

**Análisis del componente intercultural en el libro de texto New Language Leader
Upper Intermediate del nivel Inglés Intermedio Bajo de la Licenciatura en Lenguas
Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana**



**JUAN DAVID ARIAS ARÉVALO
FABIÁN ALBERTO CAMPO CASTRO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA LENGUAS MODERNAS
BOGOTA D.C
2018**

**Análisis del componente intercultural en el libro de texto New Language Leader
Upper Intermediate del nivel Inglés Intermedio Bajo de la Licenciatura en Lenguas
Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana**

**JUAN DAVID ARIAS ARÉVALO
FABIÁN ALBERTO CAMPO CASTRO**

**Trabajo de grado para optar por el título de
Licenciado en Lenguas Modernas**

Asesor

Iris Viviana Delgadillo Esguerra

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ D.C
2018**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
HECHOS PROBLEMÁTICOS	11
JUSTIFICACIÓN	15
OBJETIVOS	18
HIPÓTESIS	19
1. ANTECEDENTES.....	19
2. MARCO TEÓRICO.....	28
2.1 Enseñanza de cultura de una LE	28
2.1.1 La dimensión intercultural	29
2.2 Competencia Comunicativa Intercultural (CCI).....	30
2.2.1 Saber-ser y Saber (conocimiento) como elementos en la clase de LE	32
2.2.1.1 Objetivos de la competencia <i>saber ser</i> :	33
2.2.1.2 Objetivos de la competencia <i>Saber (conocimiento)</i>	33
2.2.2 Diferencia teórica entre Competencia Intercultural (CI) y Competencia Comunicativa Intercultural (CCI).....	34
2.3 Malentendidos interculturales	35
2.3.1 Estereotipos culturales	37
2.4 Análisis de material didáctico enfocado hacia la interculturalidad.....	38
2.4.1 Análisis temático	38
2.4.2 Análisis intercultural.....	39
2.4.3 Análisis de poder y empoderamiento	40
3. MARCO METODOLÓGICO	41
3.1 Tipo y alcance de investigación	41
3.2 Instrumentos de recolección de datos	42
3.2.1 Rejilla de análisis de información.....	43
3.2.2 Cuestionario	44
4. ANÁLISIS	45
4.1 Análisis previo	45
4.1.1 Análisis de syllabus, programa del nivel Inglés Intermedio Bajo	46
4.1.2 Análisis de material de texto del nivel Inglés Intermedio Bajo.....	47
4.1.3 Presentación general del libro y de unidades 1 y 11	48

4.1.4 Población	52
4.2 Análisis de cuestionarios aplicados a los docentes	53
4.2.1 Perfil del docente	53
4.2.2 Uso de materiales didácticos.....	54
4.2.3 Noción del docente sobre la interculturalidad desde el libro NLLUI.....	57
4.3 Análisis de unidades.....	62
4.3.1 Análisis unidad 1	63
4.3.2 Análisis unidad 11	81
5. CONCLUSIONES	100
BIBLIOGRAFÍA	107
ANEXOS	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo DEXPLOS	42
Figura 2. Criterios para análisis del material NLLUI.....	44
Figura 3. Ocurrencias Unidad 1 “Communication”	49
Figura 4. Ocurrencias Unidad 11 “Cultures”	50
Figura 5. Cuadro de lugar de procedencia de estudiantes - Inglés Intermedio Bajo 2017 ..	53
Figura 6. Objetivos por lección - Unidad 1 “Communications”	63
Figura 7. Objetivos por lección - Unidad 11 “Cultures”	82

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Syllabus Inglés Intermedio Bajo 2017-1

Anexo 2: Paricio (2005) Preguntas para análisis de material intercultural

Anexo 3: Kilickaya (2004) *Guidelines to evaluate cultural content in textbooks*

Anexo 4: Cuestionario docentes (en blanco)

Anexo 5: Guía de distribución y lectura por unidad

Anexo 6: Cuestionario Google (compendio de respuestas de docentes)

Anexo 7: Docente 1 (formato digital)

Anexo 8: Docente 2 (formato digital)

Anexo 9: Docente 3 (formato físico)

Anexo 10: Docente 4 (formato físico)

Anexo 11: *How closely connected are we? or 'Six degrees of separation'*

Anexo 12: Unidad 1 – página 12

Anexo 13: Unidad 1 – página 13

Anexo 14: Unidad 11 – página 106

Anexo 15: The Stages of Cultural Shock

Anexo 16: Unida 11 – página 110

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a nuestras familias por brindarnos apoyo incondicional durante toda la carrera. A nuestros compañeros que de alguna forma estuvieron pendientes de nuestro proceso. También, a los profesores de la Licenciatura que nos formaron en quienes somos hoy en día; hemos aprendido y aplicado sus enseñanzas. Finalmente, un agradecimiento especial a nuestra asesora Iris Viviana Delgadillo Esguerra por el acompañamiento indispensable que nos brindó y por hacernos desarrollar y mejorar nuestras competencias investigativas. Por último, pero no menos importante, agradecemos a la Facultad de Comunicación y Lenguaje por los servicios que nos prestó durante este proceso, y a la Pontificia Universidad Javeriana, por permitirnos crecer como personas integrales y profesionales.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la enseñanza de lenguas vive en una constante transformación debido al cambio que está experimentando nuestra sociedad. Diversos acontecimientos han obligado al desarrollo de nuevas estrategias y metodologías en la enseñanza. Autores como Richards, J y Rodgers (2001), Brown, H (2001) y Larsen, F (2004) afirman que la educación ha cambiado a la par de las exigencias de la sociedad por aprender una lengua extranjera, sea por motivos personales, de estudio, de trabajo o sociales, o también gracias a las nuevas herramientas de comunicación que están a disposición como la internet.

Estas necesidades cambian las dinámicas de enseñanza y una de las nuevas exigencias que tiene la educación, especialmente en lenguas extranjeras, es integrar el componente cultural que nace de la constante interacción entre personas de otros países y regiones, al convivir juntos en un contexto dado. Por ende, hoy día la interacción intercultural se debe en gran medida a la globalización y políticas de los gobiernos por hacer un llamado a la integración de los países desde miradas económicas, políticas y sociales.

De este modo, a partir de la educación en lenguas y de la formación intercultural, Byram (1997) propone el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), lo cual busca integrar la enseñanza y el uso de la lengua extranjera entre los hablantes de diferentes entornos culturales. Así, se emplea el lenguaje en “un contexto en el cual se ponen en juego identidades culturales diferentes, es decir, modos como los participantes, en el acto comunicativo, se definen a sí mismos y conciben el mundo y su actuación en él” (Rubio, M. 2009, p.280-281).

Por lo tanto, el presente trabajo surge a partir del interés de conocer las dinámicas pedagógicas con respecto a la interculturalidad propuestas desde el libro de texto *New Language Leader Upper Intermediate* (NLLUI), utilizado en las clases de Inglés Intermedio Bajo de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Cabe resaltar que el uso de este libro es de carácter obligatorio para guiar las temáticas del curso, el cual se hace explícito en el syllabus y el programa del mismo. (Cfr. anexo 1)

Además, existe un interés por el desarrollo de la investigación en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ELE) y su relación con la integración de componentes interculturales (conocimientos, actitudes, saberes, malentendidos, representaciones culturales, entre otros) dentro del material NLLUI. Es desde la propuesta educativa de Byram sobre la CCI que abordaremos las temáticas mencionadas dentro de contextos y situaciones puntuales del libro que se encuentran en las unidades 1 y 11 del

material mencionado anteriormente. Por lo tanto, esta investigación le permitirá al lector tener una mirada sobre el trabