación entre lenguas y culturas meta*, dado que existe un reconocimiento de la diversidad enfocada al respeto hacia lo diferente; no obstante, esta visión aún toma las culturas como algo ajeno al estudiante y puede llevar a la creación o perpetuación de estereotipos. Finalmente, la interculturalidad crítica se podría relacionar con los postulados del *enfoque intercultural* y de *exploración intercultural*, puesto que se busca crear conciencia, reflexionar y problematizar la cultura desde la interacción y el entendimiento en un marco dinámico y propositivo. A pesar de esto, la postura de Walsh es de carácter decolonial e implica la toma de acción ante las relaciones de poder presentes en escenarios sociales, económicos, políticos, educativos, entre otros; por lo tanto, pese a los puntos de encuentro, la interculturalidad crítica trasciende estos enfoques.

Hoy en día, es posible afirmar que “el desarrollo de una conciencia intercultural y de competencias interculturales que permitan al individuo construir espacios participativos de negociación y diálogo con individuos y contextos que se perciben como culturalmente diferentes” (Peña Dix, 2019, p. 44) son necesarias para interactuar en un mundo globalizado e interconectado. Por esta razón, los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas deben optar por un enfoque que permita el desarrollo y promoción de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI).

6.4 Competencia Comunicativa Intercultural

Para entender el concepto de CCI, es necesario revisar aquellas perspectivas que llevaron a su desarrollo teórico como lo fue la *competencia comunicativa*.

6.4.1 *La Competencia Comunicativa*

Byram (1997), uno de los primeros teóricos en proponer un modelo de CCI, menciona que este nace de los postulados de la competencia comunicativa (CC). La CC, por su parte, surge como respuesta a los postulados de la gramática generativa transformacional. En esta teoría, Chomsky (1957) aboga por una gramática universal por medio de una visión estructuralista y naturalista, dejando de lado el uso individual de la lengua (Montes de Oca y Pérez López, 2015). Hymes (1967) contradice estos postulados a través de la CC, la cual se refiere al conjunto de habilidades y conocimientos que poseen los hablantes de una lengua o comunidad lingüística determinadas que les permita comunicarse en esta, de forma competente o idónea (Hymes, 1972).

Además, desde la perspectiva de Hymes, la CC aboga por la capacidad de usar el lenguaje adecuadamente según el contexto en el que se enmarque una situación comunicativa. Al respecto, González Placencia (2019) afirma que “el hablante debe saber, además de combinar elementos para formar oraciones, cuándo puede hablar y cuándo es mejor no hacerlo o dónde, de qué manera y sobre qué puede hablar con alguien” (González Plasencia, 2019, p. 199).

Dentro del modelo de CC, Canale y Swain en 1983 proponen cuatro subcompetencias que componen la CC: en primer lugar, *la competencia lingüística o gramatical*, que se refiere al conocimiento de las reglas gramaticales; *la competencia sociolingüística*, relacionada a las reglas de uso de la lengua; seguido de esta se encuentre *la competencia discursiva*, la cual es la capacidad para producir y comprender el lenguaje de forma oral o escrita; finalmente, *la competencia estratégica*, que se define como aquella habilidad para usar estrategias verbales o no verbales que contribuyan a superar las dificultades en la comunicación. (Ferreira Cabrera y Vine Jara, 2012).

A pesar de que la CC influenció profundamente diversas metodologías para la enseñanza de lenguas al ser esta un objetivo central del aprendizaje, autores como Byram (1997) desafiaron varios de sus postulados. Por un lado, una fuerte crítica al modelo de la CC es su énfasis en el hablante nativo como referente para el alumno, siendo este difícil de replicar y delimitar, pues niega la diversidad intralingüística de las lenguas. Asimismo, este autor considera una comunicación efectiva no puede llevarse a cabo si solo se tiene en cuenta la corrección y adecuación a una situación determinada. Por último, al priorizar las funciones comunicativas, se otorga menos atención a las funciones sociales del lenguaje, trayendo como consecuencia conversación con vacíos de información (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2021).

En resumen, el planteamiento de la CC, como aquellas habilidades que trascienden lo lingüístico, sentó unas primeras bases para la CCI, ya que, a partir de este, Byram (1997) postula un modelo de CCI. En este, además de incluir las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva, se incluye la competencia intercultural, como se describe en el apartado 6.4.2.

6.4.2 Definición de CCI

Al igual que el término “cultura”, diversos autores han tratado de definir la CCI. Para comenzar, Meyer (1991) y Fantini (2006) coinciden en afirmar que la CCI es la habilidad o el conjunto de habilidades de un individuo de comportarse no solo de manera adecuada, sino también flexible al enfrentarse a acciones, actitudes y expectativas de una cultura diferente a la propia. De manera similar, Deardorff (2006) agrega a este planteamiento el hecho de que poder comunicarse apropiadamente en situaciones interculturales, requiere utilizar los conocimientos, habilidades y actitudes interculturales del hablante.

Otra definición que cabe destacar es aquella propuesta por Borghetti (2011). Esta autora menciona que la CCI, más que una habilidad, es un conjunto integral de factores cognitivos,

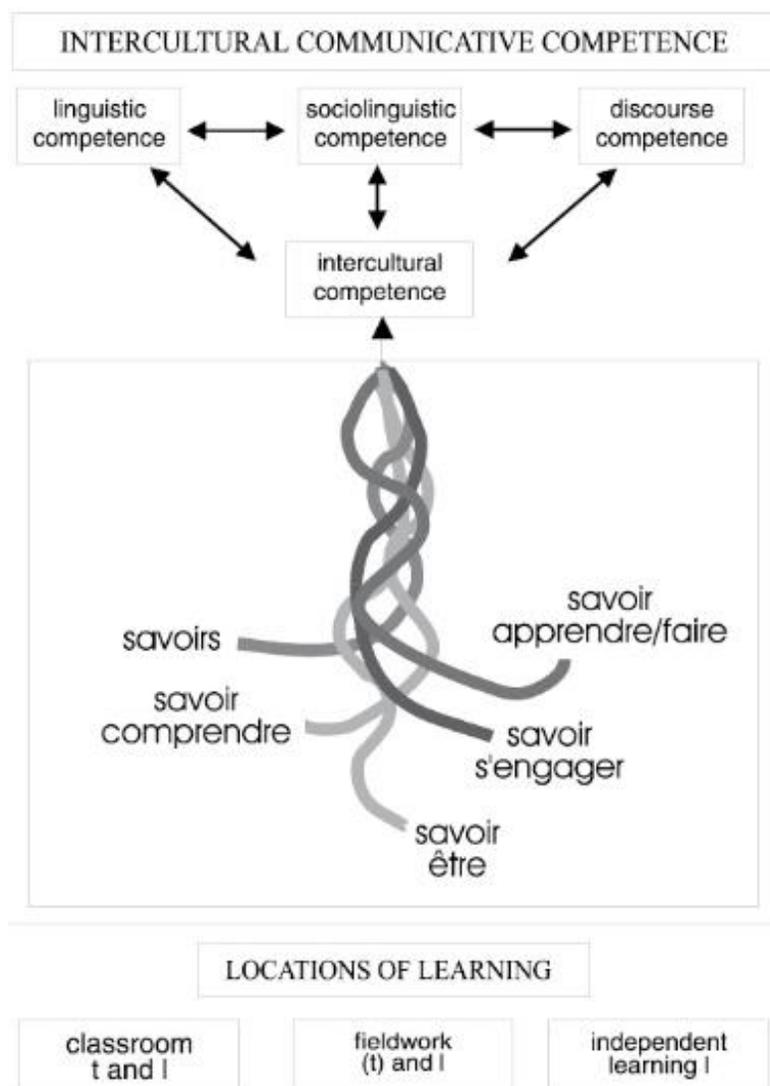
afectivos y conductuales que influyen el entendimiento y la interacción con la diversidad en un sentido amplio; esta puede desarrollarse a través de la educación o la experiencia. Como puede observarse, Deardorff (2006) y Borghetti (2011) reconocen que la CCI está fuertemente ligada a los conocimientos, actitudes y habilidades o comportamientos de un individuo, elementos que han sido considerados como las dimensiones de la CCI.

Estas dimensiones se basan en el modelo de CCI de Byram (1997), el cual, a pesar de tener más de 20 años de existencia, sigue siendo tomado en cuenta para investigaciones concernientes a la CCI (Mesa Hoyos *et al.*, 2019; Oranje y Smith, 2017; Peña Dix, 2019; Young y Sachdev, 2011). Además, Iglesias Casal y Ramos Méndez (2021) afirman que este modelo es holístico, en la medida en que no busca únicamente el aprendizaje de una lengua, “sino también [desarrollar] habilidades interculturales y actitudes positivas hacia la interacción intercultural” (p. 103).

En este modelo (ver Figura 2), la CCI se compone de las competencias principales de la CC: *competencia lingüística*, *competencia sociolingüística* y *competencia discursiva*; no obstante, se omite la *competencia estratégica* de Canale y Swain (1983) y se agrega la *competencia intercultural (CI)*. Es importante mencionar que, según Byram (1997) la diferencia entre CCI y CI recae en que la CI supone la interacción adecuada en una situación intercultural en la lengua materna del hablante, mientras que la CCI va más allá al implicar la negociación efectiva de la comunicación en una lengua extranjera (González Plasencia, 2019, p. 215).

Figura 2

Modelo de CCI de Byram 1997 segunda edición (2020)



Nota. Tomado de Byram, 2020, p. 73.

La CI del modelo de Byram (1997) está dividida en cinco componentes o saberes: *savoir*, *savoir apprendre/faire*, *savoir comprendre*, *savoir s'engager* y *savoir être*. El primero de estos, *savoir*, se refiere al conocimiento de sí mismo y del Otro que puede tener un individuo en relación con los procesos de interacción tanto social como personal. En segundo lugar, *savoir faire/apprendre* tiene que ver con la habilidad de descubrir y comunicarse. *Savoir comprendre*, por su parte, está relacionado con las habilidades de interpretar y relacionar eventos o documentos de la cultura propia con la ajena. Respecto al *Savoir s'engager*, Byram refiere un

sentido educativo y político desde el cual se puede evaluar a la cultura propia o ajena desde una perspectiva crítica y consciente. Finalmente, *savoir être* se relaciona con las actitudes hacia la cultura propia y ajena, es decir, la capacidad de ser curioso y abierto ante otras culturas sin prejuicios (Mesa Hoyos, 2019). Esta descripción se puede observar con mayor claridad en la Figura 3.

Figura 3

Los saberes de la CCI de Byram (1997)

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Nota. Tomado de Byram, 1997, p. 34.

Los postulados de Byram (1997) han dado paso a un sinnúmero de perspectivas y modelos de CCI. Según Iglesias Casal y Ramos Méndez (2021), esto ha llevado a una falta de consenso en su caracterización; sin embargo, “la mayoría de los enfoques coinciden en distinguir tres dimensiones fundamentales: cognitiva, afectiva y comportamental o procedimental [(Borghetti 2011, Byram 1997; Deardorff 2006; Fantini 2006)]” (p. 104). A continuación, se muestra una caracterización de cada una de estas.

- La *dimensión cognitiva* de la CCI incluye aquellos conocimientos que un individuo necesita para participar adecuadamente en situaciones interculturales; además, requiere la conciencia y el conocimiento de la cultura propia y ajena, así

como sus características y procesos comunicativos. Por lo tanto, se encuentra relacionada estrechamente con el concepto de *savoir* y *savoir comprendre*.

- La *dimensión afectiva* de la CCI se refiere a las actitudes hacia la cultural propia y ajena. En esta dimensión es necesario el desarrollo de una sensibilidad intercultural que se refleje en el respeto por la diferencia, la adaptabilidad, la apertura mental, entre otros. Está relacionada con el *savoir être* propuesto por Byram (1997).
- La *dimensión procedimental* de la CCI requiere el desarrollo de habilidades como la adaptación del comportamiento según el contexto, el uso de lenguaje verbal y no verbal apropiado y la flexibilidad en la actuación para lograr interacciones interculturales adecuadas. Esta dimensión se relaciona con la descripción de *savoir apprendre/faire* (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2021).

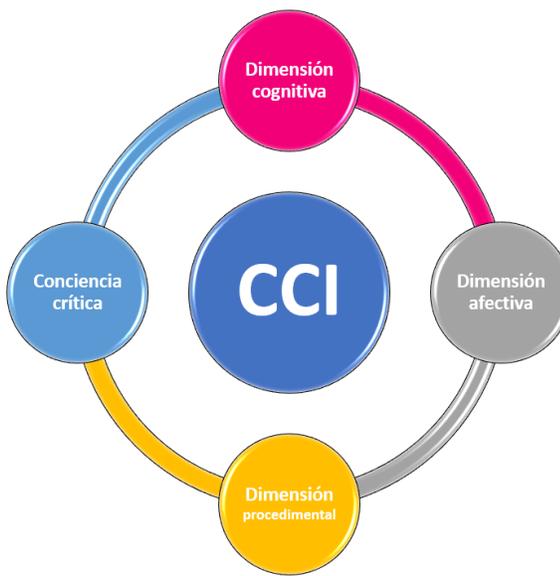
A pesar de la gran aceptación de estas tres dimensiones, autores como Byram (1997) o González Plasencia (2019) y basándose en el concepto *savoir s'engager*, agregan a la CCI un carácter crítico que permite cuestionar los implícitos y explícitos detrás de afirmaciones culturales en relación con dinámicas de poder (Dervin y Hahl, 2015). Por lo tanto, *la conciencia intercultural crítica* también se ha consolidado como una de las dimensiones esenciales de la CCI. Desde la conciencia intercultural crítica, es posible

(...) ampliar los objetivos tradicionales de [] enseñanza-aprendizaje e impulsarlos hacia metas globales que no solo formen un usuario de una lengua sino un individuo sensible frente a su participación-acción en el mundo, así como al diálogo y a las mediaciones interculturales que se puede tener y construir con esa lengua (Peña Dix, 2019, p. 44).

Para el propósito de esta investigación, se tomarán como base las cuatro dimensiones de la CCI que se pueden apreciar en la Figura 4.

Figura 4

Las dimensiones de la CCI



Nota. Elaboración propia. Basado en Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2021, p. 104–105.

Habiendo discutido los constructos teóricos que constituyen la CCI para el presente proyecto, cabe indagar sobre su rol en la enseñanza y aprendizaje de una lengua.

6.4.3 La CCI en la enseñanza de lenguas

Como se ha discutido anteriormente, la relación intrínseca entre lengua y cultura hace imposible desligar estos elementos en el aprendizaje. Para Peña Dix (2019), la enseñanza de una lengua “se reconoce como un espacio intercultural por naturaleza porque no solo intervienen diferentes códigos lingüísticos (...), sino que entran en diálogo diferentes culturas (...) y cosmovisiones que crean nuevas realidades culturales” (p. 45). De esta manera, la interculturalidad y la CCI están siempre presentes de manera explícita o implícita en el aula.

Mesa Hoyos *et al.* (2019) afirman que, al aprender una lengua, esta debe ser dominada tanto desde la perspectiva lingüística como desde la perspectiva la cultural. Visto de este modo, el alumno es un explorador de conexiones y creador de significados, los cuales le ayudan a relacionarse con el lenguaje y redefinir su identidad con la esperanza de llevar a un entendimiento cultural general fundamentado en la empatía.

De igual modo, la inclusión y promoción de la CCI otorga un carácter ético-político a la enseñanza, ya que esta busca que el aprendiz de lengua(s) se posicione como un *hablante intercultural*, es decir, un individuo crítico “capaz de problematizar los conceptos de nación y de etnia, atender a los orígenes y a la historia de las comunidades, ser consciente de que las sociedades se han vuelto permeables, (...) y percibir que las identidades culturales reflejan “rupturas y discontinuidades” que enriquecen su singularidad” (González Plasencia, 2019, p. 222).

Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, el tratamiento de la CCI se ha enmarcado desde diferentes definiciones y puntos de vista. Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) aborda la interculturalidad en el capítulo 5 de su más reciente edición (2018) dentro de las *competencias generales de la lengua*; por un lado, desde el conocimiento declarativo, se habla de “conciencia intercultural”, la cual se desarrolla por medio de “la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto” (p. 101); más adelante, se mencionan las “destrezas y habilidades interculturales” dentro de las cuales encontramos: la capacidad de relacionar culturas, identificar y utilizar estrategias para interactuar con personas

ajenas a la cultura origen, actuar como mediador cultural, resolver malentendidos, abandonar estereotipos, entre otras.

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua (ELE/L2) encontramos la propuesta del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Este, “aborda la dimensión cultural de la enseñanza de E/LE en tres apartados: “referentes culturales”, “saberes y comportamientos socioculturales” y “habilidades y actitudes interculturales” (González Plasencia, 2019, p. 276). Asimismo, dentro de sus objetivos postula que el estudiante debe desarrollarse en tres dimensiones: como *agente social*, *hablante intercultural* y *aprendiente autónomo*. Como agente social, el alumno debe ser capaz de participar en diversas situaciones comunicativas; como hablante intercultural, se espera que el aprendiente pueda identificar, contrastar y opinar sobre elementos relevantes de su cultura y la cultura de la lengua meta; y como aprendiente autónomo, el estudiante debe controlar y gestionar su propio aprendizaje. En términos generales, el PCIC basa su propuesta en el MCER por lo que su visión de la interculturalidad también se aborda desde los “saberes y habilidades y destrezas” (Molina Oroza, 2018).

No obstante, estos grandes referentes han recibido críticas por este tratamiento de la interculturalidad. Tanto en el MCER como en el PCIC, hay una tendencia a privilegiar los saberes a las destrezas y al contraste de culturas, antes que una reflexión profunda de las razones detrás de las reglas y comportamientos propios de los hablantes de la lengua origen y meta. Además de esto, por un lado, la división entre competencias generales y comunicativas del MCER dificulta la integración de la dimensión intercultural, ya que no hay descriptores para esta y se expone de manera somera. Por otro lado, el PCIC clasifica la dimensión cultural en tres comunidades: la panhispánica (referentes culturales), la española (saberes y comportamientos

socioculturales) y la no distinción o universalismo (habilidades y actitudes interculturales); este acercamiento a la interculturalidad deja de lado el componente crítico propio de esta. Ambas propuestas, simplifican la complejidad de la interacción intercultural debido a que fallan en otorgarle la consistencia y precisión necesaria (González Plasencia, 2019).

Por estas razones, se hace evidente la importancia de realizar investigaciones acerca del tratamiento de la CCI en al aulas, lo cual puede favorecer y apoyar el mejoramiento o la creación de propuestas nuevas para abordar la CCI.

6.4.4 Rol Docente en el tratamiento de la CCI

Los profesores de lenguas extranjeras y segundas desempeñan una gran cantidad de roles dentro del aula. Según Sercu (2005), el profesionalismo de un docente tiende a definirse en cinco áreas: lingüística, psicolingüística, sociolingüística, pedagógica y metodología de enseñanza. Además, se espera que sean usuarios proficientes de la lengua en términos tanto lingüísticos como interculturales. Por esta razón, al incluir una dimensión cultural al enseñar una lengua, los docentes deben adquirir un cuerpo robusto de conocimientos culturales para así lograr promover la CCI (Garzón Díaz, 2019); es decir, deben adquirir habilidades interculturales, ser hablantes interculturales y conocer estrategias para su desarrollo.

No obstante, Peña Dix (2019) comenta que la enseñanza intercultural de una lengua debe ser una decisión consciente de las docentes y está sujeta a la “disposición que el docente tenga para asumir su propia función como mediador intercultural y no como un simple instructor de lengua” (p. 58). De este modo, un profesor de lenguas también adquiere un papel fundamental en la mediación lingüística y cultural frente a sus estudiantes.

Siguiendo esta idea, se hace necesario que, si se busca la promoción de la CCI en los alumnos, el docente revise sus prácticas en el aula (Mesa Hoyos p. 2019) para garantizar que los

objetivos de aprendizaje sean cumplidos. Según Peña Dix *et al.* (2019), “los profesores que (re)conocen la naturaleza de su propio ejercicio docente pueden reflexionar sobre las necesidades de crecimiento profesional y los aspectos que deben modificarse dentro de un proceso continuo que les permita transformar sus prácticas pedagógicas y evaluar su desempeño” (p. xxxii).

Para González Montejo (2019b),

El docente de lenguas extranjeras tiene tres responsabilidades fundamentales para con sus estudiantes: presentar y animar a investigar en detalle las dinámicas de las interpretaciones culturales, en su mayoría, consolidadas; ayudar a estructurar correctamente cualquier posición al respecto y crear las condiciones necesarias para el desarrollo de nuevas culturas consecuentes con una filosofía de continua adaptabilidad, flexibilidad y sujeta al cuestionamiento permanente (p. 137-138).

Así pues, se logra abordar las diferentes dimensiones de la CCI en un ambiente que promueva los conocimientos sobre la cultura propia y meta, la tolerancia, el respeto y el entendimiento mutuo, la adaptabilidad, la cooperación y la conciencia crítica.

A modo de cierre, los constructos teóricos presentados en esta sección realzan la importancia indiscutible de la CCI. Los docentes, como mediadores culturales, deben estar prestos a abordar la interculturalidad en sus clases, sin importar la modalidad en que se impartan. De esta manera, los alumnos podrán comprender mejor las relaciones y sistemas subyacentes a la lengua, puesto que no solo estarán desarrollando destrezas lingüísticas, sino también estarán comprendiendo, entendiendo y reevaluando de manera crítica sus propias posturas frente a sí mismos y los Otros.

7. Marco Metodológico

En este capítulo, se presenta el enfoque y diseño del presente estudio. Asimismo, se exponen las fases, los instrumentos de recolección de datos junto con su respectiva validación, las técnicas de análisis de datos utilizadas y la caracterización de los docentes participantes. Finalmente, se mencionan las consideraciones éticas que fueron tenidas en cuenta para la realización de la investigación.

7.1 Enfoque y diseño de investigación

Teniendo en cuenta que el objetivo general del presente proyecto es analizar las percepciones y prácticas de un grupo de docentes de español lengua extranjera (ELE) de Bogotá acerca del tratamiento de la CCI en clases virtuales sincrónicas, la metodología propuesta se enmarca en la investigación de tipología mixta, pues esta permite realizar análisis profundos y amplios sobre un fenómeno al combinar datos de diversa naturaleza (Hamui-Sutton, 2013).

Según Hernández Sampieri *et al.* (2014), los métodos mixtos “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (p. 534). Asimismo, Hernández Sampieri y Mendoza (2008) mencionan que los métodos tradicionales, cuantitativo y cualitativo, pertenecen a la investigación *monometódica*, en la cual se opta por el uso de solo uno de estos; por el contrario, los métodos mixtos son parte de la investigación *multimetódica*, dado que buscan “utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 532). De este modo, el enfoque mixto permite el análisis detallado de un grupo, persona o situación en un contexto determinado.

Así pues, la presente investigación toma en cuenta datos de naturaleza cuantitativa que buscan complementar, expandir y profundizar los aspectos cualitativos propios de la problemática expuesta, siendo estos últimos predominantes a lo largo del análisis realizado. De igual manera, este enfoque investigativo permite identificar y examinar de manera extensiva las percepciones y prácticas de un grupo profesores de español lengua extranjera (ELE) de Bogotá acerca del tratamiento de la CCI en el marco de las clases sincrónicas, ya que, como afirma Hamiu-Sutton (2013), “en educación, los problemas se abordan ‘en capas’ pues atienden múltiples dimensiones de la enseñanza o el aprendizaje” (p. 212).

En relación con los tipos de diseño pertenecientes a los métodos mixtos es posible encontrar: diseños concurrentes, diseños secuenciales, diseños de conversión y diseños de integración. Para el propósito de este estudio, se utilizó un diseño basado en *la triangulación concurrente*. De acuerdo con Hernández Sampieri *et al.* (2014), este diseño cuenta con una gran popularidad y trata de recoger y analizar simultáneamente los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos durante la aplicación de instrumentos. No obstante, los diseños concurrentes permiten que el investigador priorice un conjunto de datos sobre otro, ya sea cualitativo o cuantitativo, con el fin de ahondar en los hallazgos de la investigación (Kroll y Neri, 2009). (Ver Figura 5).

Figura 5

Diseño de triangulación concurrente

Tipo de diseño	Implementación	Prioridad	Fase de integración	Perspectiva teórica
Triangulación concurrente	Recolección concurrente de datos cualitativos y cuantitativos	Preferiblemente igual, pero puede ser cualitativa o cuantitativa	Interpretación o fase de análisis	Puede estar presente

Nota. Adaptado de Kroll y Neri, 2009, p. 40.

Como puede evidenciarse, las características propias de este diseño se adecuan al objetivo de este estudio, pues se opta por la recolección simultánea de datos cuantitativos y cualitativos para su posterior análisis integrado. Sin embargo, teniendo en cuenta la predominancia del enfoque cualitativo en la presente investigación, no se pretende corroborar una hipótesis por medio de la recolección de datos cuantitativos, pues, por el contrario, estos son un punto de apoyo para contrastar, complementar y expandir los datos cualitativos obtenidos. De este modo, se siguió un diseño por triangulación concurrente predominantemente cualitativo. (Ver Figura 6).

Figura 6

Estatus de la metodología cualitativa y cuantitativa en diseños concurrentes y secuenciales

		Implementation sequence	
		Concurrent	Sequential
Priority	Equal status	QUAL + QUANT	QUANT → QUAL QUAL → QUANT
	Dominant status	QUAL + quant QUANT + qual	QUAL → quant qual → QUANT QUANT → qual quant → QUAL

Nota. Tomado de Kroll y Neri, 2009, p. 38

Asimismo, este diseño favorece la utilización de una variedad de instrumentos, fuentes de datos y técnicas de análisis para el abordaje del problema en cuestión (Cerdeza Gutiérrez, 2014). Respecto a los instrumentos utilizados, se diseñó y se aplicó un cuestionario, una matriz de observación de clase y una entrevista semiestructurada (Ver apartado 7.4); como fuentes de datos, se contó con la participación de 25 profesores para el cuestionario y 5 para la entrevista y observación de clase (Ver apartado 7.3); en cuanto a las técnicas de análisis, se hizo uso del

análisis estadístico, el análisis temático o de contenidos y, finalmente, se realizó su respectiva triangulación (Ver apartado 7.6.)

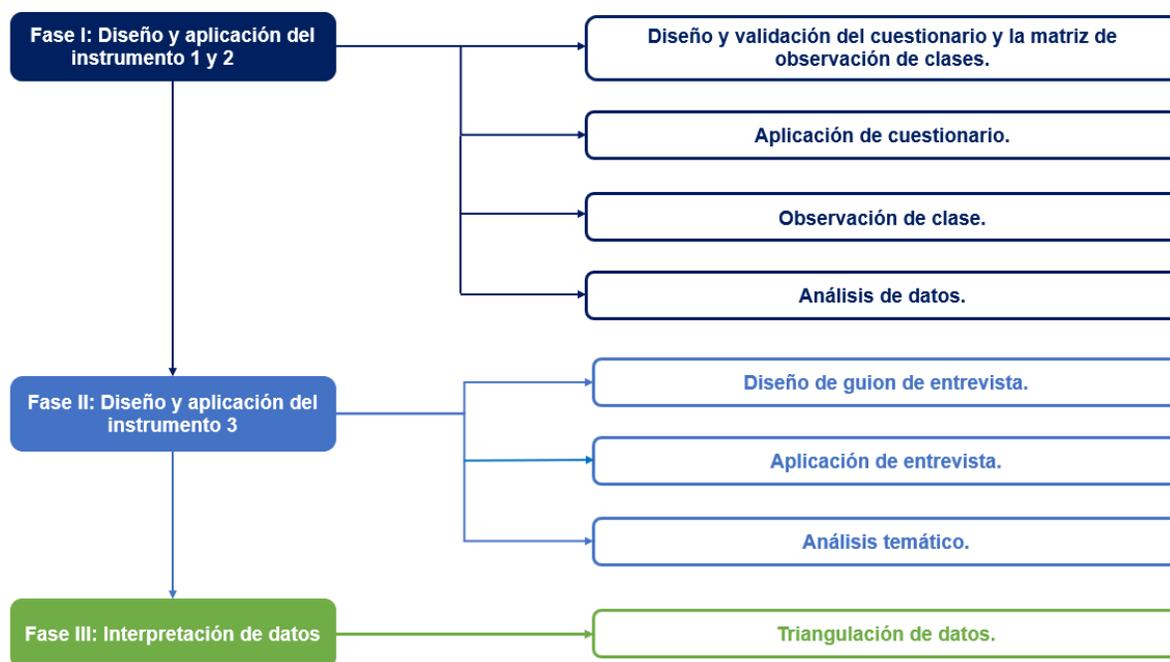
Siguiendo estas ideas, la triangulación concurrente otorga la posibilidad de recoger datos de diversas fuentes y de realizar un análisis detallado y transversal que permite encontrar puntos en común y/o disparidades sobre el tema propuesto. Además, contribuye a asegurar la validez y precisión de la investigación.

7.2 Fases de la investigación

Las fases que se llevaron a cabo dentro de la investigación están divididas en tres partes, como se observa en la Figura 7.

Figura 7

Fases de la investigación



7.2.1 Fase I: Diseño y aplicación del instrumento 1 y 2

En esta fase se diseñaron dos de los principales instrumentos de recolección de datos para la investigación: un cuestionario y una matriz de observación de clase. A través del cuestionario se pretendía indagar acerca de las percepciones de 25 docentes| por medio de la valoración de una serie de afirmaciones categorizadas en las cuatro dimensiones de la CCI (ver apartado 7.4.1). Posteriormente, por medio de un consentimiento informado, cinco docentes permitieron el acceso a una grabación de clase con el fin de obtener una muestra de sus prácticas en el aula. Esto favoreció una observación más natural, ya que el observador no estaba presente durante la sesión. Para el análisis de la clase se diseñó una matriz de observación con preguntas abiertas (ver apartado 7.4.2).

Para asegurar la validación de estos instrumentos, tanto el cuestionario como la matriz de observación de clases fueron sometidos a un juicio de expertos, cuyos resultados se encuentran en el apartado 7.6. Finalmente, se realizó su respectiva aplicación y análisis.

7.2.2 Fase II: Diseño y aplicación del instrumento 3

Para la segunda fase, se diseñó un guion de entrevista semiestructurada. A través de esta, se buscaba, por un lado, expandir y profundizar en las respuestas obtenidas por medio del cuestionario y, por otro, otorgar a los docentes la oportunidad para comentar y describir con mayor detalle sus experiencias y prácticas de aula (ver apartado 7.4.3). Este instrumento, al igual que los anteriores, pasó un proceso de juicio de expertos para su revisión. Seguido de esto, fue aplicado y se realizó su respectivo análisis temático.

7.2.3 Fase III: Triangulación de datos

En esta última fase, se realizó un ejercicio de triangulación. Esta permitió una puesta en común de las percepciones de los docentes y sus prácticas de clase a través de los tres instrumentos

aplicados. Asimismo, esta técnica de análisis dio lugar a la identificación de las oportunidades y desafíos que ofrecen las clases sincrónicas para el tratamiento de la CCI.

7.3 Participantes

Siguiendo las recomendaciones de Hernández Sampieri *et al.* (2014), la selección de participantes para el presente estudio se realizó a través de un muestreo no probabilístico. Merriam y Tisdell (2016) consideran que este tipo de muestreo, ampliamente utilizado en la investigación cualitativa, busca develar las implicaciones y las relaciones entre ciertas ocurrencias. De igual forma, “supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación (...) [se tiende a privilegiar] una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 190).

Dentro de los tipos de muestreo no probabilístico, encontramos el muestreo de bola de nieve, el cual es “una técnica para encontrar al objeto de investigación. En la misma, un sujeto le da al investigador el nombre de otro, que a su vez proporciona el nombre de un tercero, y así sucesivamente” (Atkinson y Flint, 2001, p.1). De esta manera, dada la especificidad de la muestra requerida, docentes de ELE de Bogotá o residentes en la ciudad con al menos 6 meses de experiencia dictando clases sincrónicas, se consideró que este era el método más conveniente para este estudio.

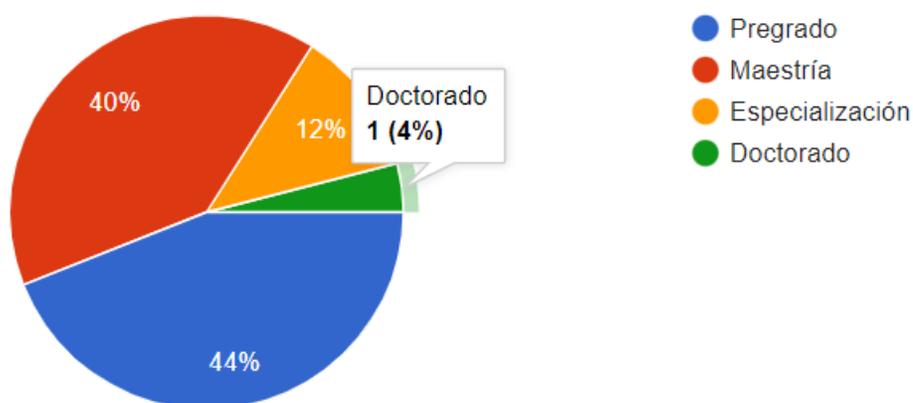
Teniendo esto en cuenta, para la segunda parte de la Fase I de la presente investigación, se recolectaron las respuestas de 25 docentes de ELE que residen o son de la ciudad de Bogotá. La mayoría de los respondientes son de sexo femenino, 68%, en contraste con un 32% de sexo masculino. El 20% de los docentes tiene entre 18 y 25 años, el 56% tiene entre 26 y 35 años, el 16% tiene entre 36 y 45 años y el 8% tiene más de 46 años. El 100% de ellos tiene como lengua

materna al español, sin embargo, uno de ellos manifiesta que el francés también es su lengua materna.

Respecto al nivel de formación de los participantes, el 44% de ellos cuenta con estudios de pregrado, el 40% con estudios de maestría, el 12% con estudios de especialización y el 4% con especialización estudios de doctorado como se evidencia en la Figura 8.

Figura 8

Nivel de formación de los participantes



De igual forma, la mayoría los docentes cuentan con una formación en lenguas, por lo que poseen títulos profesionales como lingüística y licenciaturas en filología e idiomas: inglés, lengua castellana, inglés y francés, entre otros afines; no obstante, a pesar de manifestar tener estudios de especialización y cursos cortos en ELE, dos de los participantes tienen como formación de base estudios en derecho y recursos humanos y administración de empresas. A nivel de posgrado, se encuentran dos docentes que han cursado maestrías como: maestría en español, lengua y cultura y maestría en español como lengua extranjera y segunda lengua.

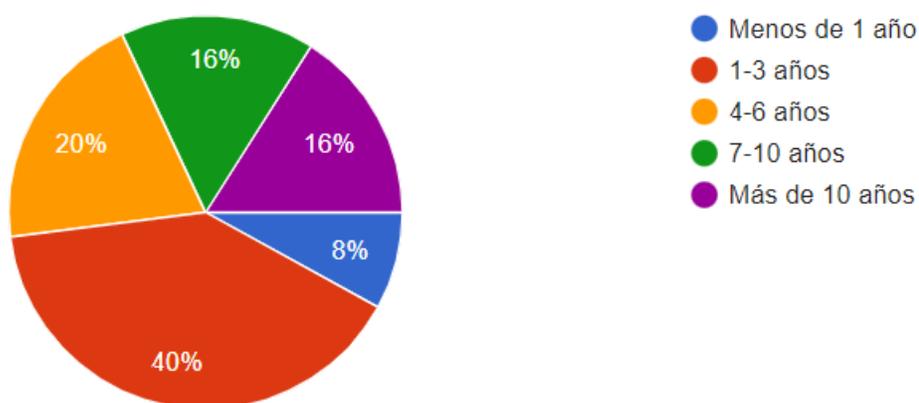
Acerca de las lenguas que los docentes enseñan o han enseñado se encuentran: el español (88%), el inglés (32%), el francés (4%), el alemán (4%), el chino (4%) y el esperanto (4%).

Asimismo, en relación con la formación en ELE de los docentes, el 44% tiene estudios de maestría en este campo, mientras que 28% cuenta con estudios de pregrado, 28% ha tomado

diplomados, 36% ha realizado cursos cortos, 8% es autodidacta o no tiene preparación en ELE y solo el 4% posee una especialización en este ámbito. De manera similar, la mayoría de los docentes tienen entre 1 y 3 años de experiencia en la enseñanza de español (40%), seguido por entre 4 y 6 años (20%), 7 y 10 años (16%), más de 10 años (16%) y menos de 1 años (8%) (ver Figura 9).

Figura 9

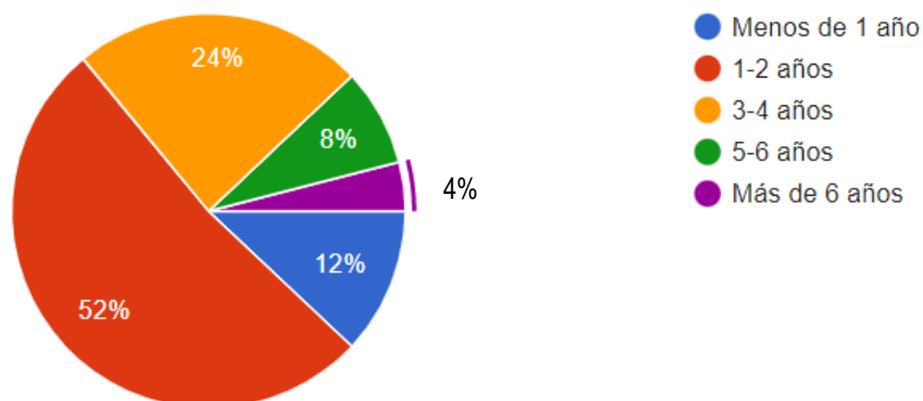
Años de experiencia como docente de ELE



Al preguntar por los años de experiencia en ELE en modalidad virtual, encontramos que el 52% de los docentes cuenta con entre 1 y 2 años, el 24% entre 3 y 4 años de experiencia, el 12% con menos de 1 año, el 8% entre 5 y 6 años. Solo el 4% tiene más de 6 años de experiencia en esta modalidad, como se observa en la Figura 10.

Figura 10

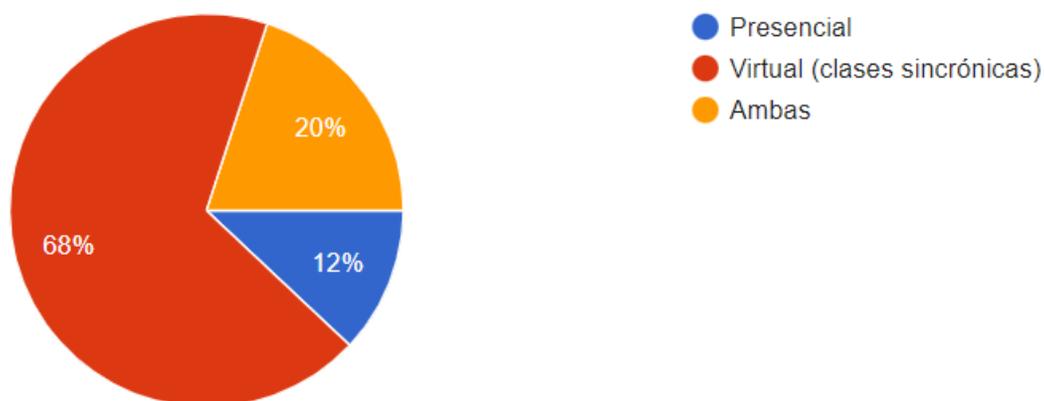
Años de experiencia como docente de ELE modalidad virtual



En la actualidad, 68% de los participantes enseñan por medio de clases sincrónicas, 20% dan clases de manera presencial y remota, y, finalmente, el 12% lo hacen de manera presencial (ver Figura 11).

Figura 11

Modalidad en la que los participantes enseñan actualmente



Respecto a los niveles de español que enseñan los participantes, se encontró que el 88% enseña niveles intermedio y básico, el 56% enseñan niveles avanzados y 4% enseñan todos los niveles.

Para diligenciar la matriz observación de clase y realizar la entrevista semiestructurada, se contó con la participación de cinco docentes voluntarios. Este número se consideró adecuado, pues, por un lado, el ejercicio de triangulación favorece la recolección de datos de distintas

fuentes para la interpretación de un objeto de estudio (Ver apartado 7.1) y, por otro, teniendo en cuenta el propósito de este estudio y la naturaleza cualitativa de los resultados obtenidos con estos instrumentos, Hernández Sampieri *et al.* (2014) sugieren una muestra pequeña de participantes dado a que la profundidad de la investigación requiere un nivel de análisis detallado.

Con el fin de garantizar la confidencialidad de las respuestas, cada docente recibió una codificación compuesta por la letra P (profesor) y el número de participante (1, 2, 3, 4, 5). Las características de los docentes pueden observarse en la Tabla 2.

Tabla 2

Caracterización de los docentes que participaron en la observación de clase y la entrevista semiestructurada

	P1	P2	P3	P4	P5
Sexo	Femenino	Femenino	Masculino	Masculino	Masculino
Edad	18 – 25 años	35-46 años	26-35 años	26-35 años	35-46 años
Nivel de formación	Pregrado	Maestría	Pregrado	Especialización	Maestría
Formación en ELE	Curso corto y diplomado	Curso corto y maestría	Pregrado	Especialización	Autodidacta
Preparación o estudios para la enseñanza de cultura	No	No	No	Sí	No
Niveles de ELE que enseña	Básico, intermedio y avanzado	Básico e intermedio	Básico e intermedio	Básico, intermedio y avanzado	Básico, intermedio y avanzado
Modalidad en la que trabaja actualmente	Virtual (Clases sincrónicas)	Ambas (Clases presenciales y sincrónicas)	Virtual (Clases sincrónicas)	Ambas (Clases presenciales y sincrónicas)	Ambas (Clases presenciales y sincrónicas)
Años de experiencia en ELE modalidad virtual sincrónica	3-4 años	1-2 años	3-4 años	1-2 años	3-4 años

Los participantes se componen por dos docentes de sexo femenino y tres de sexo masculino. Son profesores jóvenes entre 18 y 46 años y cuentan con estudios profesionales completos de pregrado (2), maestría (2) y especialización (1); de igual modo, estos docentes corresponden al 20% de los respondientes del cuestionario y representan el grueso de los perfiles encontrados en este, pues en su mayoría han tenido distintos tipos de formación en la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua (reflejados en P1, P2, P3 y P4), siendo solo algunos de ellos autodidactas (reflejados en P5). Por otra parte, únicamente uno de los docentes manifiesta haber tenido algún tipo de preparación para la enseñanza de la cultura en ELE

Asimismo, es posible observar que la mayoría enseña tanto de manera presencial como sincrónica (3), sin embargo, dos de ellos trabajan solamente a través de clases sincrónicas; tienen entre 1 y 4 años de experiencia como profesores virtuales de ELE y todos enseñan niveles básicos e intermedios, no obstante, tres de ellos enseñan también en niveles avanzados.

Respecto a sus lugares de trabajo, P1, P2 y P4 trabajan en institutos localizados en Panamá (P1) y Estados Unidos (P2, P4), que ofrecen clases de español para extranjeros en línea. Por su parte, P3 trabaja directamente con una empresa china que requiere a sus empleados aprender el idioma y P5 ofrece su trabajo independiente a través de una página web de profesores de lengua como intermediaria. En la mayoría de los casos, sus estudiantes son estadounidenses, pero también cuentan con estudiantes brasileños y europeos; únicamente P3 trabaja con estudiantes de nacionalidad china.

De igual modo, los docentes reportan distintas motivaciones para enseñar a través de clases sincrónicas; por un lado, encontramos la conveniencia respecto al desplazamiento:

Para mí ha sido mejor virtual porque antes tenía que ir a las oficinas, a la escuela o a las casas de los estudiantes y esto implicaba mucho tiempo en el transporte porque vivían en diferentes lugares de la ciudad (...). (P1.)

Principalmente pues un viaje internacionalmente es algo costoso, pero pues más que todo fue muy conveniente conseguir y poder organizar varias clases a lo largo de la semana. O sea, el desplazamiento es algo muy importante para considerar y pues el internet me ahorra ese paso (...). (P3.)

Por otro lado, algunos de ellos mencionan que se decantaron por esta modalidad a raíz de la crisis sanitaria por COVID-19:

(...) fue totalmente la pandemia; si me hubieras preguntado hace cinco años si me interesaba una clase virtual, no, porque en ese momento no le veía mayor productividad, pero la pandemia obligó a muchos a reestructurarnos en nuestros conocimientos e ideas. (P2.)

Bueno, el principio fue durísimo. La verdad yo no tenía ni idea que era *Zoom* cuando empezó la pandemia. Yo desconocía muchas opciones (...) porque pues toda mi vida, incluso antes de enseñar español a extranjeros, había trabajado en la presencialidad. (P4.)

P5, por su parte, inició a ofrecer clases sincrónicas de español por recomendación de un colega:

(...) el tema del español para extranjeros sucedió porque mi amigo inglés dicta clases también en esa plataforma [y me decía que me registrara] (...). Un día dije: “listo, le voy a hacer caso” (...). (P5.)

De este modo, es posible destacar tres principales motivaciones que llevaron a estos docentes a enseñar en esta modalidad: la conveniencia en términos de transporte, la necesidad de implementar clases sincrónicas durante la pandemia por COVID-19 y la sugerencia de un par.

7.4 Instrumentos de recolección de datos

Como se mencionó en el apartado 7.3, los instrumentos seleccionados para la recolección de datos de este estudio fueron: *el cuestionario, la observación de clase y la entrevista semiestructurada*. A continuación, se presenta una breve descripción de cada uno.

7.4.1 Cuestionario

Para Merriam y Tisdell (2016), un cuestionario busca una descripción sistemática de hechos o características de un fenómeno o las relaciones entre eventos y fenómenos. El cuestionario utilizado para la presente investigación es una adaptación de las propuestas de Sercu (2005), Young y Sachdev (2011), Ramos Gomez (2019), Sugianto y Ulfa (2020) y Faustino Ruíz y Patiño Rojas (2021) para investigaciones acerca de las percepciones de docentes de lenguas extranjeras y segundas lenguas sobre la CCI.

El cuestionario se realizó de manera electrónica a través de la plataforma *Google Forms* y estaba conformado por cinco secciones: la primera de estas se enfocó en la recolección de información demográfica y las demás buscaban explorar las percepciones de los docentes participantes sobre cada una de las dimensiones de la CCI: cognitiva, afectiva, procedimental y conciencia crítica. Para esto, se planteó una escala de Likert en la que se debía indicar el nivel de acuerdo o desacuerdo (muy de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo) respecto a las afirmaciones planteadas. En total, el cuestionario contó con 30 preguntas de esta naturaleza. Asimismo, se incluyó, al final de cada sección, un espacio de

comentarios y observaciones para permitir a los participantes expandir o clarificar sus respuestas si así lo deseaban. (Ver Anexo 2).

7.4.2 *Matriz de observación de clase*

La observación de clase pretende “comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias (...)” (Hernández Sampieri *et al*, 2014, p. 399). Para el presente estudio, observar a los profesores participantes permitió contrastar sus percepciones sobre la CCI, obtenidas a través del cuestionario, y sus prácticas, por medio de una grabación de clase proporcionada por los participantes y el diligenciamiento de la matriz de observación.

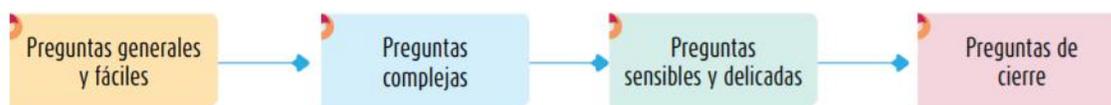
Esta matriz se diseñó teniendo en principalmente la dimensión procedimental de la CCI. Esta se compone de una serie de preguntas abiertas que buscan identificar generalidades sobre la clase por medio de tres secciones (*inicio de la clase, desarrollo de la clase, cierre de la clase*). La primera de estas buscaba describir si el tema principal y los objetivos de la clase abordan la cultura; la segunda, cómo y con qué herramientas, materiales y/o actividades se trataron estos temas; y la última, indagó sobre las posibles actividades evaluativas en este respecto. Esta matriz se puede observar en el Anexo 3.

7.4.3 *Entrevista semiestructurada*

Como afirma Hernández Sampieri *et al.* (2014), la entrevista es de carácter anecdótico y flexible, en tanto el principio y el fin de la misma no se puede predecir. No obstante, estos autores sugieren una preparación y orden por etapas que puede organizarse como se observa en la Figura 12.

Figura 12

Orden de formulación sugerido de las preguntas en una entrevista



Nota: Tomado de Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 405.

Teniendo en cuenta estas recomendaciones, se realizó un guion de entrevista semi estructurada (ver Anexo 4). El propósito de esta entrevista era profundizar en los datos recolectados en el cuestionario y la matriz de observación de clase.

Esta se dividió en cuatro bloques: el primero buscaba precisar el contexto laboral de los docentes y su formación en ELE; el segundo indagaba acerca de las concepciones de los participantes sobre lo que es cultura, la CCI y sus dimensiones; para el tercer bloque, se pidió a los docentes describir qué elementos tienen en cuenta al planear una clase y se dieron ejemplos de cómo incorporan temas culturales al aula; finalmente, se realizaron preguntas encaminadas a conocer las diferentes herramientas que los docentes utilizan para promover la CCI en clases sincrónicas junto con aquellas oportunidades y desafíos que se pueden encontrar en esta modalidad.

Todos los instrumentos presentados en esta sección fueron sometidos a un proceso de validación como se describe a continuación.

7.5 Validación de instrumentos

Con el fin de corroborar la eficacia de los instrumentos elaborados, se realizó un juicio de expertos. Según Escobar Pérez y Cuervo Martínez (2008), este se define como una técnica de validación de instrumentos que permite “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29). Para esto, tres docentes universitarios de

programas de pregrado y maestría en lenguas extranjeras, con amplia experiencia en el campo de la pedagogía y la investigación, fueron convocados.

Los expertos recibieron una matriz de análisis por cada uno de los tres instrumentos de la presente investigación (ver Anexo 1). Esta fue adaptada de la propuesta de Escobar Pérez y Cuervo Martínez (2008), en la que se toman en cuenta cuatro criterios: coherencia, claridad, relevancia y suficiencia. Cada criterio fue evaluado de 1 a 4, siendo 1 la mínima puntuación y 4 la máxima. A continuación, se presentan los resultados del juicio de expertos por instrumento.

7.5.1 Validación del cuestionario

La valoración de la versión preliminar del cuestionario (ver Anexo 5) evidencia un alto nivel de consenso entre los docentes, como se muestra en la Tabla 3. En cada una de sus cinco secciones, es posible encontrar una gran cantidad de valoraciones por encima de 3.0 para todos sus criterios, lo cual es equivalente a un nivel moderado/alto. Es posible considerar que esta puntuación es resultado de la cuidadosa revisión de los estudios previos sobre la temática en cuestión que han tomado un cuestionario como base para la recolección de datos. No obstante, es posible notar que el ítem “1”, perteneciente a la categoría *Dimensión Cognitiva*, posee una valoración de $M: 2.33$, $D.T: 1.52$, por lo cual este fue reformulado.

Tabla 3

Resultados de la validación del cuestionario

	Ítem	Coherencia		Relevancia		Claridad	
		M	DT	M	DT	M	DT
Información demográfica	1	3.67	0.58	4	0	4	0
	2	3.67	0.58	3.67	0.58	4	0
	3	3.67	0.58	4	0	4	0
	4	4	0	4	0	4	0
	5	4	0	4	0	4	0
	6	3.33	1.15	3.33	1.15	3	1
	7	4	0	4	0	4	0

	8	3.33	1.15	3.67	0.58	3.67	0.58
	9	4	0	3.33	0.58	3.67	0.58
	10	4	0	4	0	4	0
	11	4	0	4	0	4	0
	12	4	0	4	0	4	0
	13	3.33	1.15	3.33	1.15	3.33	1.15
Dimensión Cognitiva	1	3	1.73	2.33	1.52	3	1.73
	2	3	1.73	3	1.73	3	1.73
	3	4	0	4	0	3.67	0.58
	4	4	0	4	0	4	0
	5	4	0	4	0	4	0
	6	4	0	4	0	4	0
	7	4	0	4	0	4	0
	8	4	0	3.67	0.58	4	0
	9	4	0	4	0	4	0
	10	4	0	4	0	4	0
	11	4	0	4	0	4	0
	12	4	0	4	0	4	0
Dimensión Afectiva	13	3.67	0.58	3.33	1.15	3.33	1.15
	14	4	0	4	0	4	0
	15	4	0	4	0	4	0
	16	4	0	4	0	4	0
	17	4	0	4	0	4	0
Dimensión Procedimental	18	4	0	3.67	0.58	3.67	0.58
	19	4	0	4	0	4	0
	20	4	0	4	0	4	0
	21	4	0	4	0	4	0
	22	4	0	4	0	4	0
	23	4	0	4	0	4	0
	24	4	0	4	0	3.67	0.58
Conciencia crítica	25	4	0	4	0	4	0
	26	4	0	4	0	4	0
	27	4	0	4	0	4	0
	28	4	0	4	0	4	0
	29	4	0	4	0	4	0
	30	4	0	4	0	4	0
	31	4	0	4	0	4	0

Suficiencia	
M	DT
3.67	0.58

De igual forma, cabe destacar que el criterio “suficiencia” para el instrumento obtuvo una puntuación de $M: 3.67$, $D.T: 0.58$, lo que sugiere un alto nivel de consenso acerca de la efectividad del cuestionario.

Vale la pena resaltar que dos de los expertos mencionan la necesidad de que, a pesar de ser un cuestionario basado en una escala de Likert, se diera la oportunidad a los participantes de argumentar sus respuestas. Por lo tanto, al final de cada sección, se agregó una caja de comentarios y observaciones para que los docentes pudieran dar explicación a su nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones propuestas en caso de así desearlo. Además, se revisó cuidadosamente la redacción, puntuación y pertinencia de cada ítem según las opiniones brindadas (ver Anexo 2).

Finalmente, es necesario resaltar que el instrumento demostró un alto grado de confiabilidad (Alpha de Cronbach = 0.809), como se puede observar en la Tabla 4.

Tabla 4

Índice de confiabilidad

Alpha de Cronbach's	Alpha de Cronbach's Alpha basado en ítems estandarizados
.809	.855

7.5.2 Validación de la matriz de observación de clase.

Respecto a la valoración instrumento número dos, matriz de observación de clase en su primera versión (ver Anexo 6), es posible notar un alto nivel de acuerdo entre los expertos, siendo el criterio “suficiencia” el único con un valor inferior a $M:4.0$, $D.T:0$ (ver Tabla 5).

Tabla 5*Resultados de la validación de la matriz de observación de clase*

	Ítem	Coherencia		Relevancia		Claridad	
		M	DT	M	DT	M	DT
Presentación de la clase	1	4	0	4	0	4	0
	2	4	0	4	0	4	0
	3	4	0	4	0	4	0
Desarrollo de la clase	4	4	0	4	0	4	0
	5	4	0	4	0	4	0
	6	4	0	4	0	4	0
	7	4	0	4	0	4	0
	8	4	0	4	0	4	0
	8.1	4	0	4	0	4	0
	9	4	0	4	0	4	0
	9.1	4	0	4	0	4	0
	10	4	0	4	0	4	0
	11	4	0	4	0	4	0
	12	4	0	4	0	4	0
Cierre de la clase	13	4	0	4	0	4	0
	14	4	0	4	0	4	0
	15	4	0	4	0	4	0

Suficiencia	
M	DT
3.67	0.58

Este puntaje divergente, según los comentarios proporcionados, tiene que ver con la apariencia de *lista de chequeo* de la matriz, lo cual puede ceñirla al simple cumplimiento de unos estándares. Con base en estas observaciones, se decidió eliminar la columna “Sí/No” del instrumento, dejando únicamente el espacio de “observaciones” para cada ítem (ver Anexo 3).

7.5.3 Validación del guion de entrevista semiestructurada.

Para la entrevista semiestructurada (Anexo 7), los expertos otorgaron a las diferentes preguntas un valor generalizado superior a 3.0, que corresponde a un nivel moderado/alto (ver Tabla 6). Sin embargo, el ítem 23 presenta una calificación de *M: 2.67, D.T: 1.52* en los criterios de “relevancia” y “claridad”, por lo cual este ítem fue eliminado.

Tabla 6

Resultados de la validación del guion de entrevista semiestructurada

	Ítem	Coherencia		Relevancia		Claridad	
		M	DT	M	DT	M	DT
Experiencia profesional en ELE	1	3.67	0.58	3.67	0.58	3.67	0.58
	2	4	0	4	0	3.67	0.58
	3	3	1.73	3	1.73	3	1.73
	4	4	0	4	0	4	0
	5	3	1.73	3	1.73	3	1.73
Dimensiones de la CCI	6	3.67	0.58	3.67	0.58	3.67	0.58
	7	3.67	0.58	4	0	4	0
	8	4	0	4	0	4	0
	9	4	0	4	0	4	0
	10	4	0	4	0	4	0
	11	4	0	4	0	4	0
	12	4	0	4	0	4	0
Herramientas, materiales, y/o estrategias para el tratamiento de la CCI	13	4	0	4	0	4	0
	14	4	0	4	0	4	0
	15	4	0	4	0	4	0
	16	4	0	4	0	4	0
	17	4	0	4	0	4	0
	18	4	0	4	0	4	0
	19	4	0	4	0	4	0
	20	4	0	4	0	4	0
	21	4	0	4	0	4	0
	22	4	0	4	0	4	0
Estrategias, herramientas y materiales en clases sincrónicas	23	3	1.73	2.67	1.52	2.67	1.52
	24	3	1.73	3	1.73	3	1.73
	25	4	0	4	0	4	0

26	4	0	4	0	4	0
27	4	0	4	0	4	0
28	4	0	4	0	4	0
29	4	0	4	0	4	0

Suficiencia	
M	DT
4	0.0

Asimismo, por recomendación de los expertos, se redujo el número de pregunta a 25 en total. Además, se revisó la redacción y las formas de tratamiento utilizadas. La versión final de este instrumento puede ser consultada en el Anexo 7.

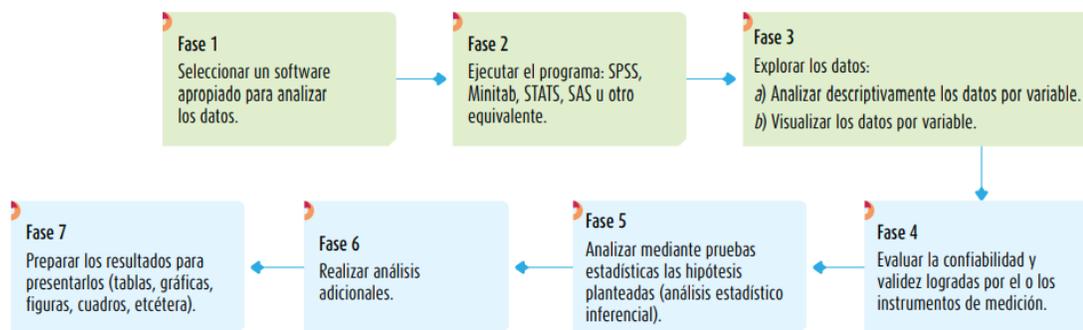
7.6 Análisis de datos

Este es un proceso complejo por el cual el investigador consolida, reduce, organiza e interpreta los datos recolectados. Este requiere una consulta permanente de los datos, ya que es de naturaleza cíclica y necesita tanto un razonamiento deductivo como inductivo en el que se involucre la descripción e interpretación de estos. En otras palabras, este busca dar respuesta al interrogante formulado (Merriam y Tisdell, 2016).

En primer lugar, a través del cuestionario, se obtuvieron datos de tipo cuantitativo, por lo cual fue necesario un análisis estadístico para su respectivo tratamiento. Según Hernández Sampieri *et al.* (2014), este se compone de siete fases, las cuales se pueden apreciar en la Figura 13.

Figura 13

Proceso para realizar un análisis estadístico



Nota: Tomado de Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 305.

Para las fases 1 y 2 se seleccionó y ejecutó SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* por sus siglas en inglés), un software especializado para el análisis de datos estadísticos de la Universidad de Chicago. En la fase 3, se realizó una exploración de los datos, es decir, un análisis por variable. En las fases 4 y 5 calculó el grado de confiabilidad y validez obtenidos (ver Tabla 4). Finalmente, en la fase 6 se analizaron los datos adicionales y en la fase 7 se graficaron los resultados por medio de tablas (ver apartado 8.1).

Por otra parte, para el análisis de la entrevista se utilizó el análisis temático o de contenidos. Este permite aislar unidades de la información recolectada por medio de un sistema de codificación y etiquetado con el fin de agruparlas por temas y así formular dimensiones o categorías; una vez obtenidas, el investigador procede a realizar una organización jerárquica y establece relaciones entre ellas. De esta manera, se puede llegar a una interpretación y reflexión focalizada de los datos. (Vaquero Tió, 2020).

Las principales características de esta técnica se exponen en la Tabla 7.

Tabla 7

Principales características del análisis de datos cualitativos

Principales Características del Análisis de Datos Cualitativos	
Iterativo	Es un proceso cíclico

Interpretativo	Papel fundamental de investigador
Consenso	Para garantizar la validez de la investigación, se necesita un consenso.
Saturación	El punto de saturación marca el fin del proceso.

Nota. Adaptado de Vaquero Tió, 2020

Como puede observarse, el proceso es iterativo en la medida que necesita releer o visitar la información recolectada constantemente; es interpretativo, ya que requiere un conocimiento profundo de la teoría y el alcance de la investigación para generar una categorización adecuada; necesita un consenso, por lo que se recomienda que haya al menos tres investigadores para validar los posibles hallazgos o, en caso de no ser posible, llevar a cabo un juicio de expertos; finalmente, el punto de saturación indica que los datos fueron analizados a profundidad y el análisis de contenido ha llegado a su fin.

En cuanto a las fases de este tipo de técnica de análisis, Vaquero Tió (2020) menciona cuatro, las cuales se muestran en la Figura 14.

Figura 14

Fases del análisis temático o de contenidos



Nota. Tomado de Vaquero Tió, 2020, 25:43.

En la fase textual, el investigador debe contar con las transcripciones de los datos y comenzar con la construcción del sistema de codificación a utilizar (por colores, por nombre, etc.). Seguido de esto, en la fase categórica, se empieza a identificar, aislar y organizar las unidades relevantes de acuerdo con las categorías propuestas. En la fase analítica, se procede a interpretar los resultados y encontrar relaciones entre las unidades. Para terminar, en la fase reflexiva, se exponen las conclusiones del análisis.

Teniendo en cuenta estas recomendaciones, el análisis temático se realizó por medio del software MaxQDA, pues está diseñado para el análisis de datos cualitativos y facilita la creación de las categorías y subcategorías correspondientes. Para el presente estudio, se establecieron dos macro categorías correspondientes a *conocimientos y creencias del docente sobre la CCI* y *actuación del docente*; sus respectivas subcategorías se relacionan en la Tabla 8.

Tabla 8

Categorías de análisis de la entrevista semiestructurada

Categoría	Subcategoría 1	Subcategoría 2
Conocimientos y creencias del docente sobre la CCI	Percepción de cultura	
	Percepción de CCI	
	Niveles de lengua para el desarrollo de la CCI	
	Promoción de la CCI en clases sincrónicas	Oportunidades Desafíos
	Importancia del desarrollo de la CCI	
	Evaluación de la CCI	
Actuación del docente	Temas tratados	
	Actividades, herramientas y materiales	
	Enfoque intercultural utilizado	Linguaculture Comparación L1-L2 C1-C2

	Exploración intercultural
Rol docente	Mediación intercultural

Finalmente, se hizo uso de la triangulación, pues para Hernández Sampieri *et al.* (2014), es una técnica de análisis de datos que ayuda a aumentar la credibilidad de un estudio; además, permite una mayor riqueza y profundidad de los datos, puesto que hay mayor variedad de información sobre la investigación en cuestión. En este caso particular, se triangularon los datos obtenidos en el cuestionario, la entrevista y la matriz de observación, a partir de los cuales fue posible identificar tanto las relaciones entre percepciones y prácticas de los docentes como las oportunidades y desafíos del tratamiento de la CCI en clases sincrónicas.

7.7 Consideraciones éticas

Este ejercicio de investigación se enmarcó en los códigos éticos de los estudios cualitativos. Los participantes fueron previamente informados de las implicaciones de este estudio, sus beneficios y riesgos asociados. De igual forma, todos participaron de manera voluntaria y libre. Además, se garantizó el anonimato de sus identidades y sus respuestas, las cuales fueron utilizadas exclusivamente para el propósito de este estudio.

Asimismo, los participantes tuvieron acceso a un consentimiento informado antes de la realización de los cuestionarios, entrevistas y observaciones de clase. En este fueron informados acerca de los objetivos de la investigación y el tratamiento que se daría a los datos recolectados. Todos manifestaron su aprobación.

8. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos por medio de los tres instrumentos aplicados: cuestionario, matriz de observación de clase y entrevista semiestructurada.

8.1 Cuestionario

Las respuestas recolectadas en el cuestionario fueron analizadas por medio del software SPSS. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las secciones propuestas según las dimensiones de la CCI.

8.1.1 Dimensión cognitiva

En esta dimensión, la mayoría de los docentes demuestra un alto grado de acuerdo con los ítems propuestos. Esto se puede evidenciar, puesto que seis de las once afirmaciones cuentan con una media igual o superior a 4 (De acuerdo); por ejemplo, los ítems que contaron con la media más alta fueron: (4) *La cultura debe ser abordada desde niveles básicos* (M: 4.64, DT: .757), (1) *Lengua y cultura son indisociables* (M: 4.44, DT: .961) y (7) *La cultura propia de los estudiantes debe ser incorporada en la clase* (M: 4.44, DT: .712). Esto indica que los docentes están de acuerdo con la relación intrínseca entre lengua y cultura, y la necesidad tanto de tratar la cultura desde los niveles más básicos como de validar la cultura propia en el aula.

En contraposición a esto, se puede evidenciar que el ítem con la valoración más baja fue: (8) *Se debe presentar únicamente una imagen positiva de la cultura meta (de la lengua que aprenden) a los estudiantes* (M: 2.00, DT: .764), por lo que los docentes consideran que también es importante abordar aspectos negativos de la cultura meta. Asimismo, se encuentra el ítem: (5) *Lo más importante del aprendizaje de una lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa* (M: 2.48, DT: .963), el cual puede relacionarse directamente con el ítem: (6) *Lo más importante del aprendizaje de una lengua es el desarrollo de la competencia intercultural*

(*M*: 3.36, *DT*: .860). Consecuentemente, es posible afirmar que los profesores otorgan un valor mayor al desarrollo de la competencia intercultural que a la competencia comunicativa. Esto puede observarse en la Tabla 9.

Tabla 9

Resultados media y desviación típica de la dimensión cognitiva

Item	Media	DT	N
1. Lengua y cultura son indisociables.	4.44	.961	25
2. La competencia comunicativa intercultural se desarrolla durante el aprendizaje; no es necesario tratarla de manera explícita.	3.68	1.069	25
3. Los conocimientos y habilidades interculturales deben ser tomados en cuenta junto a las destrezas de comprensión, producción, interacción y mediación.	4.12	1.013	25
4. La cultura debe ser abordada desde niveles básicos.	4.64	.757	25
5. Lo más importante del aprendizaje de una lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa.	2.48	.963	25
6. Lo más importante del aprendizaje de una lengua es el desarrollo de la competencia intercultural.	3.36	.860	25
7. La cultura propia de los estudiantes debe ser incorporada en la clase.	4.44	.712	25
8. Se debe presentar únicamente una imagen positiva de la cultura meta (de la lengua que aprenden) a los estudiantes.	2.00	.764	25
9. El aprendizaje de un idioma debe contribuir a la construcción de identidad del estudiante.	4.08	.997	25
10. Abordar aspectos culturales en clase reduce el tiempo para la enseñanza de aspectos lingüísticos y/o comunicativos.	3.92	.997	25
11. Las clases sincrónicas propician en gran medida la inclusión de contenidos interculturales en clase.	3.68	1.069	25

8.1.2 Dimensión afectiva

Respecto a la dimensión afectiva de la CCI, es posible encontrar mayor nivel de consenso entre las respuestas. Esto se evidencia, ya que cuatro de los cinco ítems poseen una valoración mayor o igual a 4 (De acuerdo), siendo (13) *Conocer acerca de otras culturas aumenta mi apreciación y respeto por estas* ($M: 4.68, DT: .690$), el ítem con la media más alta, seguido de (16) *El aprendizaje de una lengua ayuda a cuestionar estereotipos y percepciones acerca de personas de otras culturas* ($M: 4.60, DT: 0.645$). De esta manera, se puede afirmar que los docentes creen que aprender de culturas y lenguas diferentes a la propia tiene un impacto positivo en las percepciones y preconcepciones que se puede tener sobre los Otros. Esto se puede apreciar en la Tabla 10.

Tabla 10

Resultados media y desviación típica de la dimensión afectiva

Item	Media	DT	N
12. Las lenguas tienden a relacionarse con ciertas emociones y/o actitudes (alemán = fuerte/enojado, italiano = romántico).	3.60	1.080	25
13. Conocer acerca de otras culturas aumenta mi apreciación y respeto por estas.	4.68	.690	25
14. El desarrollo de una sensibilidad intercultural es indispensable para comunicarse efectivamente en otra lengua.	4.32	.852	25
15. Es importante reconocer las diferencias y similitudes entre la cultura meta y la propia.	4.36	.700	25
16. El aprendizaje de una lengua ayuda a cuestionar estereotipos y percepciones acerca de personas de otras culturas.	4.60	.645	25

8.1.3 Dimensión procedimental

La dimensión procedimental de la CCI, por su parte, muestra el ítem con la valoración más alta del cuestionario: (17) *Enseñar acerca de cultura me motiva* ($M: 4.80, DT: .408$). Por lo tanto, los docentes expresan actitudes significativamente positivas hacia la inclusión de la cultura en el aula. Asimismo, se puede destacar que el ítem (23) *Utilizo herramientas virtuales para la promoción de la interculturalidad en clase* ($M: 4.52, DT: .586$) indica que hay un consenso respecto a la inclusión de herramientas virtuales como medio para el desarrollo de la CCI. Por otro lado, la afirmación (22) *Cuando tengo poco tiempo durante la clase, doy más relevancia a aspectos lingüísticos y comunicativos que culturales* ($M: 2.96, DT: 1.060$), deja en entrevisto una posición mayormente neutral frente al privilegio de aspectos lingüísticos y comunicativos sobre los interculturales. De igual modo, cabe recalcar que el ítem (18) *En mi práctica, la lengua y la cultura se enseñan por separado* ($M: 1.96, DT: .889$) refleja que los docentes consideran que, en su práctica, estos elementos se enseñan de manera integral. Los resultados de esta sección se reflejan en la Tabla 11.

Tabla 11

Resultados media y desviación típica de la dimensión procedimental

Item	Media	DT	N
17. Enseñar acerca de cultura me motiva.	4.80	.408	25
18. En mi práctica, la lengua y la cultura se enseñan por separado.	1.96	.889	25
19. Hago explícito el componente cultural en la clase.	3.80	1.080	25
20. Considero que dedico suficiente tiempo al abordaje de temas de naturaleza cultural en clase.	3.96	1.020	25
21. Promuevo la exploración y el aprendizaje de la cultura propia y meta.	4.32	.627	25
22. Cuando tengo poco tiempo durante la clase, doy más relevancia a aspectos lingüísticos y comunicativos que culturales.	2.96	1.060	25

23. Utilizo herramientas virtuales para la promoción de la interculturalidad en clase.	4.52	.586	25
----------------------------------------------------------------------------------------	------	------	----

En esta dimensión, también se pidió a los docentes clasificar algunos aspectos de la enseñanza de lenguas (fonética, gramática, léxico, pragmática y cultura) con el fin de identificar aquellos a los que dan más relevancia a la hora de planear sus clases, siendo 1 el más importante y 5 el menos importante. La mayoría de los encuestados manifiesta que tanto la *cultura* como la *gramática* son los aspectos a los que otorgan mayor relevancia en sus clases, ya que cuentan con la misma ponderación; seguido de estos, encontramos al componente *léxico* y *pragmático*, y, en última posición, el *fonético* (ver Tabla 12).

Tabla 12

Resultados valoración de aspectos de la enseñanza de lenguas

Resultados					
	Fonética	Gramática	Léxico	Pragmática	Cultura
Moda	5	2 ^a	3	4	2

a. Existen múltiples modas.

A pesar de esto, algunos docentes manifestaron dificultad para valorar cada uno de los aspectos propuestos. Al respecto, comentan que la implementación de los componentes es definida por el estudiante y el currículo institucional:

La preferencia por actividades netamente culturales o lingüísticas, en mi caso, depende de los intereses del estudiante, necesidades y la articulación del currículo. (Cuestionario 1.)

Por otra parte, también es posible observar opiniones que demuestran una percepción indisoluble entre estos elementos:

(...) Todos son igual de importantes y, es más, son inseparables, debido a que todos son aspectos que aportan al significado. Mi respuesta es 1 a todas. Los valores puestos

en la respuesta no reflejan mi percepción sobre la materia en cuestión. (Cuestionario 4.)

Creo que en aspectos muy gramaticales como el uso de usted y el subjuntivo (solo por dar ejemplos muy concretos) la gramática y la cultura van muy unidos. (Cuestionario 5.)

Me parece que pragmática y cultura van juntos. En general, no corresponde este "ranking", porque en verdad lo que se procura es un balance comunicativo y sociocultural. (Cuestionario 11.)

No son aspectos excluyentes. Por ejemplo, no es efectiva la enseñanza de léxico si no se usa para comunicarse utilizando la gramática y enfocándose en su fonética. (Cuestionario 12.)

De esta manera, es posible afirmar que estos docentes ven la enseñanza de lenguas como un conglomerado de aspectos que se complementan y no están separados el uno del otro, por el contrario, cada uno puede aportar al entendimiento y desarrollo del otro.

8.1.4 Dimensión conciencia crítica

Finalmente, respecto la dimensión conciencia crítica de la CCI, cuatro de los siete ítems poseen una media mayor o igual a 4 (De acuerdo). La afirmación (29) *El aprendizaje y contacto con otras culturas promueve la tolerancia y el respeto hacia los miembros de esas culturas* ($M: 4.56$, $DT: .917$) indica una posición mayormente asertiva al reconocimiento de las implicaciones que tiene aprender y conocer una cultura diferente a la propia; de esta forma se promueven actitudes de respeto hacia el Otro. Por el contrario, cabe resaltar que, a pesar de la valoración del ítem (26) *Considero que los docentes tienen una acción política ligada a su profesión* ($M: 3.52$, $DT: 1.295$), en la cual se observa una posición entre neutra y de acuerdo por parte de los

docentes, el ítem (25) *La enseñanza de lenguas es una actividad neutral, es decir, no tiene implicaciones políticas, económicas y culturales* ($M: 2.00$, $DT: 1.155$), pone de manifiesto que, en general, se reconocen las relaciones de poder y el carácter ético-político presente en la labor docente y en las lenguas y culturas que se enseñan/aprenden según su nivel de prestigio. Esto puede evidenciarse en la Tabla 13.

Tabla 13

Resultados media y desviación típica de la dimensión conciencia crítica

Item	Media	DT	N
25. La enseñanza de lenguas es una actividad neutral, es decir, no tiene implicaciones políticas, económicas y culturales.	2.00	1.155	25
26. Considero que los docentes tienen una acción política ligada a su profesión.	3.52	1.295	25
27. Es importante que el estudiante sea un agente político dentro y fuera del aula.	3.36	1.287	25
28. La conciencia intercultural supone asumir un enfoque crítico respecto a la(s) identidad(es) cultural(es) propia(s) y ajena(s).	4.24	.926	25
29. El aprendizaje y contacto con otras culturas promueve la tolerancia y el respeto hacia los miembros de esas culturas.	4.56	.917	25
30. En mis clases, trato de hacer conciencia y ser consciente de las formas problemáticas de la lengua (excluir, despersonalizar, reforzar estereotipos, etc.).	4.00	.957	25
31. Es necesario llevar a los estudiantes a reconocer y cuestionar las relaciones de poder que se manifiestan en las lenguas y culturas.	4.08	.997	25

Cabe mencionar, que en esta dimensión se presentó la mayor cantidad de divergencia entre las respuestas, dada la DT.

8.2 Matriz de observación

Por su parte, los resultados arrojados por la matriz de observación demuestran que cuatro de los cinco docentes tienen como objetivo principal de la clase el desarrollo de un tema intercultural. Así, por ejemplo, se abordan temas como: *el año nuevo en Estados Unidos y Colombia, las tradiciones decembrinas en Colombia, choques culturales en Colombia, y desayunos en China y Colombia*. Sin embargo, solo en dos ocasiones el objetivo intercultural se presenta de manera explícita (P1, P4).

Además de esto, las actividades introductorias de la clase suelen ser preguntas de activación que refieren a las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, por ejemplo: *¿qué celebraciones hay durante el año [en tu país]? (P2)* y *¿has tenido amigos de otro país?, ¿qué fue curioso para ti de esa persona? (P4)*. De esta manera, se puede identificar una alusión al uso de la *comparación L1-L2 y C1-C2* propuesta por Crozet *et al.* (1999), pues los docentes también dan sus opiniones y promueven el contraste con el caso colombiano. Asimismo, dos de los docentes (P1 y P3) hacen uso de *linguaculture* para introducir el léxico de la lección por medio de actividades de relacionamiento de imágenes con palabras como *rumba, emborracharse, lentejas o fuegos artificiales* para la clase sobre el año nuevo y *café, chocolate o arepa* para la clase sobre desayunos.

En lo que concierne al desarrollo de la clase, se puede mencionar que en cuatro de las cinco clases observadas la lengua y la cultura se enseñan en conjunto, y se puede evidenciar un equilibrio entre distintos aspectos de la enseñanza de lenguas como lo son: la gramática, el léxico, la pragmática y la cultura. En particular, cabe resaltar que se evidencia una preocupación por conectar la gramática de la clase al tema intercultural propuesto, por ejemplo, P1 aborda el

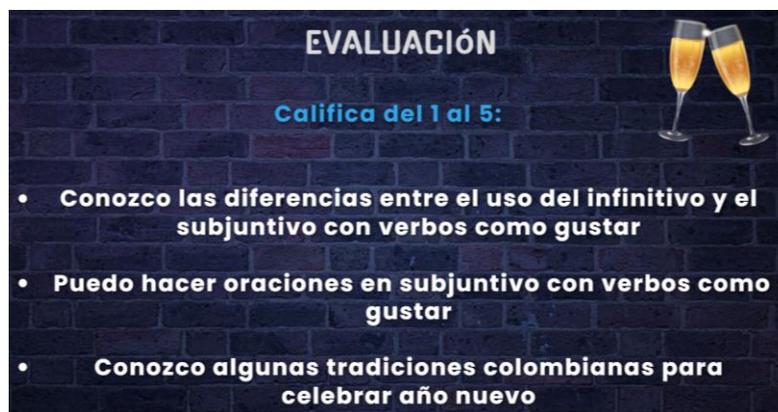
subjuntivo con verbos valorativos, P2 el pretérito indefinido, P3 el presente simple y P4 las oraciones condicionales probables o irreales.

Por otro lado, los docentes utilizan una gran variedad de actividades (visualización de noticieros (P1), lectura de textos (P3), preguntas de reflexión y comprensión (P1, P2, P4), juegos interactivos (P4), relación de léxico con su significado (P1, P3, P5), entre otras) y herramientas (*Genially* o *Powerpoint*, como ayudas visuales para la presentación de los contenidos (P1, P2, P3), *Youtube* para presentar un input audiovisual (P1), *Jamboard* y *LearningApps*, páginas web que propician la participación de los estudiantes (P1, P3), y *Deleahora*, que ayuda a la práctica gramatical (P5)). También, se destaca la conversación intercultural por medio de anécdotas, la cual todos los docentes aplican. Ejemplo de esto es la clase de P2, en la cual la docente comparte tradiciones navideñas colombianas y pide a su estudiante contar cómo celebró su última navidad.

Finalmente, en tres de las sesiones se puede observar que no se retoman los temas interculturales ni se lleva a cabo ningún tipo de evaluación sobre estos; sin embargo, es importante resaltar que una docente propone como tarea un texto sobre el tema de la clase para ser revisado posteriormente (P2); por otro lado, P1 realiza una actividad autoevaluativa explícita sobre su objetivo intercultural, como se puede observar en la Figura 15. No obstante, parece haber un mayor énfasis en los conocimientos gramaticales tratados.

Figura 15

Ejemplo de evaluación (P1)



Estos resultados se pueden evidenciar con mayor detalle en el Anexo 8. Resultados matriz de observación

8.3 Entrevista semiestructurada

Para el análisis de la entrevista semiestructurada, se estableció un sistema de categorías *a posteriori* por medio del software MaxQDA. Las macrocategorías definidas fueron: *conocimientos y creencias del docente*, la cual contó con seis subcategorías, y *actuación del docente*, de la que se obtuvieron cuatro subcategorías. De esta manera, se identificaron en total 292 unidades de registro, como se puede observar en la Figura 16.

Figura 16

Resultados codificación de transcripciones de entrevistas

Sistema de códigos	Docum...	P1	P2	P3	P4	P5	SUMA
Conocimientos y creencias del docente							0
Definición de cultura		1	1	1	1	1	5
Definición de CCI		1	1	1	1	1	5
Niveles de lengua para desarrollar C		1	1	4	6	6	18
Promoción de la CCI en clases sincréc		1	1	1	1		4
Oportunidades			7	4	5	6	22
Desafíos		8	2	2	5	6	23
Importancia de la CCI		5	1	3	2	2	13
Evaluación de la CCI		4	1	1	1	2	9
Actuación del docente							0
Temas tratados		14	9	11	14	17	65
Actividades, materiales y herramient		25	11	10	15	15	76
Enfoque para el tratamiento de la In						1	1
Linguaculture		2	3				5
Comparación L1 L2 y C1 C2		7	3			1	11
Exploración intercultural		11	1		2	3	17
Rol docente		8	5	1	1	3	18
Segmentos parafraseados							0
SUMA	0	88	47	39	54	64	292

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las categorías propuestas.

8.3.1 *Conocimientos y creencias del docente*

En esta categoría se buscó profundizar en las percepciones de los docentes respecto a la CCI, por lo tanto, resultó esencial indagar cómo ellos conciben lo que es la cultura y la CCI.

Por un lado, los participantes establecieron las siguientes definiciones de cultura (ver Tabla 14):

Tabla 14

Definiciones de cultura de los docentes.

Participante	Definición de cultura
P1	Cultura tiene que ver con conocimientos, habilidades, formas de pensar, actitudes, (...). Un conjunto de cosas que hacen parte de una persona y que claramente entran en contacto cuando hay una comunicación o cuando hay un actuar. Y pues lo último que he visto es algo personal realmente y depende también de con quién interactúo, porque (...) en diferentes situaciones de habla y con diferentes tipos de personas no voy a necesitar las mismas habilidades y los mismos conocimientos que en otro, entonces depende.

-
- P2 Cultura es la información que te permite interactuar con las personas de la misma lengua teniendo mucha información "escondida".
- P3 Yo pienso que cultura es como una muestra de identidad, una marca de identidad, que, por así decirlo, nos rodea y rodea a todas las personas, por así decirlo, no tan abstracto, sino en el sentido de que la cultura es un elemento que condiciona nuestras respuestas, nuestras acciones con los demás, y pues está hecha de los elementos identitarios que nos encontramos regionalmente, por ejemplo, o a cosas de las que estamos totalmente expuestos. Por ejemplo, como colombiano, la cultura uno diría: "no pues la comida, la música, el lenguaje hasta cierto punto". Yo pienso que son esas cosas que nos caracterizan, pero que siempre nos están rodeando. (*sic*)
- P4 La cultura es toda manifestación humana, de lo social y lo artístico. Y como en esas dos grandes esferas, dentro de lo social está pues lo económico, lo político y dentro de lo artístico está lo literario. (*sic*)
- P5 (...) ¿Qué es cultura para mí? Prácticamente, todo lo que uno es ¿cierto? Como persona embajadora de un país, es todo lo que uno es y lo que uno re- lo que uno refleja como profesor.
-

Como se puede evidenciar, P1, P3 y P5 hacen un gran énfasis en la cultura como marca identitaria de las personas. Para P1, la cultura comprende sus conocimientos, habilidades y formas de pensar; sin embargo, estos también son interpersonales y cambiantes en la medida en que se entra en contacto con otros. P3, por su parte, afirma que esta condiciona nuestra actuación frente a otros y se refleja en elementos de la cultura nacional, por ejemplo, la comida o la música. P5 resume la cultura en términos de lo que se es y se demuestra.

Para P2, de manera similar a P1 y P3, la cultura se puede definir como la información que permite la interacción social y destaca la "información oculta" presente en ella; no obstante, P2 manifiesta que esto ocurre entre hablantes de la misma lengua.

P4 recalca el sentido de cultura como producto humano que se manifiesta principalmente en lo social y artístico.

Por otro lado, respecto a la concepción de CCI se encontraron diversas posturas (ver Tabla 15).

Tabla 15

Definiciones de CCI de los docentes

Participante	Definición de CCI
P1	En términos de aprendizaje de lenguas pues poder comunicarme, poder actuar, poder interactuar en una situación dada. E intercultural, bueno, entonces yo puedo hablar, puedo interactuar en esta situación teniendo en cuenta que la otra persona o los otros tienen unas características diferentes, tienen una forma de ser diferente. Entonces esa sería como la competencia comunicativa intercultural para mí (<i>sic</i>).
P2	Para mí una competencia intercultural es que el chico extranjero pueda tener esa conversación a un nivel en donde no todo es explícito. Hay alguna información implícita que se maneja dentro del grupo y él ya la conoce. Entonces es la más difícil para adquirir y lleva bastante tiempo.
P3	(...) Bueno, en ese caso diría que es como llevar, transmitir esa cultura a los estudiantes y que los estudiantes propongan y presenten su cultura ante la de uno. No tanto estilo choque, sino más bien como intercambio, como presentación y mostrar lo que hay y de esa misma forma pues mediarlo. Por ejemplo, es algo que toca considerar, yo sé que muchos de ellos vienen de una cultura que les gusta mucho, por ejemplo, los ejercicios ¿cierto? pero también les gusta cosas de nuestra cultura (<i>sic</i>).
P4	(...) pues la mayoría de estudiantes que aprenden una segunda lengua quieren viajar, quieren conocer la cultura y pues sin ese piso solo van a tener la abstracción de una lengua ¿Sí? van a tener muchos choques culturales. Y pues bueno, independientemente del nivel, no van a saber cómo lidiar con eso, va a llegar a un sentimiento de confusión o frustración. Por eso es tan importante, considero yo la competencia cultural, pero al mismo tiempo que va integrado como de esas otras dimensiones que envuelven el aprendizaje de un segundo idioma que es la gramática también. Sí, que es también el desarrollo de esas otras competencias comunicativas (<i>sic</i>).
P5	(...) es un contexto bastante complejo que necesitaría de bastante competencia del estudiante para comprender de lo que uno está hablando. Y es un tema necesariamente que surge ya dentro de una comunicación avanzada.

Según estas definiciones, es posible afirmar que P1 y P4 distinguen varios componentes dentro de la CCI. P1 se enfoca, en primer lugar, en la competencia comunicativa, ya que menciona que gracias a esta es posible comunicarse, actuar e interactuar en un contexto

determinado; en segundo lugar, hace énfasis en la competencia intercultural, la cual permite reconocer las diferencias entre los interlocutores para así tener una comunicación efectiva. Por su parte, P4 menciona que en la CCI no solo se trata del aprendizaje de estrategias para evitar choques culturales, sino también del desarrollo de otras dimensiones de la lengua como la competencia comunicativa y la competencia lingüística.

Para P2, la CCI hace posible que los estudiantes puedan interactuar en situaciones donde comprendan y reconozcan esa “información oculta” propia de la cultura; además, subraya que es la competencia más difícil de desarrollar. Por su parte, P3 menciona que la CCI no solo requiere de la transmisión de conocimientos sobre la cultura, pues se trata de un intercambio a través de un diálogo propositivo en donde el docente cumple el papel de mediador intercultural.

Finalmente, P5, de manera similar a P2, hace hincapié en la dificultad de desarrollar esta competencia y afirma que surge en niveles avanzados de la lengua.

En línea con esta definición, algunos de los docentes están de acuerdo con la posición de P5, como se puede evidenciar en la Figura 17.

Figura 17

Niveles para desarrollar la CCI

● Niveles de lengua para desarrollar CCI		0
● Avanzado		11
● Básico		5
● Intermedio		2

Se encontraron 11 unidades de registro referentes a los niveles avanzados de lengua para el desarrollo de la CCI, 5 a los niveles básicos y 2 a los niveles intermedios.

Respecto al nivel avanzado, P2 menciona que “entre más subes de nivel, deja de ser menos gramatical y se convierte en más cultural”, lo cual P4 complementa al afirmar que “lo cultural es como el último estado, diría yo (...) de ese aprendizaje de lenguas”. Además, P5 hace

hincapié en que el desarrollo de la CCI necesita “bastante competencia del estudiante (...) y surge ya dentro de una comunicación avanzada”, y agrega que, refiriéndose a una estudiante de nivel A2: “como le hacen falta tantas palabras y tantos conceptos, no es fácil para ella llegar a entender una pregunta cultural”.

A pesar de esto, P1 y P3 recalcan que sí es posible tratar temas culturales desde niveles básicos. P1 menciona que ha trabajado estos temas en estadios tempranos del aprendizaje y comenta, con relación a sus estudiantes, que:

(...) pues fue restrictivo para algunos de ellos porque era como: “yo lo quiero explicar, pero no tengo el conocimiento lingüístico”. Sin embargo, lo interesante aquí es que querían comunicar algo. Había un mensaje claro que querían transmitir y no había un pensamiento de: ‘tengo que usar presente simple con tercera persona’. Entonces como que ya hay un objetivo diferente, un camino diferente. (...). En algunos casos, es como: ‘bueno, si quieres mezclar inglés o escíbeme la palabra’, cuando se (bloquean) por una palabra, (escíbeme) la palabra, yo te la traduzco.

De esta manera, es posible afirmar que, a pesar de que los alumnos tengan una competencia lingüística limitada, P1 ha identificado una fuerte intención de su parte por participar en conversaciones interculturales. Consecuentemente, P1 no limita al estudiante al uso exclusivo de su L1; por el contrario, propone una mediación lingüística con el fin de que él o ella sea capaz de comunicar un mensaje.

P3 agrega que otra dificultad que se puede presentar en niveles básicos tiene que ver con la diferencia entre culturas; sin embargo, a mayor exposición a este tipo de temas, disminuye este choque cultural.

(...) se podría hablar de una dificultad al principio, como ya te he comentado, he trabajado con estudiantes que están directamente en China; pues claro, se van sorprendiendo poquito de los intercambios culturales, se van sorprendiendo mucho de la cultura latina y cómo es contrastada con la cultura de ellos (...) Pero pues me da la impresión de que a medida que van progresando en su aprendizaje, que tienen más experiencia, se les hace más común.

Aunque no se encontraron muchas alusiones a los niveles intermedios, P4 señala que hay estudiantes que se ven motivados por los temas culturales a pesar de no tener una competencia lingüística muy avanzada. Al respecto, P4 comenta sobre la experiencia de uno de sus estudiantes en una clase de nivel intermedio acerca del lenguaje no verbal de los colombianos que:

(...) él todavía es un nivel intermedio, pero a veces sale con cosas muy avanzadas, ¿sí?
(...) y esa clase, yo creo que lo impulsó a hablar muchísimo más. Para mí fue muy placentero, como que dijera: “ahora entiendo muchas cosas”, y ahí es donde uno en serio valora ¿sí? y evidencia el peso que tiene la cultura en la clase (*sic*).

Teniendo esto en cuenta, P4 resalta la pertinencia y el potencial del tratamiento de la cultura en el aula para la motivación y el progreso tanto en la competencia lingüística como comunicativa de los estudiantes.

En relación con esto y con 13 unidades de registro identificadas para la subcategoría *importancia de la CCI*, los docentes demuestran el valor que otorgan a la interculturalidad y al desarrollo de esta competencia, siendo P1 quién más alusiones hace a este tema (ver Figura 16). P1 recalca que, si bien hay estudiantes que simplemente disfrutan aprender acerca de otras

culturas, hay casos donde ha evidenciado cómo el tratamiento de la cultura en clase puede ayudarlos a evitar dificultades en la comunicación y choques culturales:

“cuando ya empiezo a enseñar español, veo que es supremamente importante porque, y precisamente cuando son grupos mezclados, uno se da cuenta (...) cómo estas diferencias influyen en la comunicación e influyen también en sus experiencias porque si no, se puede llegar a chocar muy feo, pueden llegar a tener unas muy malas experiencias por no conocer o por el simple hecho de no identificar o saber que hay diferencias y no reconocer también sus propias fallas, por decirlo así, sus propios sesgos (...)”.

Asimismo, resalta que la enseñanza intercultural puede ayudar a crear un ambiente más positivo en la clase tanto para el docente como para el alumno, pues permite promover el reconocimiento de la diferencia desde la tolerancia y el respeto por el Otro.

(...) Muchas veces dicen: “ay no, perdón, interrumpir tanto o preguntar tanto” (...) De pronto fue porque los profesores en su país son diferentes (...), entonces uno empieza a explicar y a mostrar otras cosas y también se empieza a dar otro entorno. Tal vez pueda ser un entorno más amigable desde la interculturalidad, porque ya yo no soy el raro sino se entiende que realmente todos somos iguales y también hay diferencias. (...) pero si yo presento todo desde una situación de igualdad, pues se van a dar más oportunidades.

Para P2 y P3, por su parte, la relevancia del tratamiento de la CCI se hace visible también desde el cuestionamiento de estereotipos y el replanteamiento de los mismos por medio del contacto intercultural:

Es realmente muy bonito cuando conoces a un estudiante que viene a Colombia con mucha prevención, con muchas ideas de que es un país muy pobre, (...) con muchos problemas y tiempo después escuchas que tiene planes de regresar, de vivir acá porque de

verdad vivir en Colombia es muy duro. Entonces cuando ves ese cambio tú dices:

“estamos en un buen lugar” (P2.)

(...) Cuando se daban cuenta o yo les comentaba que era un profesor de Colombia, un par de veces salió del tema del tráfico de drogas, ¿sí?, (...) Eso es algo que le interesa a las personas. Entonces eso es un prejuicio con el que muchas veces llegaban, pero por supuesto intentaba demostrarles lo contrario partiendo de mi ejemplo y mi experiencia (P3.)

P5 menciona al respecto que los temas culturales aparecen de forma natural en las clases, pues es el estudiante quién los propone. Además, reitera que la capacidad de hablar de temas culturales está relacionada con su nivel de lengua: “[la cultura] es un tema que surge desde el estudiante (...) y obviamente uno se va a dar cuenta del nivel porque las cosas que uno dice las comprende (...) entonces pensaría que la competencia lingüística de la cultura estaría acá en ese ángulo”.

Dada la importancia compartida de la CCI que se encontró entre los docentes participantes, se les pidió considerar si se debe o no medir esta competencia, a través de la pregunta: *¿Cree que se debe evaluar el nivel de apropiación de la CCI?*

A esto, P1, P3 y P4 responden que están de acuerdo con la evaluación de la CCI, pues consideran que esto puede ayudar al diseño curricular en las pruebas diagnósticas y también puede dar cuenta de un alto dominio de la lengua en cuestión, por ejemplo, P4 comenta: “definitivamente, porque lo cultural es como el último estado, diría yo, de ese aprendizaje de lenguas” (P4.).

Por otro lado, P2 y P5 mencionan que implementar un sistema de medición de la CCI probablemente sea problemático. P2 hace hincapié en la gran variedad cultural de español y

afirma que “(...) si tú haces un examen internacional haciendo preguntas culturales, ¿qué cultura vas a promover frente a cuál y por qué? (...). En general, creo que el aspecto cultural es difícil evaluarlo porque no es tan evidente, entonces costaría un poco más identificarlo”; por su parte, P5 enfatiza que el dominio de la lengua debe tomarse en cuenta al momento de evaluar la CCI: “si tú le hicieras un examen a [uno de mis estudiantes de nivel alto] sobre Colombia (...) seguro que lo iba a responder bien, pero en el caso de [un estudiante de nivel básico], no”.

Además de los temas previamente mencionados, cabe resaltar las oportunidades y desafíos que identifican los docentes en clases sincrónicas. En relación con las oportunidades, se identificaron 6 subcategorías, siendo *multimedia* la que presenta más unidades de registro (7), seguida de *conveniencia* (3) y *conexión con estudiantes en el extranjero* (3), *promoción de la interculturalidad* (2) y, finalmente, *gamificación* (1). (Ver Figura 18).

Figura 18

Oportunidades de las clases sincrónicas

●  Oportunidades	6
●  Conveniencia (inmediatez, facilidad)	3
●  Promoción de la interculturalidad	2
●  Gamificación	1
●  Multimedia	7
●  Conexión con estudiantes en el extranjero	3

Con respecto a esto, los docentes reportan que las clases sincrónicas permiten utilizar una gran cantidad de materiales y herramientas multimedia, las cuales, como manifiesta P4:

“funciona[n] bastante. Eso enriquece mucho la clase que tú puedas compartir cualquier infinidad de materiales”, como lo pueden ser audios, videos, películas, lecturas, imágenes, etc.”

Además de esto, sobre la conveniencia, es posible encontrar menciones acerca de evitar el transporte público y se destaca la facilidad e inmediatez al requerir un material, responder una pregunta, etc.; por ejemplo, P2 comenta que “en la clase virtual tienes una pregunta ahí, conectas

en internet y muestras la imagen y es inmediato”. En línea con esto, los docentes hacen énfasis en la posibilidad de conexión con estudiantes de otros lugares del mundo, como bien ilustra P4:” el hecho de que ya puedas abrirte a otros estudiantes que solo venían acá a Colombia, pues eso de la distancia se borra. ¿No? Pues hay que coincidir un poco con los horarios, pero (...) para ellos es una oportunidad muy buena tener clase con un nativo sin necesidad de ir a ese país” (*sic*).

Acerca de la promoción de la interculturalidad en clases sincrónicas, los docentes afirman, por ejemplo, que: “(...) yo siento que esa competencia (la CCI) la he logrado desarrollar con mis estudiantes. (...) eso no ha sido un obstáculo desde la virtualidad. (...); siempre se han logrado adaptar un poquito y [realizado] un buen intercambio cultural” (P3.). A esto, P4 complementa que “definitivamente la inmersión impulsa bastante esos aspectos culturales, (...) pero no significa que no sea posible con la virtualidad, ¿sí?, obviamente se pierden cosas, pero se puede, de hecho, basándonos en la tecnología, seguir promoviendo culturalidad” y continúa diciendo que, a través de series, podcasts, videos auténticos, entre otros es posible acceder a la cultura de la lengua meta al estudiar en línea. Además, P4 utiliza la gamificación en clase, pues considera que esta se enriquece considerablemente gracias a la virtualidad.

Por otro lado, teniendo en cuenta los desafíos reportados por los docentes, es posible notar que en su mayoría aluden a *problemas técnicos* (10 unidades de registro). A pesar de esto, también cabe resaltar que en la subcategoría *falta de contacto físico* se encontraron 3 unidades de registro; en cuanto a *tiempo de preparación, falta de experiencia y diferencia horario*, se identificó 1 unidad de registro por cada una (ver Figura 19).

Figura 19

Desafíos de las clases sincrónicas

● ☒ Desafíos	7
● ☒ Tiempo de preparación	1
● ☒ Falta de contacto físico	3
● ☒ Falta de experiencia	1
● ☒ Problemas técnicos	10
● ☒ Diferencia horaria	1

Al hablar de problemas técnicos, los participantes se refieren a dificultades, desde conexión a internet (P1, P4) hasta restricciones de acceso a los materiales o herramientas según el país donde se encuentren los estudiantes (P1, P3); también mencionan el malfuncionamiento de los softwares o su complejidad de uso (P1, P2).

En relación con la falta de contacto físico, P1 hace alusión a la distancia emocional que puede sentir el estudiante en estos ambientes; P3 complementa esta visión al afirmar que a sus alumnos “muchas veces les falta como ese contacto, como esa cercanía, como el espacio del salón de clases, como por ejemplo la típica silla del estudiante y el tablero del profesor”. Por su parte, P4 comenta que el factor kinésico puede perderse, ya que en su anterior sitio de trabajo se solían hacer diversas actividades como visitas a ciertos lugares o clases de cocina, por ejemplo.

Respecto a las demás subcategorías, P2 sostiene que busca practicidad al planear sus clases, sin embargo, algunas herramientas consumen mucho tiempo de preparación. Para P2 y P4, por su parte, fue un reto adaptarse a las clases sincrónicas al inicio de la pandemia por COVID-19, por lo que la falta de preparación fue visible en un primer momento. Asimismo, para P4 es importante tener en cuenta los cambios de horario de invierno y verano, ya que se pueden generar confusiones y malentendidos.

8.3.2 Actuación del docente

Al hablar de actuación docente, se buscó indagar acerca de los diferentes temas que abordan los participantes al incluir la cultura en la clase, así como ejemplos de actividades, materiales y herramientas para el tratamiento de estos.

Respecto a los temas mencionados por los docentes, se encontraron 64 unidades de registro, siendo las temáticas que más se repiten: *comida, música, cultura española, narcotráfico, literatura, educación, tradiciones y festividades* (ver Figura 20).

Figura 20

Temas tratados



Asimismo, dentro de las actividades que describen los docentes es posible encontrar la utilización de la anécdota como generador de conversaciones y comparaciones interculturales.

Por ejemplo, P3 afirma que suele iniciar las clases con discusiones breves:

A partir de anécdotas o de situaciones que por ahí de pronto uno ve en las noticias o que uno escucha de las personas. Sí, como: “oiga, resulta que pasaba esto ¿qué opinan? ¿qué piensan?” Como con la idea como despertar un poquitico la conversación porque hay estudiantes que, si bien tienen los estereotipos marcados, muchas veces como que no les interesa profundizar en ello; entonces es como motivarles un poquito a partir de esas anécdotas intentar integrarlo personalmente (...) pues es a partir de la anécdota de cómo

lo visualizan que pienso que se ha podido desarrollar bastante ese intercambio cultural y se ha podido aclarar o disipar en caso de algún malentendido cultural.

Respecto al valor de la anécdota, P4 también comenta que cuando un estudiante empieza a hacer uso de este recurso: “uno, pues demuestra como su interés por el tema; dos, a lo que yo apunto es que ellos hablen más, ¿sí?, y tres, que ellos en algún momento pongan en práctica alguna estructura o pregunten por alguna palabra” (*sic*).

En torno a los materiales utilizados, los docentes hacen referencia a *libros de texto*, *materiales auténticos* y *materiales de creación propia*. En primer lugar, acerca de los libros de texto, P1 alude a la serie de libros *Nuevo Avance* de la editorial SGEL, en los cuales se incluye un componente sociocultural a disposición del docente. Por su parte, P4 se refiere a *El explorador* y *Hecho en Colombia*, libros que parten de contenidos culturales colombianos para la enseñanza de ELE, ya que son productos del Ministerio de Cultura del país y el Instituto Caro y Cuervo; no obstante, señala que estos materiales pueden ser complejos para niveles básicos. Finalmente, P5 menciona *Learning Spanish*, el cual, a pesar de centrarse en ejercicios gramaticales, posee algunas lecturas sobre cultura.

En segundo lugar, respecto a los materiales auténticos, se mencionan series de *Netflix* y programas de entretenimiento colombiano (P1), videos extraídos de *Youtube* (P1, P3), películas, como la popular *Encanto* (P2), canciones (P2, P4), segmentos del canal *Señal Colombia* (P4) y documentales históricos (P5). En tercer lugar, P1, P2, P3 y P4 señalan que también han diseñado sus propios materiales. P1 manifiesta que “un gran porcentaje han sido creados por [ella], precisamente porque se ajustaban a temas o actividades muy específicas. (...) era muy difícil encontrar algo que supliera esto”. Por otro lado, P4 afirma que “[le] gusta mucho crear material cuando [tiene] el tiempo”.

En lo que concierne a las herramientas virtuales, los docentes utilizan softwares como *Zoom* (P1, P4) o *Skype* (P3, P5) para dictar sus clases. Como apoyo visual, mencionaron plataformas para la creación de presentaciones digitales como *Canva*, *Genially* y *PowerPoint* (P1, P2, P3, P4). Por su parte, para el desarrollo de actividades, especialmente de opinión, P1 prefiere el uso de páginas web como *Menti* o *Padlet*, ya que permiten que las respuestas sean anónimas. P2 opta por crear juegos didácticos a través de *Wordnet* o *LearningApps*; esta última también es utilizada por P3 junto con *WeChat* con el mismo fin. Para P5, las mejores herramientas en línea son los buscadores como *Google*, pues le permiten encontrar fácilmente imágenes, ejercicios, videos o explicaciones según requiera.

Además de lo descrito anteriormente, también fue posible identificar algunas tendencias de los docentes a ciertos tratamientos de la interculturalidad, como se puede notar en la Figura 21.

Figura 21

Enfoque para el tratamiento de la interculturalidad

● Enfoque para el tratamiento de la Interculturalidad	1
● Linguaculture	5
● Comparación L1 L2 y C1 C2	11
● Exploración intercultural	17

En relación con el primer aspecto práctico descrito por Crozet *et al.* (1999), *linguaculture*, se encontraron 5 unidades de registro dentro de las cuales 2 pertenecen a P1 y 3 a P2. Por su parte, P1 reconoce que, a través de la exposición al léxico de un determinado lugar, se puede hacer evidente la relación lengua y cultura y comenta acerca de las experiencias de sus estudiantes que:

Desde el mismo léxico uno les dice: ‘bueno, palabras que hayan aprendido estando aquí en Bogotá’, y empiezan a contar sus historias de cuando iba a la lavandería y le dijeron

“cancelar” y él dijo: “no, pues yo no quiero cancelar” y pues todas estas dificultades.
(*sic*).

De manera similar, P2 considera que la cultura se hace evidente a través de elementos como la gramática, pues afirma que “hay temas que son muy fáciles de unir a aspectos gramaticales. Entonces puedes relacionar fácilmente ese aspecto cultural con esa gramática y ahí vas como sutilmente dándoles información sobre el país”. P2 hace especial énfasis en la carga cultural o “información oculta” presente en la enseñanza de las formas de tratamiento *tú* y *usted* o el modo *subjuntivo* del español.

Por otro lado, en cuanto al segundo aspecto práctico para el tratamiento de la interculturalidad, *comparación L1-L2* y *C1-C2*, se identificaron 11 unidades de registro, de las cuales 6 corresponden a P1, 3 a P2, y 1 a P3 y P5 respectivamente. Como puede evidenciarse, P1 en particular tiene una gran preferencia por actividades de comparación intercultural, pues considera que si a los estudiantes se les permite hablar de su cultura propia “se van a sentir más tranquilos, más libres, (...) pues [tienen] el poder de hablar sobre su propia vida, (...), creo que es apersonarse del tema y ellos son los expertos”. Además de esto, da cuenta de clases en donde ha hecho uso de la comparación como recurso, por ejemplo, los tipos de matrimonio, celebraciones como el día de San Valentín o la Semana Santa, carnavales, entre otros.

Asimismo, P2 recalca el valor de fomentar las comparaciones, no solo para el tratamiento de la interculturalidad, sino también para el fortalecimiento de las formas gramaticales y lexicales de la clase. Al respecto menciona que:

Eso es algo que tú puedes hacer muy fácilmente y desarrolla muy bien el lenguaje, ¿no?

La comparación es como: “yo utilizo un vocabulario que tú vas a tener que repetir, pero

hablando de ti mismo”, entonces es una actividad que en general es muy práctica y sí trato de usarla tanto como sea posible en la clase (*sic*).

Además, P2 comenta que ha implementado la comparación intercultural, por ejemplo, en un proyecto sobre cómo son las casas en Latinoamérica en contraste con las viviendas en Estados Unidos, ya que en su lugar de trabajo se promueve el enfoque PBL (*Project Based Learning* por sus siglas en inglés).

P3, por su parte, describe una clase donde han utilizado este recurso:

Estábamos tratando sobre la muerte y, por ejemplo, aquí en este lado del mundo pensamos que los fantasmas actúan como si estuvieran vivos, solamente que no se dan cuenta. En cambio, para ellos la muerte es otra cosa (...) tiene un dibujo muy fuerte, muy diferente a lo que es acá (*sic*).

Finalmente, P5 hace referencia a la comparación intercultural entre las culturas propias de uno de sus estudiantes, quien es de Polonia y reside en Estados Unidos y culturas meta como la colombiana, cubana o española, ya que son de su interés.

En lo que respecta a *la exploración intercultural*, es importante destacar que se encontraron 17 unidades de registro, siendo P1 quien contó con la mayor cantidad de alusiones a este respecto (11 unidades de registro). Por sus intervenciones, es posible afirmar que P1 se preocupa por traer diversos temas y actividades a la clase que les permiten a sus estudiantes acceder a un espacio de negociación o “tercer espacio” que los confronte con sus identidades, sus preconcepciones y su aprendizaje de la lengua. No obstante, P1 reporta que esta tarea puede presentar dificultades como lo describe en una clase sobre clasismo:

Con lo que más tuve problemas fue en una clase que tengo sobre clasismo (...) y sí, como que había una incomodidad como: “yo no quiero hablar de eso” o “de eso no se habla”.

Pero es más porque tal vez en su círculo más cercano no se habla de eso. (...) Sin embargo, con otras personas, la misma actividad, normal: “Ay, sí, que interesante”, “sí, yo he visto eso”, pero también salen a relucir estereotipos (*sic*).

Además de la aprehensión para hablar de ciertos temas que describe P1, agrega la edad, el tipo de enseñanza que han recibido y el lugar de origen de los estudiantes como factores que pueden incidir en el éxito o no de incluir elementos culturales de carácter crítico a la clase, como lo pueden ser: los estratos sociales, el racismo, el sistema educativo, el sistema de salud, entre otros.

P3, por su parte, también ha propuesto momentos de reconocimiento y negociación de ciertos aspectos interculturales vitales para la comunicación, como lo son los saludos, pues la cultura de sus estudiantes procura una mayor distancia en este tipo de interacciones. P3 comenta que, al introducir distintos tipos de saludo de la cultura hispanohablante como besos en la mejilla o abrazos, estos “fueron bastante chocantes para ellos en principio”, por lo que, a través de videos y ejemplos, logró demostrar que estos saludos pueden ser gestos de amistad o cortesía, en oposición a una falta de respeto o interés romántico como podría interpretarse desde el lente de su cultura propia.

De manera similar, P4 narra que en una de sus clases sobre problemas ambientales y consumo de carne se presentaron desacuerdos entre sus estudiantes, en particular con uno de ellos, quien no compartía la inclusión de políticas verdes. Al respecto comenta que:

De alguna manera, la polémica ayuda en estos casos. Es incómoda, pero hace que el estudiante tenga como ese impulso de hablar y argumentar. Pero el manejo que yo le di a la situación fue como decir: “bueno, vamos a exponer nuestros puntos de vista,

obviamente respetando el de la otra persona, y ver si esto es verdadero o falso y cuáles son las consecuencias” (*sic*).

Como puede evidenciarse, a pesar del conflicto generado, P4 ve en este una oportunidad para el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas del estudiante, además de validar distintas posturas a través del diálogo.

Asimismo, P5 describe una situación similar en una de sus clases donde el estudiante le hace la siguiente pregunta: “ustedes los latinoamericanos, como descendientes de España, ¿nunca han querido ir a España?”, a lo que P5 responde: “(...) en Latinoamérica (...) por colonización fuimos descendientes directos de españoles, pero a nosotros, ya los que estamos acá, pues qué (...) nos va a importar ir hasta allá”. A través de esta interacción, P5 comenta que estas conversaciones donde “surgen” estereotipos o distintas posturas sobre un tema ayudan al replanteamiento de los mismos en el marco de una escucha activa y el entendimiento del Otro: “pienso que con esa pregunta rompió un esquema que tenía por allá guardado ¿sí? aquel concepto de la madre patria, pues, se rompió”.

Partiendo de las situaciones descritas anteriormente, es posible resaltar el rol que los docentes consideran tener al momento de tratar la cultura en sus clases. En primer lugar, cabe destacar que todos los participantes consideran las necesidades del estudiante para planear sus clases, como bien ilustra P2: “el más importante es el chico, el estudiante. Como son clases personalizadas, (...) eso te permite basar absolutamente todo en tu estudiante”. En segundo lugar, los docentes parten de esta preocupación para la selección de temas, actividades y materiales a través de una reflexión consciente, como menciona P4: “yo trato siempre de ponerme en los zapatos del estudiante, es decir, lo entiendo, no lo entiendo, está fácil, está complicado”.

En tercer lugar, prepondera un papel de mediación reconocido por todos los docentes y que puede darse entre el estudiante y el material presentado, entre el profesor y el estudiante o entre los mismos estudiantes en clases grupales. Al hablar de mediación entre el estudiante y el material, los docentes reportan realizar una búsqueda para que este se adecúe a los objetivos de la clase, como es el caso descrito por P3 quien pretendía introducir algunos aspectos culturales, evitando choques culturales fuertes para los estudiantes: “[buscaba] lecturas o artículos de periódico que mostraban como otros aspectos culturales que no tenían nada que ver para mostrarles que no solamente era ese aspecto, (...) la idea es reducir esos estereotipos, esos aspectos que pienso que no deberían representar a toda una cultura”.

En relación con la mediación entre el profesor y el estudiante, esta se puede evidenciar de distintas maneras cuando los temas propuestos presentan alguna dificultad para el estudiante, como la situación descrita P1 con un estudiante mayor de 50 años en una clase sobre el día de San Valentín en Colombia y Estados Unidos:

Él se excusaba porque tal vez está el chip de que: “yo tengo que hablar de la cultura meta o solo lo que se me pregunta” (...) Y entonces me he dado cuenta (...) que con que se dé el espacio y se haga, ya van a empezar a relacionar más, a personalizar más la información.

En este caso, el estudiante sentía que era incorrecto hablar sobre su cultura propia, pero P1 manifiesta que con el paso de las clases esto le resultaba más común gracias al espacio de negociación abierto por la docente.

Finalmente, a pesar de que la mayoría de las clases son individuales, se describe la mediación entre estudiantes en la clase de P4 en donde encontró desacuerdos sobre el tema en

cuestión e invitó a los estudiantes a expresarse libremente; de esta manera, fomenta una conversación respetuosa y tolerante, sin evitar el tema o restringiendo ciertos puntos de vista.

Partiendo de los resultados aquí presentados, se realizó su respectiva triangulación como se muestra a continuación.

9. Discusión

En esta sección se discuten los hallazgos obtenidos a la luz de la teoría presentada previamente con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación propuesta: *¿Cuáles son las percepciones y prácticas de docentes de ELE de Bogotá respecto al tratamiento de la CCI en clases sincrónicas?*

Tomando este interrogante como punto de partida, se analizaron las percepciones y prácticas de los docentes en conjunto para identificar el nivel de concordancia o discordancia entre estas. Por lo tanto, es importante examinar qué es la cultura y qué es la CCI para los docentes y cómo esta se refleja o no en su actuación, con qué fin promueven la CCI, en qué niveles, de qué manera y cuál consideran que es su papel en esta labor. Además, cabe mencionar aquellas oportunidades y desafíos que encuentran al tratar la CCI en el contexto de f eclases sincrónicas.

9.1 ¿Qué es la cultura y la CCI para los docentes?

Para comenzar, es necesario considerar los enfoques teóricos con los que pueden alinearse las definiciones de cultura y CCI planteadas por los docentes (ver Tabla 14).

Como se mencionó anteriormente, las concepciones de P1, P3 y P5 están de acuerdo en que la cultura es una marca identitaria de las personas, por lo que concuerdan con la visión de la UNESCO (1982) en tanto es “el conjunto de los rasgos distintivos (...) que caracterizan una sociedad o un grupo social” (p. 7). Además de esto, P1 y P3 consideran que la cultura regula la actuación de un individuo al interactuar con otros, por ende, como continua la UNESCO (1982), “a través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones” (p. 7). Desde estas perspectivas, se podría encontrar una relación con la *cultura como atributos nacionales* (Liddicoat y Scarino, 2013), pues, como menciona P3, la cultura permitiría, por ejemplo,

identificar a una persona como colombiano/a, por ejemplo. A su vez, esto se alinearía con un enfoque configuracionista (Benedict, 1932), puesto que se tienen en cuenta rasgos culturales que pueden ser generalizables.

En su actuación en el aula, es posible evidenciar que P1 y P3 en efecto distinguen ciertos comportamientos y costumbres como parte de la cultura general de Colombia. Por ejemplo, P1 habla con sus estudiantes sobre tradiciones de año nuevo: “Hay muchas tradiciones. La más extraña para nosotros es la de las maletas, mucha gente la hace y es correr alrededor de la calle con tu maleta para viajar” y P3, por su parte, habla sobre desayunos:

P3: *En Colombia desayunamos... You know what is this? [¿sabes qué es esto?]*

Estudiante: *Coffee! [¡café!]*

En contraste a esto, para P2 la cultura tiene que ver con la “información oculta” que permite interactuar con otros. Por lo tanto, su definición podría relacionarse con una perspectiva cognitivista de la cultura (Goodenough, 1971), pues en esta la cultura es parte de la esfera mental y se aprende por medio de procesos de enculturación con el fin de apropiar aquellas normas que regulan qué comportamientos son aceptables o no en una situación determinada (González Plasencia, 2019). Al respecto, P2 comenta que:

Hay algunos conocimientos que tú como profe puedes traspasar, que puedes empezar a desarrollar en el estudiante. Por ejemplo, esa gran diferencia que tenemos entre tú y usted, eso ya es cultural (...) a través de tu aprendizaje inicial vas adquiriendo información en la clase porque es tu primer contacto con la cultura y con la lengua.

A pesar de esto, de manera similar a P1 y P3, el tratamiento que P2 da a la cultura en su clase parece acercarse más a una visión de *cultura como atributos nacionales* (Liddicoat y Scarino, 2013), pues aborda algunas tradiciones navideñas en Colombia y describe para su

estudiante que, por ejemplo,: “La novena is another activity that you do during nine days, (...) you pray and sing with family and friends, starting the 16th of December and finishing the 24th to commemorate the nine months of the pregnancy of Mary [La novena es otra actividad que haces durante nueve días (...) rezas y cantas con tu familia y amigos, empezando el 16 de diciembre hasta el 24 de diciembre para conmemorar los nueve meses de embarazo de María]”.

Por su parte, P4 ve a la cultura principalmente como manifestaciones sociales y artísticas, lo cual puede concordar con la definición de la UNESCO (1982), pues esta “engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (...)” (p. 7). De manera que se concibe la cultura como un producto humano.

No obstante, en la clase observada y en línea con la definición propuesta por P2, P4 se refiere a la cultura como normas o comportamientos esperados, lo que pudo verse influenciado por el tema de su clase (choques culturales), como puede notarse en el siguiente ejemplo en donde comenta a su estudiante que:

El verbo cancelar es “to cancel” ¿verdad? Pero los colombianos lo usan también para decir “pagar”. Entonces puedes imaginar la confusión tan grande que esto puede producir.

Por otro lado, P5 en su clase se centra en el desarrollo de un tema gramatical para un nivel básico, por lo cual podría encontrarse concordancia en tanto considera que los temas relacionados con cultura “surgen” mayormente por iniciativa del estudiante en niveles avanzados.

Dadas estas concepciones de cultura, cabe resaltar que solo P3 hace una referencia directa a la lengua como parte de la cultura; además, la actuación de la mayoría de los docentes (P1, P2,

P3 y P4) y lo expresado en las entrevistas sugiere un alto grado de acuerdo con que *(1) lengua y cultura son indisociables (M: 4.44, DT: .961)*. Esto parece estar alineado con Peña Dix (2019) al afirmar que “hay un amplio consenso en el que la lengua y la cultura comparten una dimensión común en la enseñanza de lenguas (...)” (p. xxxii), por lo que esta relación se da por sentado. También, es importante mencionar que ninguna de las definiciones dadas concuerda con las perspectivas constructivistas y se hace un mayor énfasis en la cultura como marcas identitarias estáticas, lo que puede conllevar a la generación o perpetuación de estereotipos (Liddicoat y Scarino, 2013).

En lo que respecta a las percepciones sobre la CCI (ver Tabla 15), P1 menciona que esta competencia permite interactuar con personas con características distintas a las propias teniendo en cuenta sus diferencias; esto puede hacer eco a la definición propuesta por Byram (1997): la CCI es la “habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países” (p. 5). Asimismo, P1 reconoce que dentro de esta competencia también se contempla la CC, de la cual Byram (1997) toma inspiración para proponer su modelo de CCI compuesto por: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia intercultural. Por su parte, P4 hace mayor énfasis en la correlación de la CCI con la competencia lingüística. Ejemplo de esto, es que, en sus clases, ambos docentes integran contenidos interculturales, como el año nuevo o los choques culturales, con contenidos lingüísticos, como el subjuntivo con verbos valorativos y las oraciones condicionales irreales (ver Figura 22).

Figura 22

Ejemplos de integración competencia intercultural y lingüística (P1 y P4)

¿Te gusta que celebren con fuegos artificiales?
¿Te parece normal que se prohíba su uso?

¿Te molesta que tus vecinos hagan rumba/ fiesta?

Elegir el verbo más lógico para completar la pregunta:

Si ^{estuvieras} (estar/ir) alojado/a en un hotel y la persona de la recepción te preguntara:
"¿Me puede cancelar lo de la habitación por favor?"

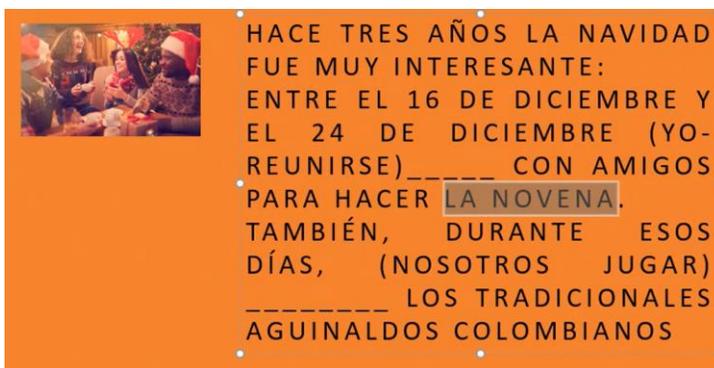
TÚ...

a. (pensar) que quiere que te vayas
b. (preguntar) cuál fue la razón de la cancelación
c. Le (dar) tu tarjeta de crédito sin problema

En lo que respecta a P2, la docente sugiere que la CCI permite a los estudiantes tener una conversación efectiva teniendo en cuenta la “información implícita” que debe reconocer dentro de un grupo. Consecuentemente, esta postura puede relacionarse con la definición de Deardorff (2006), quien menciona que la CCI posibilita una comunicación apropiada en situaciones interculturales y requiere utilizar los conocimientos, habilidades y actitudes interculturales del hablante. En línea con esto, se hace referencia al *savoir faire/apprendre* de la CI (Byram, 1997), ya que implica la aplicación de los conocimientos adquiridos por el estudiante bajo las normas y expectativas requeridas en una situación comunicativa real. Pese a esto, en su clase se evidencia un enfoque mayormente encaminado a la discusión acerca de las celebraciones en Colombia y el uso de estas en la forma gramatical de la sesión, el pretérito indefinido, de manera muy similar a P1 y P4, y en mayor consonancia con el *savoir* (Byram, 1997), pues se centra en la adquisición de conocimientos sobre la cultura meta (ver Figura 23).

Figura 23

Ejemplos de integración competencia intercultural y lingüística (P2)



Por su parte, P3 afirma que la CCI es “transmitir esa cultura a los estudiantes y que los estudiantes propongan y presenten su cultura ante la de uno”. Desde este punto de vista, P3 hace énfasis en los saberes de la CI del modelo de Byram (1997), en particular en el *savoir* (conocimientos sobre la cultura propia y meta), *savoir être* (disposición y curiosidad por aprender sobre sí mismo y el Otro) y *savoir comprendre* (interpretación y relación de los conocimientos adquiridos de la cultura propia con aquellos de la cultura meta). En concordancia con su definición de CCI, P3 demuestra en la clase observada la importancia de la comparación intercultural, por ejemplo, al proponer la siguiente actividad: “I want that you share with me some information about what you eat in your country or what do you eat in Dubai at this moment. So, you can paste pictures here, ok? you get it? [Quiero que compartan conmigo información sobre lo que comen en su país o lo que comen en Dubai en este momento. Entonces pueden pegar imágenes aquí, ¿ok? ¿Entendido?]”.

Finalmente, para P5 la CCI es algo que emerge dentro de una comunicación avanzada. En la clase observada se puede notar que su estudiante aún se encuentra en un nivel inicial de español, por lo que las intervenciones relacionadas con cultura son aclaraciones de cierta variación léxica entre países, por ejemplo:

Estudiante: (lee) Ponte los vaqueros, te quedan de maravilla.

P5: (...) esa es una palabra más como española. La palabra “vaqueros”, ¿sabes que significa?

Estudiante: No.

P5: Los vaqueros son como los jeans.

Teniendo en cuenta las perspectivas de los docentes sobre la CCI, es posible afirmar que la multidimensionalidad de esta competencia no se encuentra muy presente en las definiciones dadas, puesto que, aunque hacen alusión a ciertos elementos de la CCI, se dejan de lado muchos otros. No obstante, se puede destacar que P1 y P4 cuentan con una mirada general e interrelacionada de la CCI al contemplar la competencia lingüística y comunicativa como parte de esta, mientras P2 y P3 privilegian algunos de los saberes de la CI propuesta por Byram (1997). Por su parte, P5 enfatiza la importancia del desarrollo previo de la competencia lingüística para la posterior consolidación de la CCI.

9.2 ¿Con qué fin promueven la CCI?

La importancia de la promoción de la CCI para los docentes radica en que, por un lado, ayuda a tener una comunicación más efectiva con los hablantes de la lengua meta y, por otro, permite cuestionar estereotipos y promover el respeto y la tolerancia hacia el Otro.

Para comenzar, los docentes se encuentran mayormente de acuerdo con que *(14) el desarrollo de una sensibilidad intercultural es indispensable para comunicarse efectivamente en otra lengua. (M: 4.32, DT: .852)*. Respecto a esto, P1 afirma que sus estudiantes se han enfrentado a malentendidos y choques culturales por desconocimiento de la cultura meta y menciona que:

estas diferencias influyen en la comunicación e influyen también en sus experiencias (...) por el simple hecho de no identificar o saber que hay diferencias y no reconocer también sus propias fallas, por decirlo así, sus propios sesgos (...).

En línea con esto, P4 menciona que “el hecho de que sepas español, que tengas un nivel avanzado, no te garantiza que vayas a evitar esa situación (un choque cultural) (...) Yo, siendo nativo, en Argentina tuve un montón de choques culturales, entonces de ahí la importancia”. De este modo, se reconoce que las competencias lingüística y comunicativa no son suficientes para lograr una comunicación eficaz. Esto se relaciona directamente con la concepción de CCI de Deardorff (2006) y Borghetti (2011), pues hace énfasis en el uso de los conocimientos, actitudes y habilidades interculturales para una interacción adecuada.

En relación con su actuación docente, P1, P2 y P3 se preocupan por el reconocimiento de algunas tradiciones colombianas que pueden servir como un acercamiento inicial a la cultura del país; P4, por su parte, trata explícitamente choques culturales que los estudiantes pueden experimentar en Colombia y menciona cómo lidiar con ellos. De esta manera, los docentes contribuyen a la preparación de los estudiantes ante un contexto diferente al propio, en este caso el colombiano.

Respecto al abordaje de estereotipos y la promoción del respeto por el Otro, se encuentra un alto grado de acuerdo con que (16) *el aprendizaje de una lengua ayuda a cuestionar estereotipos y percepciones acerca de personas de otras culturas* (M: 4.60, DT: 0.645) y (13) *conocer acerca de otras culturas aumenta [la] apreciación y [el] respeto por estas* (M: 4.68, DT: .690). Sobre esto, todos los docentes reportan que han experimentado situaciones en donde han identificado estereotipos relacionados con las clases sociales (P1) o el narcotráfico (P2, P3) en sus clases. Concretamente, P3 menciona que “ha pasado que consideran que yo vivo como en

medio de una especie de jungla muy tropical y siempre hacen preguntas como ‘¿cómo son los ríos? ¿cómo son los insectos?’ (...)’; sin embargo, no describe cómo dio tratamiento a esta cuestión.

La presencia de situaciones como esta puede darse cuando el estudiante no cuenta con información suficiente o alguna experiencia previa con la cultura en cuestión como referente, por lo tanto, desarrolla distorsiones por estereotipos (Madrona Fernández, 2021). Consecuentemente, estas preconcepciones positivas o negativas deben ser cuestionadas y replanteadas con el fin de conocer, entender y poder interactuar con los Otros en el marco de la tolerancia y el respeto. Sobre esto, P2 menciona que “es realmente muy bonito cuando conoces a un estudiante que viene a Colombia con mucha prevención, con muchas ideas de que es un país muy pobre, con muchos problemas y tiempo después escuchas que tiene planes de regresar, de vivir acá”, como ejemplo de un intercambio intercultural favorable.

A pesar de esto, en las clases observadas y como se mencionó anteriormente, la mayoría de los docentes (P1, P2, P3, P4) abordan la cultura desde los atributos nacionales. Para Liddicoat y Scarino (2013), este enfoque puede ser problemático en la medida en que presenta la cultura desde una visión limitada, reconocible y estática, con lo cual puede haber cabida para la generación de estereotipos.

Además, en estas clases se evidenció un tratamiento de temas que muestran únicamente una imagen positiva de Colombia y solamente P1 y P4 dan cuenta de actividades en donde han propuesto problemáticas para ser discutidas con sus estudiantes. No obstante, en el cuestionario, los docentes reportan estar en desacuerdo con que *(8) se debe presentar únicamente una imagen positiva de la cultura meta (de la lengua que aprenden) a los estudiantes. (M: 2.00, DT: .764)*. Acerca de esto, Liddicoat y Scarino (2013) mencionan que el objetivo del aprendizaje de una

lengua es “to decenter learners from their preexisting assumptions and practices and to develop an intercultural identity through engagement with an additional culture. The border between self and other are explored, problematized, and redrawn [descentralizar a los estudiantes de sus preconcepciones y prácticas y para desarrollar una identidad intercultural a través de la interacción con una cultura adicional. El límite entre el yo y el otro son explorados, problematizados y redibujados]” (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 29); por lo tanto, es necesario explorar cuestiones que lleven al estudiante a tomar una posición crítica respecto a sus ideas previas, lo cual no ve reflejado en las observaciones de clase.

En resumen, se puede afirmar que los docentes reconocen la importancia de la CCI como instrumento para una comunicación efectiva y para reevaluar estereotipos al fomentar un ambiente de respeto, comprensión y negociación con y hacia la diferencia. No obstante, esto no se ve reflejado en sus prácticas, pues se privilegia un abordaje de la cultura como atributos nacionales, lo cual puede perpetuar visiones estáticas de un determinado grupo.

9.3 ¿En qué niveles y cómo desarrollan los docentes la CCI?

Una vez identificado el valor intrínseco de la CCI, cabe preguntarse en qué momento y cómo promueven los docentes esta competencia. Respecto a la primera pregunta, el cuestionario revela que comparten la idea de que *(4) la cultura debe ser abordada desde niveles básicos (M: 4.64, DT: .757)*; sin embargo, al realizar la entrevista, la mayoría de ellos afirma que en estos niveles pueden presentarse barreras en la comunicación dada la baja competencia lingüística; en particular, P5 menciona que para abordar temas relacionados con cultura se “necesita bastante competencia del estudiante” y surgen espontáneamente “dentro de una comunicación avanzada”; de manera similar, P2 considera que al subir de nivel se empiezan a tratar más temas culturales y P4 reafirma esta visión al señalar que este es el “último estadio” del aprendizaje de una lengua.

En contraposición a esto, P1 y P3 consideran que sí es posible traer la cultura a la clase desde las primeras etapas de enseñanza, pues hay un interés de los estudiantes por hablar sobre lo propio, como menciona P1: “había un mensaje claro que querían transmitir y no había un pensamiento de: ‘tengo que usar presente simple con tercera persona’”. De esta manera y, a pesar de lo manifestado anteriormente, en las clases observadas se evidenció que dos de los profesores incluyeron temas como las celebraciones (P2) o los desayunos en Colombia (P3) con estudiantes de niveles básicos, demostrando así la posibilidad de tratar este tipo de aspectos desde el inicio del aprendizaje. Además, fue posible identificar estrategias de andamiaje para solventar los vacíos lingüísticos de los estudiantes, como lo son el uso de la lengua materna del estudiante (P1, P2, P3), de la traducción (P1) o de imágenes (P3, P5).

En relación con el cómo promover la CCI, los docentes se encuentran en desacuerdo con que (18) *en [su] práctica, lengua y cultura se enseñan por separado (M: 1.96, DT: .889)*, lo cual ve reflejado en que algunos docentes consideran que “(...) sin los aspectos culturales no hay comunicación efectiva, sin los elementos lingüísticos se pierde mucho de manifestación cultural (*sic*)” (Cuestionario 9).

Adicionalmente, 4 de los 5 docentes observados integraron cuestiones culturales con la competencia lingüística por medio de algunas formas gramaticales y unidades léxicas en su clase; únicamente, P5 abordó temas únicamente morfosintácticos como *los usos de los verbos poner y ponerse*.

Esto puede relacionarse directamente con la pregunta 24 del cuestionario, pues allí se pidió a los docentes clasificar en orden de importancia algunos aspectos de la enseñanza de lenguas (cultura, pragmática, gramática, léxico y fonética). A pesar de que cultura y gramática obtuvieron los puntajes más altos en promedio, algunos docentes resaltaron que “todos son igual

de importantes y, es más, son inseparables (...)” (Cuestionario 4). Como ejemplo, P2 menciona que un tema recurrente en ELE como la enseñanza del subjuntivo o de las formas de tratamiento tú y usted también son temas culturales, “no es sólo gramática” o pragmática. Esta visión se alinea con aquellas perspectivas que contemplan una relación intrínseca entre lengua y cultura (Andrade Stanzani, 2019; González Montejo, 2019b; Kramsch, 1993; Sercu, 2005), ya que es imposible dejar fuera aspectos culturales al enseñar o aprender una lengua. Como se afirma en el Cuestionario 25: “(...) el aprendizaje de una lengua no solo implica la competencia lingüística (competencia más trabajada), sino también es importante que el estudiante aprenda a interactuar de manera adecuada en diferentes contextos y desarrolle la CCI”.

En lo que respecta al enfoque intercultural preferido por los docentes para promover la CCI y de acuerdo con la taxonomía de Crozet *et al.* (1999), se observaron actividades que involucran *linguaculture*, como aquellas de relacionamiento de léxico con imágenes (P1, P3) y actividades de *comparación L1-L2 C1-C2*, por ejemplo, el contraste entre los desayunos en Colombia y China (P3). Respecto a la *exploración intercultural*, a pesar de que P1 y P4 dan cuenta de algunas actividades relacionadas a este enfoque, en donde trataron temas como el clasismo o políticas verdes, no se evidenció su integración en ninguna de las clases proporcionadas.

De esta manera, es notable que los profesores privilegian la comparación como método para la discusión intercultural en sus clases, pues hay un alto grado de consenso en que, por un lado, (7) *la cultura propia de los estudiantes debe ser incorporada en la clase (M: 4.44, DT: .712)*, y, por otro, (15) *es importante reconocer las diferencias y similitudes entre la cultura meta y la propia. (M: 4.36, DT: .700)*. Sobre esto, cabe destacar este enfoque permite la visibilización de la cultura propia del estudiante, ya que “si hablan de sus propias prácticas se

van a sentir más tranquilos, más libres, (...) es apersonarse del tema y ellos son los expertos” (P1). Además, la comparación es un elemento predominante en las clases de P1, P2, P3 y P4 y suele iniciarse por medio de preguntas como “¿Cómo son las casas en Latinoamérica en contraste con las de Estados Unidos?” (P2) o “¿Piensas que las personas de tu país son más abiertas o reservadas con los extranjeros? ¿Son iguales o diferentes en otros países?” (P4).

Por consiguiente, es importante señalar que la esencia de este enfoque radica en la necesidad de reconocer, analizar, cuestionar y replantear diferentes aspectos de las culturas de los docentes y los estudiantes, pues se busca un diálogo intercultural para promover el entendimiento, el respeto, la tolerancia y la cooperación (Crozet *et al.*, 1999). Asimismo, Crozet *et al.* (1999) destacan el valor de este método, ya que afirman que:

Researchers discussing the need to teach culture in the language classroom suggest that the best method is to compare the socio-cultural and pragmatic norms of the learners' first language with that of the target language, for teachers to act as cultural mediators and to explain the differences explicitly using a metacultural language [investigadores que discuten la necesidad de enseñar cultura en el aula de lenguas sugieren que el mejor método es comparar las normas socioculturales y pragmáticas de la primera lengua del estudiante con las de la lengua meta para que los profesores actúen como mediadores interculturales y expliquen las diferencias explícitamente utilizando un lenguaje meta cultural] (p. 132).

En lo que respecta a la posibilidad de evaluar la CCI, desde las opiniones brindadas en la entrevista, se evidencia que algunos docentes (P1, P3, P4) están de acuerdo con implementar algún sistema de medición de esta competencia; sin embargo, otros profesores (P2, P5) consideran que esto puede ser una tarea compleja, ya que contemplan la evaluación desde el

conocimiento fáctico sobre otras culturas que excluye la reflexión crítica y las actitudes y las habilidades interculturales.

En resumen, los docentes consideran que la cultura debe abordarse desde los estadios iniciales del aprendizaje de lenguas y algunos de ellos (P2 y P3) dan ejemplos de cómo se puede integrar en sus clases; no obstante, las entrevistas revelan que se considera más sencillo tratar estas temáticas cuando el estudiante tiene una competencia lingüística alta, lo cual deja de lado el hecho de que desde el primer día de clases se aprenden prácticas culturales (Cowley y Hanna, 1997). Adicionalmente, hay una tendencia a incluir en las actividades elementos culturales, gramaticales, lexicales y pragmáticos, según lo expresado por los docentes y lo observado en sus clases. Por último, es posible identificar una marcada preferencia por un enfoque basado en la comparación intercultural para promover la CCI, sin embargo, no se evidencia una tendencia clara frente a la medición de esta competencia.

9.4 ¿Qué papel juega el docente?

Para Byram (2020), el rol de los docentes en la enseñanza de lenguas es crucial, pues en sus aulas pueden encontrar estudiantes de diferentes orígenes sociales, étnicos y/o, religiosos y, por tanto, deben promover el entendimiento mutuo. Asimismo, el profesor de lenguas tiene la tarea de “above all to educate, to promote an ability to change perspective and to challenge what is taken for granted [sobre todo educar para promover la habilidad de cambiar de perspectiva y desafiar lo que se da por sentado]” (Byram, 2008, p. 17). De esta manera, se espera que el docente, por una parte, involucre a los estudiantes en un proceso permanente de exploración y evaluación del conocimiento que surge en el contacto con otras culturas y, por otra, promueva el libre pensamiento en un ambiente de tolerancia (Elboubekri, 2017).

Respecto a esto, y al analizar las percepciones de los docentes sobre la dimensión *conciencia crítica* de la CCI, se encontró que un número significativo está en desacuerdo con que (25) *la enseñanza de lenguas es una actividad neutral, es decir, no tiene implicaciones políticas, económicas y culturales* (*M: 2.00, DT: 1.155*). Además, la mayoría de ellos (26) *consider[a] que (...) tiene una acción política ligada a su profesión* (*M: 3.52, DT: 1.295*) y que (31) *es necesario llevar a los estudiantes a reconocer y cuestionar las relaciones de poder que se manifiestan en las lenguas y culturas* (*M: 4.08, DT: .997*). Estos datos reflejan que hay un reconocimiento de la influencia y de las relaciones de poder presentes en la enseñanza de lenguas, por lo que el papel del docente se fundamenta en la mediación para la promoción del pensamiento crítico y el desarrollo de la CCI.

Con esto en mente, los profesores de lenguas se enfrentan a una tarea cuidadosa de selección de los temas, materiales y actividades que lleven al aula y a la creación y preservación de un ambiente propicio para las discusiones interculturales. P1 comenta al respecto que esto:

es más difícil cuando ellos (los estudiantes) están lejos y es mucho más difícil si no han salido de su país o de su comunidad, de su zona de confort porque ahí es donde uno empieza a explicar o mostrar algo y de cierta manera (el estudiante) empieza como a decir que eso es estático, que eso es así.

Al encontrarse con este tipo de situaciones, P1 menciona que empieza a explicar la temática en cuestión desde lo más general o los comportamientos más comunes; además, hace hincapié en la necesidad de presentar “todo desde una situación de igualdad”, pero sin desconocer las diferencias, pues de esta manera se crea un entorno más “amigable” tanto para docentes como estudiantes.

Para P2, la conciencia crítica también es un factor de gran importancia en sus clases, pues afirma que intenta, en primer lugar, seleccionar los materiales de fuentes verídicas y confiables y, en segundo lugar, que “ellos (los estudiantes) analicen tanto como sea posible”. Por ejemplo, P2 describe una clase en las que se discutió el término *malicia indígena*:

(...) algunos de ellos lo consideraban algo positivo, otros lo veían como algo negativo. Y a través de una conversación que tuvimos, pues llegaron a la conclusión de que no es necesariamente algo malo y es una palabra que ha evolucionado en su sentido, y algunas personas lo toman como algo chistoso, incluso en Colombia.

Así, P2 demuestra una preocupación por llevar al aula un tema controversial y recalca que “tu trabajo como profe es también mostrarles el mayor abanico posible de opciones y ya después ellos deciden qué tomar”, de modo que se construya el conocimiento con base en el diálogo y el entendimiento del Otro.

Para P3, es importante que los estudiantes den su opinión a partir de un input, como lo puede ser un artículo de periódico. Asimismo, demuestra un gran interés por el tratamiento y replanteamiento de estereotipos por medio de actividades cuyo objetivo es “reducir (...) esos aspectos que (...) no deberían representar a toda una cultura”.

Por su parte, P4 menciona que “la polémica ayuda en estos casos (al discutir un tema controversial). Es incómoda, pero hace que el estudiante tenga como ese impulso de hablar y argumentar”. Así pues, P4 ve en el desacuerdo una oportunidad para el desarrollo de la competencia comunicativa y también como un momento idóneo para escuchar diferentes “puntos de vista, obviamente respetando el de la otra persona”.

De manera similar, P5 comenta que el llevar temas que generen opiniones divididas puede causar en un principio “temor de no saber (...) qué reacción [pueda] tener [el estudiante]”, pero

al hacerlo de manera recurrente se convierte en un ejercicio familiar para el docente y el estudiante.

En las clases observadas, se pueden identificar distintos tipos de mediación, pues, como afirman Faustino Ruíz y Patiño Rojas (2021), “el contacto con un hablante, un texto oral, escrito o audiovisual es esencialmente intercultural lo que hace que el rol del docente tenga una gran importancia” (p. 16). Por lo tanto y dado que las clases sincrónicas son esencialmente interculturales, se observó que los docentes también actúan como mediadores respecto a los materiales y recursos traídos a la clase, como lo son: un input audiovisual extraído de un noticiero (P1), lecturas cortas (P2, P3), una presentación interactiva de creación propia (P4) y páginas web enfocadas en la práctica gramatical (P5).

Para resumir, es importante recalcar que para Byram y Wagner (2017), “language teaching for intercultural communication is front and center in the educational mission of facilitating our students’ participation in intercultural citizenship, which is a sine qua non in today’s world [la enseñanza de un idioma para la comunicación intercultural está en frente y en el centro de la misión educativa de facilitar la participación de nuestros estudiantes en una ciudadanía intercultural, la cual es indispensable en el mundo actual]” (p. 149). Por lo tanto, aunque en sus creencias los docentes manifiestan gran preocupación por promover la conciencia crítica en los estudiantes, esto no se vio reflejado en las clases observadas. No obstante, en la entrevista, narran situaciones en las que todos han procurado establecer espacios de negociación, deconstrucción y co-construcción de conocimientos, actitudes y habilidades para la interacción con los miembros de culturas diferentes a la propia.

9.5 Oportunidades del tratamiento de la CCI en clases sincrónicas

De acuerdo con Byram (2020), “the teacher can structure and influence the learning opportunities involved, even when not physically present [el profesor puede estructurar e influenciar las oportunidades de aprendizaje involucradas incluso al no estar presente físicamente]” (p. 148). Esta afirmación se relaciona con el uso actual de la tecnología para la educación, pues se convierte en un ente mediador en el aprendizaje aun cuando el docente y el estudiante no se encuentran en el mismo espacio físico. Es por esto que fue posible identificar algunas oportunidades para el tratamiento de la CCI en clases sincrónicas: en primer lugar, los docentes reportan que esta modalidad ayuda a promover el diálogo intercultural y, en segundo lugar, facilita el acceso a diferentes materiales y recursos de manera inmediata.

En lo que concierne a la promoción del diálogo intercultural, Pikhart (2019) sostiene que todo intercambio educativo que se lleva a cabo en línea es en esencia intercultural, por lo que las clases sincrónicas representan una interacción de esta naturaleza; además, si se parte de la definición de CCI de Byram (1997) como la “habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países” (p. 5), los docentes estarían fomentando esta competencia desde los primeros encuentros con sus estudiantes, pues son de países como Estados Unidos, Inglaterra, Francia, China, Brasil, entre otros. De igual modo, los aprendientes se ven beneficiados no solo al poder interactuar con un docente “nativo sin necesidad de ir a ese país” (P4) sino también al llegar a conocer a personas de diversos contextos y con los mismos intereses de aprendizaje: “muchos de ellos no se encuentran en el mismo lugar y, aun así, a partir de las actividades, ellos pueden interactuar entre sí” (P3).

Además, como reportan los profesores, las anécdotas son un recurso común en sus clases, ya sea para ejemplificar y/o practicar cierto tema (P1, P2) o simplemente para compartir

experiencias con los estudiantes: “cuando el estudiante quiere tener una conversación con un nativo, pues yo me pongo en ese rol, como que desdibujo un poco del de profesor y hablo de forma espontánea” (P4). Con esto en mente, las clases se transforman en espacios de discusión en donde también hay lugar para lo cotidiano, lo familiar y lo personal de los participantes. Sobre esto, P5 comenta que algunos de sus estudiantes sienten curiosidad por conocer acerca él y su entorno, por lo que el aprendizaje de la lengua llega a ser una excusa para el intercambio cultural:

[es importante] que la otra persona llegue a la comprensión de los contextos donde uno vive (...). Hubo un momento en el que [un estudiante] me preguntó: ‘bueno, cuénteme de usted: ¿usted quién es?, ¿qué hace?, ¿dónde vive?, ¿sus papás qué hacen? (...) a él le gusta que yo le comparta escenas de lo que yo hago normalmente.

De esta manera, las etiquetas docente/estudiante se difuminan y se prioriza la exploración de los saberes propuestos por Byram (1997), en especial *savoir être*, pues se genera interés y reconocimiento del Otro.

En línea con esto, algunos de los docentes consideran que las clases sincrónicas presentan una plataforma en donde es posible desarrollar la CCI, pues afirman que:

La verdad yo siento que esa competencia la he logrado desarrollar con mis estudiantes. No discuto que la inmersión en mi mente sigue siendo una muy buena herramienta para desarrollar esas competencias interculturales, pero siento que eso no ha sido un obstáculo desde la virtualidad. Siempre los invito a reflexionar o a crear situaciones hipotéticas, incluso he diseñado actividades de juegos de rol, donde pretendo ser alguna persona de otro país con algún propósito (...) específico. Siempre se han logrado adaptar un poquito y [se ha dado] un buen intercambio cultural (P3.)

Definitivamente la inmersión impulsa bastante esos aspectos culturales, porque sí, ellos están ahí viviendo en carne la cultura, por así decirlo, pero no significa que no sea posible con la virtualidad. Obviamente se pierden cosas, pero se puede de hecho, basándonos en la tecnología, seguir promoviendo la interculturalidad (P4.)

A pesar de esto, cabe destacar que otros docentes opinan que, hasta cierto punto, *(11) las clases sincrónicas propician (...) la inclusión de contenidos interculturales en clase. (M: 3.68, DT: 1.0689)*, pues esto “no necesariamente está relacionado” (P1). Además, como agrega una docente: “personalmente no creo que las clases sincrónicas propicien más o menos que una clase presencial, todo depende del abordaje del profesor. Lo único que requeriría más atención en clases sincrónicas serían los aspectos proxémicos y algunos kinésicos” (Cuestionario 9). Así pues, se reconoce la utilidad de este tipo de clases, pero no se consideran un factor determinante para el desarrollo de la CCI, ya que esto también se puede lograr en ambientes presenciales o de inmersión. En este sentido, se privilegian las decisiones pedagógicas y didácticas del docente.

Por otro lado, respecto a los materiales y recursos virtuales, los docentes hacen hincapié en la posibilidad de acceder a ellos de forma fácil e inmediata para la preparación y el desarrollo de sus clases. Algunos de ellos hacen un gran énfasis en el valor de la multimedia disponible en la web, pues es “fácil de encontrar” (P3) y brinda la opción de “compartir (...) infinidad de materiales” (P4). Para P2 y P5 en particular, la rapidez en la recuperación de la información es una ventaja notable frente a la presencialidad, puesto que es bastante conveniente, por ejemplo, al resolver las dudas de los estudiantes o generar temas de conversación por medio de una búsqueda rápida de imágenes.

No obstante, la inmensa cantidad de contenidos disponibles en la red hacen que el docente se vea en la necesidad de asumir un papel mediador para seleccionar los mejores

materiales para sus alumnos; como afirma Shen (2021), “the Internet is complex and complicated. In carrying out online teaching, teachers must select appropriate content. Without critical cultural awareness, he/she will have difficulty distinguishing better from worse teaching resources [el internet es complejo y complicado. Al enseñar en línea, los docentes deben seleccionar un contenido adecuado. Sin una conciencia intercultural crítica, el/ella tendrá dificultades al distinguir los mejores de los peores recursos pedagógicos]” (p. 198). De este modo, es indispensable que los profesores reflexionen críticamente sobre los materiales que llevan a clase y revisen cuidadosamente “la información en diferentes lugares antes de presentarla” (P2). Con esto en mente, los docentes deben ser ellos mismos hablantes interculturales con los conocimientos, habilidades, actitudes y conciencia crítica necesaria (Sercu, 2005) para cumplir con esta tarea de forma adecuada.

En la práctica, esto se puede evidenciar en el video utilizado por P1 para la presentación de las costumbres de año nuevo en Colombia; este corresponde a un noticiero en el cual se entrevista a varios ciudadanos y se les permite contar y mostrar de primera mano algunas tradiciones de su cultura; además, después de la visualización se invita a los estudiantes a opinar libremente sobre sus impresiones acerca de estas prácticas y a hacer comparaciones desde sus propias visiones de mundo (ver Figura 24).

Figura 24

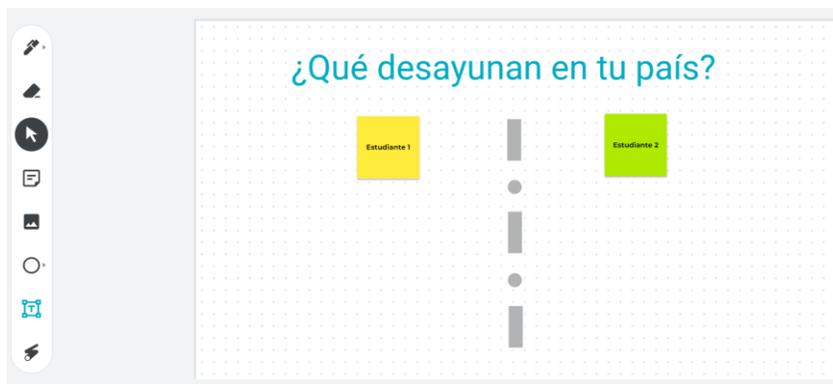
Ejemplo de selección de material para la promoción de la CCI (P1)



Además, los profesores reportan que (23) *utiliz[an] herramientas virtuales para la promoción de la interculturalidad en clase (M: 4.52, DT: .586)*. Sobre esto, P3 comenta que utiliza diferentes herramientas para “el diseño de material de clase, el diseño de un ejercicio, por ejemplo, varias aplicaciones que permiten crear actividades pequeñas, que uno pueda socializar con los estudiantes”; esto posibilita, según P4, la inclusión de un componente “bastante visual, bastante estético y al mismo tiempo bastante interactivo”, elementos de gran importancia en las clases sincrónicas. Para ilustrar esto, P3 utiliza la aplicación *Jamboard*, un tablero colaborativo perteneciente a *Google*, para fomentar la discusión sobre los desayunos tradicionales desde la cultura propia de los estudiantes en contraste con la cultura meta, en este caso la colombiana (ver Figura 25)

Figura 25

Ejemplo uso de herramienta virtual para la promoción de la CCI – P3



Teniendo esto en cuenta, es evidente que la habilidad de los docentes para promover la CCI no es exclusiva de las clases virtuales, pues su efectividad recae en última instancia las decisiones pedagógicas que estos tomen frente los temas a tratar, los enfoques a utilizar y los materiales y herramientas para lograr los objetivos propuestos. No obstante, es aparente que un uso adecuado de los recursos e información en línea puede crear un ambiente satisfactorio para el desarrollo de esta competencia. Como bien afirma Shen (2021), el uso de internet para la

enseñanza de una lengua puede ayudar a la construcción de conocimientos actualizados y relevantes para, no solo practicar la lengua meta, sino también desarrollar habilidades interculturales que faciliten la interacción con el Otro, desafiando los límites del tiempo y el espacio.

9.6 Desafíos del tratamiento de la CCI en clases sincrónicas

Para iniciar, es necesario precisar que los desafíos referentes al tratamiento de la CCI en un ambiente sincrónico fueron reportados en el apartado 8.3.1; no obstante, a excepción de la falta de contacto físico, estos no se relacionan directamente con la promoción de la CCI. Por lo tanto, en esta sección se hará alusión a las dificultades encontradas que afectan explícitamente a esta competencia. Por una parte, se presentan vacíos en la preparación de los docentes para la enseñanza de la cultura desde los diferentes enfoques interculturales, y por otra, la dimensión *conciencia crítica* de la CCI parece tener menos tratamiento que las demás dimensiones de esta competencia.

Para comenzar, Sercu (2005) afirma que ya no es posible concebir la enseñanza de lenguas como una tarea meramente lingüística y necesita redirigirse hacia la adquisición de la competencia comunicativa y la competencia intercultural; por lo tanto, los docentes deben estar equipados con los conocimientos, actitudes y habilidades requeridas para lograr este objetivo adecuadamente. Al observar las grabaciones de clase, se puede notar que los cuatro docentes que tienen como tema central de su clase un contenido cultural, han tenido algún tipo de formación, pregrado, especialización o maestría en enseñanza de lenguas. Así pues, esto indicaría que este tipo de preparación influencia de manera positiva el abordaje de la cultura al aprender una lengua. A pesar de esto, solo P3 manifiesta tener algún tipo de preparación para el tratamiento de la cultura en ELE en particular:

(...) realizando el postgrado sí he visto pues materias que me han permitido abordar el aspecto cultural y la verdad me gustaría poder seguir desarrollando más actividades, más ejemplos, más prácticas. (...) Es una necesidad constante y entre más se abren las fronteras es más necesario desarrollarlas (*sic*).

Según Young y Sachdev (2011), “it is possible that a lack of teacher training contributes to the lack of ICC uptake [es posible que la falta de preparación docente contribuya a la falta de captación de la CCI]” (p. 95), por lo que, como se ha reportado en estudios previos, esta falta de capacitación en el área puede resultar en que se presenten incoherencias entre perspectivas y prácticas a la hora fomentar esta competencia en sus clases. Por ejemplo, se ha evidenciado una desconexión entre algunas de las visiones de cultura y CCI, el tratamiento de la cultura meta desde una imagen mayormente positiva, la posibilidad de generar o mantener estereotipos a través de ciertas actividades, la concepción de que la cultura se debe integrar desde niveles iniciales y la evaluación de la CCI como conocimientos de la cultura meta. Así pues, se pone de manifiesto la importancia de que los docentes tengan espacios de reflexión y formación sobre cómo abordar la cultura en el aula de ELE.

Por otro lado, los datos proporcionados por los docentes sugieren que el enfoque intercultural predominante en sus prácticas es la *comparación L1- L2* y *C1-C2*, seguido de *linguaculture* y la *exploración intercultural*. Este último enfoque es de vital importancia para el desarrollo de la CCI, pues propicia la creación de un “tercer espacio” en el cual se busca desdibujar las fronteras impuestas por conceptos como “lo nacional y lo extranjero” y permite la negociación intercultural y la construcción de nuevas normas y significados (González Plasencia, 2019). De este modo, la *exploración intercultural* toma la cultura desde una perspectiva dinámica, flexible y constructivista (González Montejó, 2019b; Moon, 2011; Shu Xi, 2005), que

favorece la adquisición de los conocimientos, actitudes, habilidades y conciencia crítica necesarios para una adecuada interacción intercultural.

En relación con lo anterior, se presenta un desfase entre las perspectivas y prácticas de los docentes. Por un lado, los ítems que exploran la dimensión *conciencia crítica* poseen un alto nivel de divergencia entre las respuestas dada la DT (ver Tabla 13) y por otro, en las observaciones de clase realizadas, fue posible evidenciar que los profesores optaron por una atmósfera “safe, generally calm and unthreatening [segura, generalmente calmada y no amenazante]” (Young y Sachdev, 2011, p. 89), por lo cual no se identificaron cuestionamientos a estereotipos, ni problematización de los temas presentados. Sin embargo, para Byram y Wagner (2017), los docentes de lenguas deben

critically examine their own professional identity and views of language and culture.

They also need to reexamine their view of language education and its goals. This is likely to entail stepping out of their comfort zone, such as by exploring unfamiliar content with students or collaborating with somebody in a subject area that seems *foreign* to them [examinar críticamente su propia identidad profesional y sus visiones de lengua y cultura.

También necesitan reexaminar su visión de la enseñanza de lenguas y sus objetivos. Es probable que esto implique salir de su zona de confort, por ejemplo, explorando contenidos desconocidos con los estudiantes o colaborando con alguien en un área temática que les resulte extraña] (p. 149).

En resumen, la reflexión, la capacitación y el replanteamiento del rol que poseen los profesores es imperativo para propiciar ambientes de cooperación y exploración de lo desconocido a través de discusiones que ayuden a sus estudiantes a salir de su zona de confort. Adicionalmente, se evidencia que el desarrollo de las clases presenta un bajo énfasis en la

dimensión *conciencia crítica* de la CCI, limitándose en todos los casos a un nivel relacional o funcional de la interculturalidad (Walsh, 2009). Es por esto que se hace explícita la importancia de la formación de los profesores en relación tanto con sus conocimientos y actitudes sobre la interculturalidad y sus implicaciones en el aula, como con sus habilidades para abordar de forma crítica los diferentes temas culturales que se lleven a clase más allá de la presentación de contenidos culturales en los distintos niveles de aprendizaje del estudiante.

10. Conclusiones

En esta sección se exponen los principales hallazgos obtenidos en relación con los objetivos de la investigación, así como su valor y contribución al campo. De igual modo, se mencionan las limitaciones presentadas y algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

Este estudio buscó, por un lado, examinar las percepciones y prácticas de docentes de ELE de Bogotá respecto al tratamiento de la CCI en clases sincrónicas y, por otro, identificar las posibles oportunidades y desafíos al promover esta competencia de manera remota.

Para comenzar, los resultados indican que los docentes reconocen la relación intrínseca entre lengua y cultura; esto se ve reflejado en la mayoría de las clases observadas, pues hay una preocupación evidente por integrar objetivos lingüísticos e interculturales, siendo la cultura el punto de partida de estas sesiones. A pesar de esto, tanto las definiciones de cultura propuestas como su tratamiento en las clases se enfocan en la *cultura como atributos nacionales*, lo cual puede contribuir a generar o perpetuar estereotipos (Liddicoat y Scarino, 2013). Adicionalmente, es importante mencionar que las visiones de cultura expuestas no se alinean con concepciones constructivistas propias del giro intercultural en la enseñanza de lenguas y que ven a la cultura desde su naturaleza dinámica y flexible (Peña Dix, 2019), permitiendo a los estudiantes desarrollar la CCI.

De igual modo, se evidencia que mientras algunos de los docentes señalan que la CCI se complementa con otras competencias como la lingüística y comunicativa, otros consideran que en esta priman algunos de los saberes propuestos por Byram (1997): *savoir*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire* y *savoir être*. En sus prácticas, fue posible evidenciar la integración de estas competencias y saberes en la mayoría de los casos, no obstante, a pesar de que los docentes describen algunas situaciones donde se sugiere la inclusión del *savoir s'engager*, no se observó

directamente su tratamiento. La importancia de este saber en particular radica en que comprende la dimensión crítica de la CCI, necesaria para una comunicación intercultural que trascienda los límites de nación y permita la construcción de significados, normas e identidades en el marco del respeto y el reconocimiento.

En lo que respecta a los niveles para la promoción de la CCI, los docentes consideran fundamental tratar temas relacionados con cultura desde los primeros estadios del aprendizaje; sin embargo, afirman que esta tarea es más sencilla a medida que el estudiante aumenta sus conocimientos lingüísticos. Además, en relación con la evaluación de esta competencia, se identificó un mayor énfasis en los contenidos y saberes fácticos que en las habilidades interculturales.

Por su parte, se encontró que los temas más recurrentes para el tratamiento de la cultura reportados por los docentes fueron: *comida, música, cultura española, narcotráfico, literatura, educación, tradiciones y festividades*. Además, suelen hacer uso de diferentes herramientas virtuales como *Zoom o Skype*, para conectarse con sus estudiantes, *Canva, Genially* y *Powerpoint*, para generar presentaciones, y *Menti, Padlet, Wordnet, LearningApps, Jamboard* y *buscadores*, para el diseño de actividades. En lo que respecta a los materiales, los profesores emplean tanto libros de texto como materiales auténticos y de creación propia, siendo estos últimos los más utilizados en las clases observadas.

En relación con los enfoques aplicados para la promoción de la CCI, se evidenció que el más común entre los docentes fue la *comparación L1-L2 y C1-C2* (Crozet *et al.*, 1999). En su mayoría, los profesores presentaron preguntas de activación para propiciar la reflexión y el contraste entre culturas; así pues, logran favorecer tanto la apreciación por la cultura propia de los aprendientes como el diálogo intercultural. También, se hace uso de otros enfoques como

linguaculture y, en menor medida, la *exploración intercultural* (Crozet *et al.*, 1999), el cual se alinea con el *savoir s'engager* y la dimensión crítica de la CCI. Adicionalmente, se observó que los docentes reconocen su papel como mediadores frente a los estudiantes, temas, materiales y actividades en el desarrollo de la CCI.

Por su parte, en lo que respecta a las oportunidades y desafíos para el tratamiento de la CCI en clases sincrónicas, es necesario mencionar que no son excluyentes a otros ambientes de aprendizaje como los cursos presenciales o de inmersión. No obstante, las clases virtuales remotas pueden otorgar a los docentes ciertas ventajas como la posibilidad de conectarse de forma sencilla con estudiantes de todo el mundo, lo que fomenta en sí mismo una interacción intercultural, y de acceder a una inmensa cantidad de materiales y recursos de manera inmediata; por otro lado, existen ciertas desventajas como problemas técnicos o la falta de contacto físico con los estudiantes. Por lo tanto, las decisiones pedagógicas de los profesores se constituyen como el factor que más afecta el desarrollo de esta competencia.

En relación con estudios previos que exploran las perspectivas y prácticas de los docentes sobre la CCI (Elboubekri, 2017; Ricardo Barreto, 2011; Oranje y Smith, 2018; Serco, 2005; Young y Sachdev, 2018), se demuestra un avance favorable hacia el tratamiento de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras; en primer lugar, es posible afirmar que no solo hay un notable interés de los docentes por incluir la cultura en las aulas, sino también manifiestan gran motivación al hacerlo. En segundo lugar, señalan que las competencias lingüística y comunicativa no son suficientes al aprender una lengua, pues las habilidades interculturales juegan un papel crucial a la hora de interactuar efectivamente con Otros y prevenir posibles choques culturales. En tercer lugar, se da cuenta del abordaje de temas de diversa índole, desde la comida o la música hasta el clasismo o la política. Finalmente, por medio

de estrategias como la anécdota y la comparación intercultural, los docentes promueven conversaciones en las que los roles docente/estudiante se difuminan y dan lugar a lo cotidiano y lo personal.

Por otra parte, y como otros estudios sugieren (Elboubekri, 2017; Ricardo Barreto, 2011; Sercu, 2005; Young y Sachdev, 2018), la falta de procesos de reflexión continua y de capacitación docente acerca del tratamiento de la cultura y la promoción de la interculturalidad en el aula contribuye a la desconexión entre las perspectivas y prácticas de los docentes en este ámbito. Esto puede verse reflejado en la conceptualización de la cultura y la CCI, particularmente, desde la dimensión *conciencia crítica*, el tratamiento de la cultura meta desde una imagen mayormente positiva, la dificultad al integrar la cultura desde niveles iniciales y la concepción de evaluación de la CCI como conocimientos sobre la cultura meta.

De esta manera, a través de este estudio se pretendió contribuir a la investigación acerca de la inclusión y el tratamiento de la CCI en el campo de ELE, pues es de vital importancia para una comunicación intercultural efectiva en una sociedad cada vez más interconectada. Además de esto, existe un creciente interés por el español a nivel global que permite a docentes nuevos y antiguos tomar provecho de la virtualidad para expandir sus oportunidades laborales y compartir sus conocimientos y habilidades con estudiantes alrededor del mundo. Teniendo esto en cuenta, la reflexión y preparación docente es crucial para lograr objetivos que se alineen con la formación de ciudadanos interculturales.

10.1 Limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones

Las limitaciones del presente estudio se relacionan principalmente con aspectos metodológicos como el alcance de la investigación, el tamaño de la muestra y el acceso limitado a los datos.

Por una parte, el alcance de este proyecto puede verse afectado dado el reducido tamaño de la muestra, pues se realizó un tipo de muestreo no probabilístico por bola de nieve, por medio del cual se tuvo acceso a 25 participantes para el cuestionario y 5 para la entrevista y observación de clase. Además de esto, solo se tuvo acceso a una grabación de clase por docente, de manera que es necesario considerar que su actuación puede variar significativamente en otras sesiones según aspectos como el tema de la clase, las actividades y materiales utilizados, el número de estudiantes, el grado de interés, apertura y disposición de los involucrados, la conectividad, entre otros. Por lo tanto, no es posible ni se pretende generalizar los resultados aquí presentados.

Asimismo, la naturaleza de los instrumentos diseñados puede dar lugar a la obtención de datos autoinformados, por lo que se dificulta su verificación independiente. Por ende, existe la posibilidad de remitir a sesgos relacionados con la memoria selectiva, el efecto telescopio, la atribución y la exageración (Price y Murnan, 2004). No obstante, se intentó disminuir estos sesgos al utilizar tres instrumentos diferentes que fueron validados por expertos en el área y al realizar un análisis detallado y profundo gracias a la triangulación.

Por otra parte, este estudio busca proveer una visión general de las percepciones de la CCI y su tratamiento en la actualidad. Así pues, los hallazgos presentados pueden servir como punto de partida para futuras investigaciones que apunten a una mirada más global del tema, ya que es necesario seguir realizando estudios desde la perspectiva de la enseñanza del español en el mundo. Con esto en mente, la metodología aquí propuesta podría ser evaluada, adaptada o replicada con el fin de guiar nuevos proyectos que indaguen sobre el tema en cuestión; de igual modo, los instrumentos diseñados podrían ser utilizados por docentes e investigadores como mecanismos de reflexión o autoevaluación o como base para estudios a mayor escala.

Adicionalmente, dada la importancia de la capacitación docente para el tratamiento de la cultura en el aula, se encuentran oportunidades de investigación encaminadas tanto hacia la exploración de la situación de los programas de pregrado, posgrado, diplomados, especializaciones y demás en ELE/L2 en este ámbito como hacia la generación de propuestas de formación docente para el desarrollo de la CCI.

Del mismo modo, para los profesores una reflexión constante y consciente acerca de sus prácticas de aula es imprescindible, por lo que también se espera que, como fruto de este ejercicio, se puedan diseñar estrategias para la promoción de la CCI y establecer lineamientos para una evaluación integral de esta competencia; además, es necesario crear materiales para todos los niveles, en especial niveles básicos, que aborden los diferentes saberes y enfoques interculturales desde una perspectiva crítica.

A modo de cierre, la innegable necesidad de poseer conocimientos, actitudes y habilidades interculturales hace que docentes y estudiantes debamos estar cada vez más preparados para enfrentarnos a una sociedad que supera los límites de lo local a través del acceso a la tecnología. Es por esto que las tradicionales competencias lingüísticas y comunicativas no son suficientes para participar en un diálogo global, pues este necesita de ciudadanos críticos que estén abiertos a escuchar, entender y reformular sus percepciones y prácticas por medio de la empatía y el respeto por la diferencia, lo cual es posible gracias a la CCI.

11. Referencias

- Alarcón, J. y Barros, M. (2008). *La interculturalidad en la enseñanza de ELE*. Actas del Programa de Formación de Profesores del Instituto Cervantes de Berlín. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/07_alarcon-barros.pdf
- Andrade Stanzani, L. (2019). Diálogos interculturais na formação de professores de português na fronteira colombo-brasileira: uma necessidade. En B. Peña Dix, I. Tejada Sánchez y A.-M. Truscott de Mejía. (Eds.), *Interculturalidad y Formación de Profesores* (pp. 177-207). Ediciones Uniandes.
- Atkinson, R. y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update*, 33(1), 1-4. <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU33.PDF>
- Borghetti, C. (2011). How to teach it? Proposal for a methodological model of intercultural competence. En A. Witte y T. Harden. (Eds.), *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (pp. 141–160). Peter Lang.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. En D. K. Deardorff. (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. (pp. 321–332) SAGE Publications. Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. y Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 1-12. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.12319>

- Catalano, T. y Muñoz Barriga, A. (2021). Shaping the teaching and learning of intercultural communication through virtual mobility. *Intercultural Communication Education*, 4(1), 75-89. <https://doi.org/10.29140/ice.v4n1.443>
- Cerda Gutiérrez, H. (2014). *La investigación total: la unidad metodológica en la investigación científica*. Magisterio Editorial.
- Chaverra Fernández, B. (2003). *Una Aproximación Al Concepto De Práctica En La Formación De Profesionales En Educación Física*. <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/206-unaaproximacion.pdf>
- Cowley, P. y Hanna, B. (1997). Is there a class in this room? *Australian Review of Applied Linguistics*, 14, 119-134. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/ara1ss.14.07cow>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/1937586719832223>
- Crozet, C., Liddicoat, A. y Lo Bianco, J. (1999). Introduction: Intercultural Competence: from Language Policy to Language Education. En C. Crozet, A. Liddicoat y J. Lo Bianco (Eds.), *Striving for the third place. Intercultural competence: From language policy to language education*. Language Australia.
- Curtin, R. (6 de abril de 2021). *Reimagining higher education: The post-Covid classroom*. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2021/4/reimagining-higher-education-the-post-covid-classroom>.
- Elboubekri, A. (2017). The Intercultural Communicative Competence and Digital Education: The Case of Moroccan University Students of English in Oujda. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(4), pp.520-545. <https://doi.org/10.1177/0047239516670994>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(3), 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dervin, F. y Hahl, K. (2014): Developing a Portfolio of Intercultural Competence in Teacher Education: The Case of a Finnish International Programme. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904413>
- Fabriz, S., Mendzheritskaya, J. y Stehle, S. (2021). Impact of Synchronous and Asynchronous Settings of Online Teaching and Learning in Higher Education on Students' Learning Experience During COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12. 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733554>
- Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications. https://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1/
- Faustino Ruíz, C. y Patiño Rojas, D. (2021). Creencias de los profesores sobre la competencia comunicativa intercultural en un programa de lenguas extranjeras de una universidad pública colombiana. *Actualidades Pedagógicas*, 1(76), 9-39. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.1>
- Garzón-Díaz, E. (2019) How to Understand the Cultural Component of CLIL in Science Classrooms: Scientific Citizenship, A Key Factor in Professional Development in Bilingual Settings. En B. Peña Dix, I. Tejada Sánchez y A.-M. Truscott de Mejía. (Eds.), *Interculturalidad y Formación de Profesores* (pp. 211-230). Ediciones Uniandes.
- Gong, Y., Hu, X. y Lai, C. (2018). Chinese as a second language teachers' cognition in teaching intercultural communicative competence. *System*, 78, 224-233. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.09.009>
- González Montejo, F. (2019a). Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural: formación de identidades en un contexto colombiano. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 28(x), 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6987432>

- González Montejó, F. (2019b). La formación de la competencia comunicativa intercultural en la clase de lenguas extranjeras: un ciclo de transformación integral del ser. En B. Peña Dix, I. Tejada Sánchez y A.-M. Truscott de Mejía. (Eds.), *Interculturalidad y Formación de Profesores* (pp. 135-175). Ediciones Uniandes.
- González Plasencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16100>
- Guardiola Jiménez, P. (2014). *Percepciones*. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/percepcion.pdf>
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)
- Hermansyah, H. y Aridah, A. (2021). Teachers' Perception toward the Challenges in Online English Teaching during Covid-19 Pandemic. *Indonesian Journal of EFL And Linguistics*, 6(1), 63-77. <https://doi.org/10.21462/ijefl.v6i1.342>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología De La Investigación*. Mcgraw-Hill. https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2011). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. En J. L. Álvarez Gayou, *6 Congreso de Investigación en Sexología*. Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología De La Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa Y Mixta*. Mcgraw-Hill. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

- Hismanoglu, M. (2012). Prospective EFL Teachers' Perceptions of ICT Integration: A Study of Distance Higher Education in Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 185–196. https://www.j-ets.net/collection/published-issues/15_1
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Readers.
- IRIS Center. (2022). *Influence of Teacher Perceptions*. Vanderbilt University. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/div/cresource/q1/p02/#content>
- Ismailov, M., Chiu, T., Dearden, J., Yamamoto, Y. y Djalilova, N. (2021) Challenges to Internationalisation of University Programmes: A Systematic Thematic Synthesis of Qualitative Research on Learner-Centred English Medium Instruction (EMI) Pedagogy. *Sustainability* 13(22), 12642. <https://doi.org/10.3390/su132212642>
- Kitade, K. (2015). Second Language Teacher Development through CALL Practice: The Emergence of Teachers' Agency. *CALICO Journal*, 32(3), 396–425. <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.32.3.396>
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*. (pp. 16-31). Cambridge: CUP
- Kroll, T. y Neri, M. (2009). Designs for Mixed Methods Research. En S. Andrew y E. Halcomb (Eds.), *Mixed Methods Research for Nursing and the Health Sciences*. (pp. 31-49). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444316490.ch3>
- Liaw, M.-L. (2019). EFL Learners' Intercultural Communication in an Open Social Virtual Environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(2), 38–55. <https://www.jstor.org/stable/26819616>
- Liddicoat, A. y Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>

- Liu, S. H. J. y Lan, Y. J. (2016). Social Constructivist Approach to Web-Based EFL Learning: Collaboration, Motivation, and Perception on the Use of Google Docs. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 171–186. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.1.171>
- Madrona Fernández, A. (2021). *La construcción de la competencia intercultural del alumnado y del papel de mediador intercultural del profesorado a través del análisis del manual de ELE Gente hoy 1* [Tesis de fin de Máster, Universitat de Lleida] Repositorio institucional de la Universitat de Lleida. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/71410?show=full>
- Maican, M.-A. y Cocoradă, E. (2021). Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13(2), 781. <https://doi.org/10.3390/su13020781>
- Martínez, J. (2014). Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). *Matices en Lenguas Extranjeras*, (8), 80-101. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54796>
- Mejía, G. y Agray Vargas, N. (2014). La competencia comunicativa intercultural en cursos de inmersión en ELE. Una experiencia con estudiantes australianos en Colombia. *Signo Y Pensamiento*, 33(65), 104–117. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.SYP33-65.lcci>
- Medina-López, C., Marín-García, J. A. y Alfalla-Luque, R. (2010). Una propuesta metodológica para la realización de búsquedas sistemáticas de bibliografía (A methodological proposal for the systematic literature review). *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 1(2), 13-30. <https://doi.org/10.4995/wpom.v1i2.786>
- Mesa Hoyos, T., Rico Troncoso, C., Murcia Yaya, L. y Hernández Perdomo, A. (2019). Teaching Strategies to Develop Intercultural Communicative Competence in Second Language Contexts: A Descriptive Case Study in Pre-Service Program. En B. Peña Dix, I. Tejada Sánchez y A.-M. Truscott de Mejía. (Eds.), *Interculturalidad y Formación de Profesores* (pp. 91-134). Ediciones Uniandes.

- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Buttjes y M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 136–158). Multilingual Matters.
- Moon, D. (2010). Critical reflections on culture and critical intercultural communication. En T. K. Nakayama y R. T. Halualani (Eds.), *The handbook of critical intercultural communication* (pp. 34-52). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444390681.ch3>
- Peña Dix, B. (2019). Distinciones entre la enseñanza de la cultura y la enseñanza intercultural del inglés (EII): percepciones y aproximaciones de profesores en Bogotá. En B. Peña Dix, I. Tejada Sánchez y A.-M. Truscott de Mejía. (Eds.), *Interculturalidad y Formación de Profesores* (pp. 43-90). Ediciones Uniandes.
- Pérez López, I. A. y Montes de Oca, Y. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 160-167. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Perilla Granados, J. (2018). *Las nuevas generaciones como un reto para la educación actual*. Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1222/Nuevas%20generaciones.pdf?sequence=5>
- Pikhart, M. (2019). *Interculturality in Blended Learning: Challenges of Electronic Communication*. En V. L. Uskov, R. J. Howlett, y L. C. Jain, (Eds.), *Smart education and e-learning: 2019*. (pp. 97-106). Springer publishing. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8260-4_9
- Piwek, L. y Joinson, A. (2016). “What do they Snapchat about?” Patterns of use in time-limited instant messaging service. *Computers in Human Behavior*, 54, 358–367. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.026>
- Ponce, O. y Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135. https://cupey.uagm.edu/ijee_issues

- Pozzo, M. I. (2014). Intercultural communicative competence in teaching sociocultural contents of Spanish as a foreign language. Analysis of history teachers' lesson plans. *International Journal on Advances in Education Research*, 1(1), 21-44.
https://www.academia.edu/64517288/Intercultural_communicative_competence_in_teaching_sociocultural_contents_of_Spanish_as_a_foreign_language_Analysis_of_history_teachers_lesson_plans?from_sitemaps=true&version=2
- Price, J. H. y Murnan, J. (2004). Research Limitations and the Necessity of Reporting Them. *American Journal of Health Education*, 35(2), 66-67.
<https://doi.org/10.1080/19325037.2004.10603611>
- Leiva Olivencia, J. (2013). La interculturalidad a través de las TIC: Un proceso de aprendizaje en red. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 25, 1-13.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5008762>
- Oranje, J. y Smith, L. (2017). Language teacher cognitions and intercultural language teaching: The New Zealand perspective. *Language Teaching Research*, 22(3), 310-329.
<https://doi.org/10.1177/1362168817691319>
- Rahayu, R. y Wirza, Y. (2020). Teachers' Perception of Online Learning during Pandemic Covid-19. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 20(3), 392-406.
<https://doi.org/10.17509/jpp.v20i3.29226>
- Ramos Gómez, R. (2018). *¿Profesor o mediador intercultural?* Hacia una formación intercultural docente. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2018/02_ramos.pdf
- Reid, E. (2015). Techniques Developing Intercultural Communicative Competences in English Language Lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 939-943.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.011>.

- Ricardo Barreto, C. (2011). Desarrollo de competencias interculturales en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(34), 194-219. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/335>
- Sevillano-García, M. L. y Vázquez-Cano, E. (2015). The Impact of Digital Mobile Devices in Higher Education. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(1), 106–118. https://www.j-ets.net/collection/published-issues/18_1
- Sercu, L. (2005). Foreign language teachers and the implementation of intercultural education: a comparative investigation of the professional self-concepts and teaching practices of Belgian teachers of English, French and German. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 87-105. <https://doi.org/10.1080/02619760500040389>
- Shen, L. (2021). An Investigation of Learners' Perception of an Online Intercultural Communicative Competence (ICC) Training Model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(13), 186–200. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i13.24389>
- Stanley, P. [EnglishAustraliaTV] (2017). *Developing critical intercultural competence in language education*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=IL7u_8N-AWo.
- Sugianto, A. and Ulfah, N. (2020). Construing the Challenges and Opportunities of Intercultural Language Teaching Amid Covid-19 Pandemic: English Teachers' Voices. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 5(3), 363-381. <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v5i3.454>
- Teixeira, A. y Zapata-Ros, M. (2021). Presentación del número especial de RED: Transición de la educación convencional a la educación y al aprendizaje en línea, como consecuencia del COVID19. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.462271>
- UNESCO. (s.f.). *Interculturalidad*. <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad>

- UNESCO. (1982). Declaración de México sobre las Políticas Culturales. *Cultures, dialogue between the peoples of the world*, 33, 189-196. <http://unesdoc.unesco.org>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala. <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Wang, C.-I., Peng, H. y Lu, W.-H. (2006). A Framework for the Assessing of Intercultural Communicative Competence: A Mixed Approach. En E. Pearson & P. Bohman (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2006: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 2977-2984). USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/23428/>
- Yeh, H.-C., Tseng, S.-S. y Chen, Y.-S. (2019). Using Online Peer Feedback through Blogs to Promote Speaking Performance. *Educational Technology & Society*, 22(1), 1–14. https://www.j-ets.net/collection/published-issues/22_1
- Young, T. y Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language Awareness*, 20(2), 81-98. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.540328>
- Zuluaga Garcés, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Universidad de Antioquia. Siglo del Hombre.

12. Anexos

12.1 Anexo 1. Matriz de juicio de expertos

Validación de instrumentos por juicio de expertos

Apreciado juez: Dada su experticia, usted ha sido seleccionado para evaluar los instrumentos que hacen parte de la investigación: "*Percepciones y prácticas de profesores de español como lengua extranjera (ELE) de Bogotá respecto al tratamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI): un estudio de caso*". La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la enseñanza de lenguas extranjeras como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

Información de la investigación		
Título:	Percepciones y prácticas de profesores de español como lengua extranjera (ELE) de Bogotá respecto al tratamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI): un estudio de caso.	
Interrogante central:	¿Cuáles son las percepciones y prácticas de los docentes de ELE de Bogotá respecto al tratamiento de la CCI en clases sincrónicas?	
Objetivo general:	Analizar las percepciones y prácticas de los profesores de español lengua extranjera (ELE) de Bogotá acerca del tratamiento de la CCI en clases virtuales sincrónicas	
Objetivos específicos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las percepciones sobre la CCI en clases virtuales sincrónicas que tienen los profesores de ELE de Bogotá. 2. Examinar el tratamiento de la CCI que tienen los docentes de ELE en clases virtuales sincrónicas de ELE de Bogotá. 3. Identificar las posibles oportunidades y desafíos del tratamiento de la CCI en clases virtuales sincrónicas de ELE de Bogotá 	
Diseño metodológico:	Enfoque metodológico:	Cualitativo
	Tipo de investigación:	Estudio de caso

Evaluación instrumento 1: Cuestionario a docentes

Según los criterios que se presentan a continuación, califique los ítems del instrumento de acuerdo a su experiencia

Crterios	Descripción	Escala	Descriptoros
----------	-------------	--------	--------------

Coherencia	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
		2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión
		3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo.
		4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
		2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
		3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
		4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
		2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
		3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
		4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada

Instrucciones: Califique cada ítem teniendo en cuenta las escalas (1-4) presentadas anteriormente.					
Categoría	Ítem	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Información demográfica	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				

	9				
	10				
	11				
	12				
	13				
Dimensión Cognitiva	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				
	9				
	10				
	11				
	12				
Dimensión Afectiva	13				
	14				
	15				
	16				
	17				
Dimensión Procedimental	18				
	19				
	20				
	21				
	22				
	23				
	24				
Conciencia crítica	25				
	26				
	27				
	28				
	29				
	30				
	31				

Instrucciones: Según el criterio que se presentan a continuación, califique el instrumento de acuerdo a su experiencia			
Suficiencia	Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
		2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total
		3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
		4. Alto nivel	Los ítems son suficientes

Criterio	Calificación	Observaciones
Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.		

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?	
----------------------------------------------------------------------------------	--

Comentarios y sugerencias generales

Evaluación instrumento 2: Entrevista			
Según los criterios que se presentan a continuación, califique los ítems del instrumento de acuerdo a su experiencia			
Criterios	Descripción	Escala	Descriptor
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión

	indicador que está midiendo.	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión
		3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo.
		4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
		2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
		3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
		4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
		2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
		3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
		4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada

Instrucciones: Califique cada ítem teniendo en cuenta las escalas (1-4) presentadas anteriormente.					
Categoría	Ítem	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Experiencia profesional en ELE	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
Dimensiones de la CCI	6				
	7				
	8				
	9				
	10				
	11				
	12				
Herramientas, materiales, y/o estrategias para el tratamiento de la CCI	13				
	14				
	15				
	16				
	17				

	18				
	19				
	20				
	21				
	22				
Estrategias, herramientas y materiales en clases sincrónicas	23				
	24				
	25				
	26				
	27				
	28				
	29				

Instrucciones: Según los criterios que se presentan a continuación, califique el instrumento de acuerdo a su experiencia			
Suficiencia	Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
		2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total
		3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
		4. Alto nivel	Los ítems son suficientes

Criterio	Calificación	Observaciones
Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.		

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?	
-------------------------------------------------------------------------------	--

Comentarios y sugerencias generales

Evaluación instrumento 3: Matriz de observación de clase
Según los criterios que se presentan a continuación, califique los ítems del instrumento de acuerdo a su experiencia

Crterios	Descripción	Escala	Descriptoros
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
		2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión
		3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo.
		4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
		2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
		3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
		4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
		2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
		3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
		4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada

Instrucciones: Califique cada ítem teniendo en cuenta las escalas (1-4) presentadas anteriormente.					
Categoría	Ítem	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Presentación de la clase	1				
	2				
	3				
Desarrollo de la clase	4				
	5				
	6				
	7				
	8				
	8.1				

	9				
	9.1				
	10				
	11				
	12				
	13				
	13.1				
Cierre de la clase	14				
	15				

Instrucciones: Según los criterios que se presentan a continuación, califique el instrumento de acuerdo a su experiencia			
Suficiencia	Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
		2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total
		3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
		4. Alto nivel	Los ítems son suficientes

Criterio	Calificación	Observaciones
Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.		

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?	
-------------------------------------------------------------------------------	--

Comentarios y sugerencias generales

12.2 Anexo 2. Cuestionario

I. Consentimiento Informado

<p>PROYECTO: Percepciones y prácticas de profesores de español como lengua extranjera (ELE) de Bogotá respecto al tratamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI): un estudio de caso.</p>

Investigador principal: Sarah Daniela Romero Avella

Contacto: sarah.romero.mle20@caroycuervo.gov.co

La presente encuesta tiene como objetivo estudiar las percepciones y prácticas de profesores de español como lengua extranjera ELE de Bogotá respecto al tratamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en modalidad virtual. La encuesta está dirigida a docentes que estén enseñando español en la ciudad de Bogotá de manera sincrónica. **Recuerde que no hay respuestas correctas, se trata de conocer distintas opiniones igualmente válidas.**

Riesgos Asociados: Ninguno. Los datos personales serán estrictamente confidenciales y la información recopilada será utilizada únicamente con fines académicos

Beneficios: La información recopilada se empleará con fines académicos e investigativos y no comerciales; adicionalmente, servirá para el desarrollo de propuestas educativas que mejoren los procesos de enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera.

Al llenar la encuesta usted acepta las condiciones presentadas previamente.

Llenar esta encuesta le tomará de 10 a 15 minutos.

De antemano le agradecemos su colaboración y su tiempo.

Términos de participación:

Acepto

No acepto

II. Información demográfica

1. Nombre:

2. Edad:

- 18-25
- 26-35
- 36-45
- 46 en adelante

3. Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro
- Prefiere no decir

4. Lugar de residencia:

- Bogotá
- Otro

5. Lengua(s) materna(s): _____

6. Nivel de formación:

- Pregrado
- Posgrado
- Especialización
- Doctorado

7. Lengua(s) que enseña o ha enseñado:

Español

Inglés

Francés

Alemán

Italiano

Portugués

Otra: _____

8. Formación como docente de Español Lengua Extranjera (ELE):

- Curso corto
- Diplomado
- Pregrado
- Especialización
- Posgrado
- Doctorado
- Ninguno

9. Años de experiencia como docente de ELE:

Menos de 1 año

1-3 años

4-6 años

7-10 años

Más de 10 años

10. Años de experiencia como docente de ELE modalidad virtual:

Menos de 1 año

1-2 años

3-4 años

5-6 años

Más de 6 años

11. ¿Actualmente enseña español en modalidad virtual?:

- Sí
- No

12. Niveles de español que enseña o ha enseñado en modalidad virtual:

- Básico (A1 – A2)
- Intermedio (B1-B2)
- Avanzado (C1 – C2)

El presente cuestionario es una adaptación de las propuestas de Sercu (2005), Young y Sachdev (2011), Ramos Gomez (2019), Sugianto y Ulfa (2020) y Faustino Ruíz y Patiño Rojas (2021) para investigaciones acerca de las percepciones de docentes de lenguas extranjeras y segundas lenguas sobre la Competencia Comunicativa Intercultural.

Recuerde que no hay respuestas correctas, se trata de conocer distintas opiniones igualmente válidas.

I. Conocimientos

A continuación, se presentarán algunas afirmaciones respecto a Competencia Comunicativa Intercultural (CCI).

Indique su nivel de acuerdo o desacuerdo respecto a cada una según la escala: *Muy de acuerdo* (5), *de acuerdo* (4), *neutral* (3), *en desacuerdo* (2), *completamente en desacuerdo* (1).

	1	2	3	4	5
1. Lengua y cultura son indisociables.					
2. La competencia comunicativa intercultural se desarrolla durante el aprendizaje; no es					

necesario tratarla de manera explícita.					
3. Los conocimientos y habilidades interculturales deben ser tomados en cuenta junto a las destrezas de comprensión, producción, interacción y mediación.					
4. La cultura debe ser abordada desde niveles básicos.					
5. Lo más importante del aprendizaje de una lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa.					
6. Lo más importante del aprendizaje de una lengua es el desarrollo de la competencia intercultural.					
7. La cultura propia de los estudiantes debe ser incorporada en la clase.					
8. Se debe presentar únicamente una imagen positiva de la cultura meta (de la lengua que aprenden) a los estudiantes.					
9. El aprendizaje de un idioma debe contribuir a la construcción de identidad del estudiante.					
10. Abordar aspectos culturales en clase reduce el tiempo para la enseñanza de aspectos lingüísticos y/o comunicativos.					
11. Las clases sincrónicas propician en gran medida la inclusión de contenidos interculturales en clase.					

Observaciones:

II. Actitudes

	1	2	3	4	5
12. Las lenguas tienden a relacionarse con ciertas emociones y/o actitudes (alemán = fuerte/enojado, italiano = romántico).					
13. Conocer acerca de otras culturas aumenta mi apreciación y respeto por estas.					
14. El desarrollo de una sensibilidad intercultural es indispensable para comunicarse efectivamente en otra lengua.					
15. Es importante reconocer las diferencias y similitudes entre la cultura meta y la propia.					
16. El aprendizaje de una lengua ayuda a cuestionar estereotipos y percepciones acerca de personas de otras culturas.					

Observaciones:

III. Habilidades

1 2 3 4 5

17. Enseñar acerca de cultura me motiva.					
18. En mi práctica, la lengua y la cultura se enseñan por separado.					
19. Hago explícito el componente cultural en la clase.					
20. Considero que dedico suficiente tiempo al abordaje de temas de naturaleza cultural en clase.					
21. Promuevo la exploración y el aprendizaje de la cultura propia y meta.					
22. Cuando tengo poco tiempo durante la clase, doy más relevancia a aspectos lingüísticos y comunicativos que culturales.					
23. Utilizo herramientas virtuales para la promoción de la interculturalidad					

24. Organice los siguientes aspectos en la enseñanza de español del 1 al 5, siendo (1) el que más importancia tiene en sus clases y (5) el que menos importancia en sus clases por lo general. Por favor, elija un valor distinto para cada ítem.

- Fonética
- Gramática
- Léxico
- Pragmática
- Cultura

Observaciones:

IV. Conciencia crítica

1 2 3 4

5

25. La enseñanza de lenguas es una actividad neutral, es decir, no tiene implicaciones políticas, económicas y culturales.					
26. Considero que los docentes tienen una acción política ligada a su profesión.					
27. Es importante que el estudiante sea un agente político dentro y fuera del aula.					
28. La conciencia intercultural supone asumir un enfoque crítico respecto a la(s) identidad(es) cultural(es) propia(s) y ajena(s).					
29. El aprendizaje y contacto con otras culturas promueve la tolerancia y el respeto hacia los miembros de esas culturas.					
30. En mis clases, trato de hacer conciencia y ser consciente de las formas problemáticas de la lengua (excluir, despersonalizar, reforzar estereotipos, etc).					
31. Es necesario llevar a los estudiantes a reconocer y cuestionar las relaciones de poder que se manifiestan en las lenguas y culturas.					

Observaciones:

VII. Agradecimiento

12.3 Anexo 3. Matriz de observación de clase

Consentimiento informado:

Institución: Instituto Caro y Cuervo

Proyecto: Percepciones y prácticas de profesores de español como lengua extranjera (ELE) de Bogotá respecto al tratamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI): un estudio de caso.

Investigador principal: Sarah Daniela Romero Avella

Resumen del proyecto: La presente encuesta tiene como objetivo estudiar las percepciones y prácticas de profesores de español como lengua extranjera ELE de Bogotá respecto al tratamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en modalidad virtual. La encuesta está dirigida a docentes que estén enseñando español en la ciudad de Bogotá de manera sincrónica. Recuerde que no hay respuestas correctas, se trata de conocer distintas opiniones igualmente válidas.

Riesgos asociados: no hay ninguno. Habrá estricta confidencialidad con la información que se obtenga. Usted tiene derecho a escoger si quiere que su nombre sea utilizado. A través del presente documento autoriza que las entrevistas sean grabadas.

Beneficios: La información recopilada se empleará en trabajos académicos y no tendrá fines comerciales.

Yo (nosotros) _____ identificado(a) con _____, con domicilio en _____, a través del presente documento declaro para todos los efectos, que estamos informados sobre el uso que se dará a la información que suministraré, y unívoca y expresamente otorgo mi consentimiento para que se utilice con propósitos académicos en el desarrollo del proyecto de investigación _____ (Bogotá, Colombia).

Durante el estudio y después de éste, tendremos derechos a formular todas las preguntas que crea conveniente sobre el tema y a que éstas me sean contestadas satisfactoriamente. Asimismo, tendremos derecho a que nos sean comunicados los resultados de la investigación de la cual fui partícipe.

Queda totalmente establecido que podremos retirarnos del estudio en el momento en que lo decidamos, sin tener que dar razón alguna y sin ninguna clase de consecuencias.

Tendremos total garantía de confidencialidad sobre la información comunicada.

Este estudio no tendrá ningún costo para mí (nosotros). Mi colaboración no implica participación en ningún tipo de programa de asistencia.

Ciudad: _____

Fecha: _____

Nombre: _____

Firma: _____

C:C: _____

Información general de la clase			
Profesor:		Nivel:	
Número de estudiantes:		Fecha:	
Tema:			
Objetivos:			
Inicio de la clase			
Criterio		Observaciones	
1. ¿El tema principal de la clase se centra en la cultura?			
2. ¿Los objetivos de la clase incluyen objetivos interculturales?			
3. ¿El docente realiza una o varias actividades para introducir el tema cultural?			
Desarrollo de la clase			
Criterio		Observaciones	
4. ¿La lengua y la cultura se enseñan de manera integrada y/o explícita o se priorizan los temas lingüísticos o comunicativos sobre los interculturales?			
5. ¿El docente promueve las comparaciones entre la cultura meta y la cultura propia de los estudiantes?			
6. ¿Se realizan actividades enfocadas al desarrollo de la CCI? ¿Qué tipo de actividades?			
7. ¿Los materiales y herramientas utilizados promueven el desarrollo de la CCI? ¿Qué tipo de materiales? ¿Qué tipo de herramientas?			
8. ¿Se utilizan anécdotas y experiencias personales			

para discutir aspectos culturales?	
9. ¿El docente promueve el análisis crítico de la cultura meta y propia en las clases y fomenta una discusión intercultural basada en el respeto, la tolerancia y el entendimiento mutuo?	
Cierre la clase	
Criterio	Observaciones
10. ¿El docente retoma los temas culturales tratados en clase o incluye actividades de evaluación acerca de los temas culturales vistos?	

12.4 Anexo 4. Guion de entrevista semiestructurada

Tipo de Entrevista:	Semiestructurada	
Fecha:		
Datos del entrevistado		
Nombre:		
Correo electrónico:		
#	Nombre del bloque	Preguntas
Bloque 1	Contextualización	1. Cuénteme un poco sobre el contexto en el que trabaja ¿Dónde trabaja? ¿De qué países son sus estudiantes?
	Objetivo: Precisar el contexto laboral de los docentes y su formación en ELE.	2. ¿Qué le motivó a enseñar español en línea? ¿Prefiere enseñar de manera virtual o presencial? 3. En su formación profesional, ¿alguna vez recibió entrenamiento o instrucción sobre cómo incluir la cultura en la clase? ¿Cree que esta formación es importante o necesaria?, ¿Por qué?
Bloque 2	Percepciones	4. Para usted, ¿qué es cultura? ¿Cómo definiría la competencia comunicativa intercultural (CCI)?
	Objetivo: Indagar acerca de las concepciones de los participantes sobre lo que es	5. Para algunos la CCI solo se puede desarrollar al viajar al país donde se habla la lengua meta. ¿Qué posición tiene al respecto? 6. En la institución donde labora, ¿se promueve la inclusión de la interculturalidad en el aula? En caso contrario, ¿Cree que

	<p>cultura, la CCI y sus dimensiones.</p>	<p>incorporar contenidos interculturales dentro de los currículos de enseñanza es necesario?</p> <p>7. ¿Cuándo la institución donde labora requiere ciertos materiales, analiza críticamente cómo presentan la cultura? (libros de texto, artículos, videos, canciones, etc.)</p> <p>8. ¿Ha trabajado temas acerca la cultura colombiana? ¿Qué materiales usa? ¿Qué tipo de actividades plantea?</p> <p>9. En su experiencia, ¿ha identificado situaciones en donde usted o los estudiantes presentan ideas estereotipadas o predisposiciones hacia una lengua o sus hablantes? ¿Qué hace o haría en estos casos?</p> <p>10. Respecto a los materiales, ¿estos suelen confrontar a sus estudiantes con temas incómodos, estereotipados o controversiales sobre la cultura meta y propia? ¿Puede contar un ejemplo?.</p>
Bloque 3	<p>Prácticas</p> <p>Objetivo:</p> <p>Describir qué elementos tienen en cuenta los participantes al planear una clase y dar ejemplos de cómo incorporan temas culturales al aula.</p>	<p>11. En el momento de planear una clase, ¿cuál de estos aspectos tiene en cuenta a la hora de planear una clase: lo lingüístico, lo comunicativo o lo intercultural? ¿los tres? ¿Por qué? (Patiño Rojas y Faustino Niño, 2021)</p> <p>12. En su práctica docente en general, ¿cómo introduce temas relacionados con cultura? ¿En qué momento de la clase? ¿Con qué propósito?</p> <p>13. ¿Emplea anécdotas o experiencias personales para introducir temas culturales?</p> <p>14. Puede describir una clase o actividad en donde haya incorporado elementos interculturales, ¿cómo fue? ¿Qué estrategias y materiales utilizó?</p> <p>15. ¿Considera importante implementar evaluaciones que den cuenta de la apropiación intercultural de los estudiantes?</p>
Bloque 4	<p>Clases sincrónicas</p> <p>Objetivo:</p> <p>Identificar las diferentes herramientas que los docentes</p>	<p>16. En sus clases virtuales,</p> <p>17. ¿Qué herramientas virtuales emplea para promover la CCI? ¿Puede contar algún ejemplo de cómo las utiliza?</p> <p>18. En su experiencia, ¿qué oportunidades y desafíos brinda un entorno virtual respecto a la inclusión de la CCI en comparación a uno presencial?</p>

utilizan para promover la CCI en clases sincrónicas y reflexionar acerca de aquellas oportunidades y desafíos que encuentran en esta modalidad

12.5 Anexo 5. Versión preliminar de cuestionario

I. Consentimiento Informado

PROYECTO: Percepciones y prácticas de profesores de español como lengua extranjera (ELE) de Bogotá respecto al tratamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI): un estudio de caso.

Investigador principal: Sarah Daniela Romero Avella

Contacto: sarah.romero.mle20@caroycuervo.gov.co

La presente encuesta tiene como objetivo estudiar las percepciones y prácticas de profesores de español como lengua extranjera ELE de Bogotá respecto al tratamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en modalidad virtual. La encuesta está dirigida a docentes que estén enseñando español en la ciudad de Bogotá de manera sincrónica. Recuerde que no hay respuestas correctas, se trata de conocer distintas opiniones igualmente válidas.

Riesgos Asociados: Ninguno. Los datos personales serán estrictamente confidenciales y la información recopilada será utilizada únicamente con fines académicos

Beneficios: La información recopilada se empleará en trabajos académicos y no tendrá fines comerciales, adicionalmente, servirá para el desarrollo de propuestas educativas que mejoren los procesos de enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera.

Al llenar la encuesta usted acepta las condiciones presentadas previamente.

Llenar esta encuesta le tomará de 10 a 15 minutos.

De antemano le agradecemos su colaboración y su tiempo.

Términos de participación:

Acepto

No acepto

II. Información demográfica

Edad:

- 18-25
- 26-35
- 36-45
- 46 en adelante

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro
- Prefiere no decir

Lugar de procedencia:

- Bogotá
- Otro

Lugar de residencia:

- Bogotá
- Otro

Lengua(s) materna(s): _____

Lenguas que usted estudia o ha estudiado. Indique su nivel de lengua aproximado según el MCER

Alto

Medio

Bajo

N/A

- Inglés
- Francés
- Alemán
- Italiano
- Portugués
- Otra: _____

¿Ha visitado otros países? Sí _____ No _____

Si la respuesta es afirmativa, ¿Cuáles y por cuánto tiempo?

Nivel de formación:

- Pregrado
- Posgrado
- Especialización
- Doctorado

Lengua(s) que enseña o ha enseñado:

- Español
- Inglés
- Francés
- Alemán
- Italiano
- Portugués
- Otra: _____

Formación como docente de Español Lengua Extranjera (ELE):

- Curso corto
- Diplomado
- Pregrado
- Especialización
- Posgrado

- Doctorado
- Ninguno

Años de experiencia como docente de ELE:

- Menos de 1 año
- 1-3 años
- 4-6 años
- 7-10 años
- Más de 10 años

Años de experiencia como docente de ELE modalidad virtual:

- Menos de 1 año
- 1-2 años
- 3-4 años
- 5-6 años
- Más de 6 años

¿Actualmente enseña español en modalidad virtual?:

- Sí
- No

Niveles de español que enseña o ha enseñado según el MCER en modalidad virtual:

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

De acuerdo con su experiencia, clasifique de más importante a menos importante los siguientes aspectos en la enseñanza de ELE siendo (1) el más importante y (7) el menos importante:

1. Habla
2. Escucha
3. Escritura
4. Lectura
5. Gramática

6. Vocabulario
7. Cultura

A continuación, se presentarán algunas afirmaciones respecto a las cuatro dimensiones de la CCI (Cognitiva, Afectiva, Procedimental, Conciencia crítica). Indique su nivel de acuerdo o desacuerdo respecto a cada una según la escala (Muy de acuerdo (4), de acuerdo (3), en desacuerdo (2), completamente en desacuerdo (1))

III. Dimensión Cognitiva (Cognición)

	1	2	3	4
1. Lengua y cultura son indisolubles				
2. La competencia comunicativa intercultural se desarrolla transversalmente durante el aprendizaje; no es necesario tratarla de manera explícita				
3. Los conocimientos y habilidades interculturales deben ser tomadas en cuenta junto a destrezas como la lectura, escritura, escucha y habla				
4. La cultura debe ser abordada desde niveles básicos.				
5. Lo más importante del aprendizaje de una lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa.				
6. Lo más importante del aprendizaje de una lengua es el desarrollo de la competencia intercultural.				
7. La cultura propia de los estudiantes debe ser incorporada en la clase				
8. Se debe presentar únicamente una imagen positiva de la				

cultura meta (de la lengua que aprenden) a los estudiantes				
9. El aprendizaje de un idioma debe contribuir a la construcción de identidad del estudiante.				
10. Abordar aspectos culturales en clase reduce el tiempo para la enseñanza de aspectos lingüísticos o comunicativos.				
11. Deben implementarse evaluaciones que den cuenta de la apropiación intercultural de los estudiantes				
12. Las clases sincrónicas propician la inclusión de contenidos interculturales en clase.				
13. Las interacciones en línea son de naturaleza intercultural				

IV. Dimensión Afectiva (Actitudes)

	1	2	3	4
14. Las lenguas tienden a relacionarse con ciertas emociones y/o actitudes (alemán = fuerte/enojado, italiano = romántico)				
15. Los hablantes de una lengua pueden ser juzgados por el hecho de hablarla.				
16. Saber acerca de otras culturas aumenta la apreciación por estas.				
17. Aprender acerca de otras culturas permite una mejor adaptación a contextos interculturales.				

18. El desarrollo de una sensibilidad intercultural es indispensable para comunicarse efectivamente en otra lengua.				
19. El aprendizaje de una lengua ayuda a cuestionar estereotipos y percepciones acerca de personas de otras culturas.				
20. Es importante reconocer las diferencias y similitudes entre la cultura meta y la propia.				

V. Dimensión Procedimental (Habilidades)

	1	2	3	4
21. Me motiva enseñar acerca de cultura				
22. Mis estudiantes están motivados por aprender sobre cultura				
23. En mi práctica, la lengua y la cultura se enseñan por separado.				
24. Hago explícito el componente cultural en la clase.				
25. Considero que dedico suficiente tiempo al abordaje de temas de naturaleza cultural en clase.				
26. Promuevo la exploración y el aprendizaje de la cultura propia y meta.				
27. Utilizo anécdotas y experiencias personales para discutir aspectos culturales				

28. Cuando tengo poco tiempo, doy más relevancia a aspectos lingüísticos y comunicativos que culturales.					
29. Incluyo temas o situaciones interculturales al evaluar a mis estudiantes.					
30. Los temas que tratan de cultura son pausas accidentales en la clase.					
31. Me siento restringido a seguir un plan, currículo o libro de texto ya establecido en el que no se contemplan contenidos culturales.					
32. Utilizo herramientas virtuales para la promoción de la interculturalidad en clase					

VI. Conciencia crítica (Awareness)

33. Considero que los docentes tienen una acción ética y política innata a su profesión.						
34. La conciencia intercultural supone asumir un enfoque crítico respecto a la identidad cultural propia y ajena.						
35. Es necesario llevar a los estudiantes a reconocer y cuestionar las relaciones de poder que se manifiestan en las lenguas y culturas.						
36. Es suficiente que los estudiantes reconozcan elementos culturales de la cultura propia y meta.						

37. El estudiante es un agente político dentro y fuera del aula						
38. Hago uso de materiales o recursos incómodos o estereotípicos que promuevan diálogos interculturales en clase.						
39. Trato de hacer conciencia y ser consciente de las formas problemáticas de la lengua (excluir, despersonalizar, estigmatizar, reforzar estereotipos, legitimización de la discriminación) en clase. (Thompson, 2003)						
40. El aprendizaje y contacto con otras culturas promueve la tolerancia hacia los miembros de esas culturas						
41. Analizo críticamente los materiales que presento o que me son requeridos para la clase (libros de texto, artículos, videos, canciones, etc.)						

12.6 Anexo 6. Versión preliminar de matriz de observación de clase

	<p>INSTITUTO CARO Y CUERVO MATRIZ DE OBSERVACIÓN</p> <p>Maestría en enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua</p> <p>Título de proyecto: Percepciones y prácticas de profesores de español como lengua extranjera (ELE) de Bogotá respecto al tratamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI): un estudio de caso.</p> <p>Investigador principal: Sarah Daniela Romero Avella</p> <p>Objetivo general: Analizar las percepciones y prácticas de los profesores de español lengua extranjera (ELE) de Bogotá acerca del tratamiento de la Competencia</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Comunicativa Intercultural (CCI) en clases virtuales sincrónicas.</p> <p style="text-align: center;">Objetivo de la matriz de observación: Examinar el tratamiento de la CCI que tienen los docentes de ELE en clases virtuales sincrónicas de ELE de Bogotá.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Información general de la clase			
Profesor:		Nivel:	
Número de estudiantes:		Fecha y hora:	
Tema:			
Objetivos:			

Criterio	Sí	No	Observaciones
Presentación de la clase			
11. El tema tratado parte de la cultura			
12. El docente introduce los temas relacionados con cultura al inicio de la clase.			
13. Los objetivos de la clase incluyen objetivos interculturales			
Desarrollo de la clase			
14. La lengua y la cultura se enseñan de manera integrada			
15. El tratamiento de la cultura se hace de manera explícita			

16. El docente promueve las comparaciones entre la cultura meta y la cultura propia de los estudiantes			
17. Se priorizan los temas lingüísticos o comunicativos sobre los interculturales			
18. Se realizan actividades enfocadas en el desarrollo de la CCI			
18.1 En caso de que sí, ¿qué tipo de actividades?			
19. Los materiales utilizados promueven el desarrollo de la CCI			
19.1 ¿Qué tipo de materiales?			
20. Se fomenta una discusión intercultural basada en el respeto, la tolerancia y el entendimiento mutuo.			
21. Se utilizan anécdotas y experiencias personales para discutir aspectos culturales			
22. El docente promueve el análisis crítico de la cultura meta y propia en las clases			
23. El docente utiliza herramientas virtuales para la promoción de la interculturalidad en clase			
13.1 ¿Qué tipo de herramientas?			
Cierre de la clase			
24. El docente revisita los temas culturales tratados en clase.			
25. El docente incluye actividades de evaluación acerca de los temas culturales vistos.			

Observaciones generales

12.7 Anexo 7. Versión preliminar de guion de entrevista semiestructurada

Tipo de Entrevista:	Semiestructurada
Fecha:	
Datos del entrevistado	
Nombre:	
Edad:	
Lugar de nacimiento:	
Correo electrónico:	

Bloque	Objetivo	Orientación	Preguntas	Preguntas complementarias

Bloque 1.	Ambiente propicio para la entrevista	<p>Experiencia profesional en ELE</p>	<p>¿Qué educación tiene en ELE y qué lo motivo a enseñar español?</p> <p>Cuénteme un poco sobre el contexto en el que trabaja ¿Dónde trabaja? ¿De qué países son sus estudiantes? ¿Elige sus materiales o son definidos por la Institución?</p> <p>¿Qué le motivó a enseñar español en línea?</p> <p>En su formación como docente, ¿alguna vez recibió entrenamiento o instrucción sobre cómo incluir la cultura en la clase? ¿Cree que esta formación es importante o necesaria?, ¿Por qué?</p>	<p>¿Prefiere enseñar de manera virtual o presencial?</p>
------------------	---------------------------------------------	---------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------

Bloque 2	CCI – percepciones	Dimensiones de la CCI	<p>Para usted, ¿qué es cultura?</p> <p>¿Cómo definiría la competencia comunicativa intercultural (CCI)?</p> <p>Para algunos la CCI solo se puede desarrollar al viajar al país donde se habla la lengua meta. ¿Qué posición tiene al respecto?</p> <p>En la institución donde labora, ¿se promueve la inclusión de la interculturalidad en el aula? En caso contrario, ¿Cree que incorporar contenidos interculturales dentro de los currículos de enseñanza es necesario?</p> <p>Cuando le piden que trabaje un tema cultural típico colombiano ¿Qué tema trabaja? ¿Qué materiales usa? ¿Qué tipo de actividades plantea?</p> <p>En su experiencia, ¿ha identificado situaciones en donde usted o los estudiantes presentan ideas estereotipadas o predisposiciones hacia una lengua o sus hablantes? ¿Qué hace o haría en estos casos?</p>	<p>¿Cuándo la institución donde labora requiere ciertos materiales, analiza críticamente cómo presentan la cultura? (libros de texto, artículos, videos, canciones, etc.)</p> <p>¿Qué temas relacionados con cultura son relevantes al aprender una lengua? Ej: Historia, condiciones de vida, expresiones culturales, etc.</p>
----------	--------------------	-----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	CCI prácticas	<p>Herramientas, materiales, y/o estrategias para el tratamiento de la CCI</p>	<p>En el momento de planear una clase, ¿cuál de estos aspectos tiene en cuenta a la hora de planear una clase: lo lingüístico, lo comunicativo o lo intercultural? ¿los tres? ¿Por qué? (Patiño Rojas y Faustino Niño, 2021)</p> <p>En su práctica docente en general, ¿cómo introduce temas relacionados con cultura? ¿En qué momento de la clase? ¿Con qué propósito?</p> <p>Puede describir una clase o actividad en donde haya incorporado elementos interculturales, ¿cómo fue? ¿Qué estrategias y materiales utilizó?</p> <p>¿Considera importante implementar evaluaciones que den cuenta de la apropiación intercultural de los estudiantes?</p>	<p>Respecto a los materiales, ¿estos suelen confrontar a tus estudiantes con temas incómodos, estereotipados o controversiales sobre la cultura meta y propia? Puede contar un ejemplo</p> <p>¿Emplea anécdotas o experiencias personales para introducir temas culturales?</p> <p>Cuando trata temas relacionados con cultura, ¿cree que puedan llegar a considerarse pausas en la clase, es decir momentos no intencionados en donde se distancia del tema principal? ¿Por qué?</p> <p>Al hablar de cultura en la clase, ¿considero que mis estudiantes se sienten motivados?</p> <p>Desde qué niveles trata temas relacionados con cultura?</p>
--	----------------------	--------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bloque 4.	CCI en la virtualidad	<p>Estrategias herramientas materiales en clases sincrónicas</p> <p>Comparación F2F Virtual (profes en ambos ambientes)</p>	<p>En tres palabras, para usted las clases virtuales son: _____</p> <p>En sus clases virtuales, ¿qué materiales ha utilizado para promover la CCI?, qué tipo de actividades realiza con estos?</p> <p>¿qué herramientas virtuales emplea para promover la CCI? ¿Puede contar algún ejemplo de cómo las utiliza?</p> <p>¿Cree que las clases virtuales facilitan la promoción de las habilidades interculturales de los estudiantes? ¿Por qué?</p> <p>En su experiencia, ¿qué oportunidades brinda un entorno virtual respecto a la inclusión de la CCI en comparación a uno presencial?</p> <p>¿qué dificultades o desafíos ha encontrado al abordar la CCI en un entorno virtual en comparación a uno presencial?</p>	<p>Si tuviera la oportunidad de aconsejar a un docente de ELE en formación, ¿qué estrategias cree que debería utilizar para incluir temas culturales en la virtualidad?</p>
------------------	------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

12.8 Anexo 8. Resultados matriz de observación

Inicio de la clase					
criterio	P1	P2	P3	P4	P5
Nivel de lengua	Intermedio (B1+)	Principiante (A1)	Principiante (A1)	Intermedio (B2)	Principiante (A2)
26. ¿El tema principal de la clase se centra en la cultura?	Es posible evidenciar que el tema central de la clase parte de un tema cultural: <i>el año nuevo</i> .	Es posible evidenciar que el tema central de la clase parte de un tema cultural: <i>Celebraciones y tradiciones decembrinas en Colombia</i>	Es posible evidenciar que el tema central de la clase parte de un tema cultural: <i>¿Qué desayunas en tu país?</i>	Es posible evidenciar que el tema central de la clase parte de un tema cultural: <i>choques culturales</i>	Es posible evidenciar que el tema central es un tema gramatical: <i>el uso de los verbos poner y ponerse</i>
27. ¿Los objetivos de la clase incluyen objetivos interculturales?	La clase presenta un objetivo intercultural explícito: <i>Discutir las diferentes costumbres en Colombia y USA para celebrar el año nuevo</i> .	La clase presenta un objetivo intercultural explícito: <i>Conocer algunas celebraciones y tradiciones decembrinas en Colombia</i>	La clase presenta un objetivo intercultural explícito: <i>Hablar de los diferentes alimentos que se comen en Colombia y China</i>	La clase presenta un objetivo intercultural explícito: <i>Discutir acerca de choques culturales en Colombia</i>	La clase no presenta un objetivo intercultural explícito.
28. ¿El docente realiza una o varias actividades para introducir el tema cultural?	La docente introduce el tema utilizando <i>linguaculture</i> . Se empieza a hablar sobre las tradiciones de año nuevo en Colombia a través del léxico; asimismo se promueve la relación y <i>comparación L1-L2 C1-C2</i> . Posteriormente, se hacen unas preguntas de calentamiento que validan y resaltan la cultura de los estudiantes. La docente cuenta sus experiencias personales, promoviendo el diálogo intercultural.	El docente inicia la clase con el tema gramatical. Sin embargo, poco después introduce el tema intercultural. Posteriormente, se hacen preguntas de calentamiento que validan y resaltan la cultura y las experiencias de la estudiante: <i>¿qué celebraciones hay en tu país cada mes del año?</i> A través de esta actividad, se utiliza la <i>comparación L1-L2 C1-C2</i> en donde la estudiante y docente pueden compartir sus experiencias y conocimientos previos.	El docente inicia la clase con el tema gramatical. Sin embargo, poco después introduce el tema intercultural. Posteriormente, se muestran imágenes para presentar el vocabulario de los alimentos. Se utiliza <i>linguaculture</i> para relacionar estos elementos.	El docente inicia la clase con el tema gramatical. Sin embargo, inmediatamente después introduce el tema intercultural. Posteriormente, se hacen preguntas de calentamiento que validan y resaltan la cultura y las experiencias de la estudiante. Asimismo, se utiliza la <i>comparación L1-L2 C1-C2</i> para iniciar y continuar las conversaciones.	El docente introduce algunas palabras utilizando <i>linguaculture</i> (vaqueros)

		La estudiante muestra motivación y sorpresa ante la discusión.		El docente también cuenta sus experiencias personales, promoviendo o el diálogo intercultural.	
Desarrollo de la clase					
criterio	P1	P2	P3	P4	P5
29. ¿La lengua y la cultura se enseñan de manera integrada y/o explícita o se priorizan los temas lingüísticos o comunicativos sobre los interculturales?	Lengua y cultura se enseñan de manera integrada. Se valoran los contenidos lingüísticos, comunicativos e interculturales de manera equitativa.	Lengua y cultura se enseñan de manera integrada. Se valoran los contenidos lingüísticos, comunicativos e interculturales de manera equitativa.	Lengua y cultura se enseñan de manera integrada. Se valoran los contenidos lingüísticos, comunicativos en mayor medida que los interculturales.	Lengua y cultura se enseñan de manera integrada. Se valoran los contenidos lingüísticos, comunicativos e interculturales de manera equitativa.	Lengua y cultura se enseñan de manera separada. La clase gira en torno a un tema gramatical que se expone de manera explícita y deductiva. Se prefieren los contenidos lingüísticos y comunicativos sobre los interculturales.
30. ¿El docente promueve las comparaciones entre la cultura meta y la cultura propia de los estudiantes?	Durante toda la sesión, se resalta la utilización de preguntas y elicitación de experiencias personales que promuevan la <i>comparación L1-L2 C1-C2</i> .	Durante toda la sesión, se resalta la utilización de preguntas y elicitación de experiencias personales que promuevan la <i>comparación L1-L2 C1-C2</i> . Se utiliza el traslenguaje para explicar prácticas culturales que pueden ser complejas de entender en L2.	Se utiliza el traslenguaje para explicar prácticas culturales que pueden ser complejas de entender en L2: <i>la importancia del desayuno en Colombia</i>	Durante toda la sesión, se resalta la utilización de preguntas y elicitación de experiencias personales que promueven la <i>comparación L1-L2 C1-C2</i> .	Durante la sesión, se puede notar que la guía de la clase utiliza la variedad ibérica del español, por lo que para hacer clarificaciones de léxico, el docente utiliza su variedad y la lengua materna de la estudiante. <i>Linguaculture</i> .
31. ¿Se realizan actividades enfocadas al desarrollo de la CCI? ¿Qué tipo de actividades?	Se realizan preguntas de reflexión. Se utiliza un video auténtico y se promueve la discusión sobre este.	Se realizan preguntas. Se utilizan imágenes a partir de las cuáles también se hacen preguntas. Los elementos gramaticales se	Se utiliza un texto corto sobre lo que los colombianos suelen desayunar. Para esto, el docente emplea	Se realizan preguntas de reflexión. Se utilizan juegos que permiten al estudiantes explorar las categorías	No se realiza ninguna explícitamente.

		integran a la discusión intercultural.	la lectura en voz alta y la traducción. Posteriormente, el docente pide a las estudiantes poner imágenes sobre lo que desayunan en su país.	propuestas por el docente: <i>malentendidos con acciones, malentendidos con gestos y malentendidos con palabras</i> . De esta manera conjuga los elementos gramaticales e interculturales. (Gamificación) Además de esto, se evidencia el uso de <i>linguaculture</i> , al integrar léxico propio de Colombia, ej: <i>cancelar</i> .	
32. ¿Los materiales y herramientas utilizados promueven el desarrollo de la CCI? ¿Qué tipo de materiales? ¿Qué tipo de herramientas?	La docente usa la plataforma Zoom para dar su clase. Para la presentación de la clase, se utiliza <i>Gerially</i> . Se presentan aplicaciones como <i>LearningApps</i> para practicar el léxico. Se utiliza un video auténtico donde se muestran dinámicas familiares en torno al tema de la clase. (Youtube)	La docente usa la plataforma Zoom para dar su clase. Para la presentación de la clase, se utiliza una plataforma interactiva similar a <i>Genially</i> o <i>Canva</i> Se presentan aplicaciones como <i>LearningApps</i> para practicar el léxico. Se utiliza un video auténtico donde se muestran dinámicas familiares en torno al tema de la clase. (Youtube)	El docente usa la plataforma Zoom para dar su clase. Para la presentación de la clase, se utiliza <i>Powerpoint</i> Se presentan aplicaciones como <i>Jamboard</i> para practicar el léxico y promover la comparación intercultural. Se utiliza <i>LearningApps</i> para la práctica gramatical. Se presenta un video de <i>Youtube</i> como práctica lexical-	El docente usa la plataforma Zoom para dar su clase. Para la presentación de la clase, se utiliza una plataforma interactiva similar a <i>Genially</i> o <i>Canva</i> Se presentan aplicaciones como <i>LearningApps</i> para practicar el léxico. Se utiliza un video auténtico donde se muestran dinámicas familiares en torno al tema	Se utiliza la plataforma <i>Skype</i> para dar la clase. También, el docente usa páginas web para como <i>estudiar español</i> y <i>deleahora</i> .

				de la clase. (Youtube)	
33. ¿Se utilizan anécdotas y experiencias personales para discutir aspectos culturales?	Durante toda la clase se promueve un diálogo intercultural que parte de la curiosidad, pero se mueve hacia el reconocimiento de los propio y lo ajeno, para ello se hace uso de las experiencias personales.	Durante toda la clase se promueve un diálogo intercultural que parte de la curiosidad, pero se mueve hacia el reconocimiento de los propio y lo ajeno, para ello, se hace uso de las experiencias personales.	No se pide a las estudiantes compartir sus experiencias personales.	Durante toda la clase se promueve un diálogo intercultural que parte de la curiosidad y el juego, pero se mueve hacia el reconocimiento de los propio y lo ajeno, para ello se hace uso de las experiencias personales.	Al inicio y final de la clase se realiza una conversación en donde se habla de experiencias de la rutina.
34. ¿El docente promueve el análisis crítico de la cultura meta y propia en las clases y fomenta una discusión intercultural basada en el respeto, la tolerancia y el entendimiento mutuo?	En este clase, el enfoque utilizado es más comparativo que crítico o exploratorio. No obstante, se fomenta el respeto y el entendimiento mutuo.	En este clase, el enfoque utilizado es más comparativo que crítico o exploratorio. No obstante, se fomenta el respeto y el entendimiento mutuo.	En este clase, el enfoque utilizado es más relacional y <i>linguaculture</i> .	En este clase, el enfoque utilizado es más comparativo que crítico o exploratorio. No obstante, se fomenta el respeto y el entendimiento mutuo. Se promueve la reflexión a través de preguntas que pueden tocar temas incómodos o que generan estereotipos.	No.
Cierre la clase					
Criterio	P1	P2	P3	P4	P5
35. ¿El docente retoma los temas culturales tratados en clase o incluye actividades de evaluación acerca de los temas culturales vistos?	Al final de la clase se retoman los temas discutido y se hace un ejercicio de autoevaluación en donde se incluye un elemento intercultural. No obstante, este estaría	Al final de la clase, se asigna una tarea relacionada con el tema de la sesión.	Al final de la clase, no se retoman los temas interculturales.	Al final de la clase no se retoman los temas de la clase, ni se realiza algún tipo de evaluación.	No.

	<p>enmarcado en lo relacional y <i>linguaculture</i></p> <p><i>Evalúa del 1 al 5</i></p> <p><i>Conozco algunas tradiciones colombianas para celebrar año nuevo (_)</i></p>				
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--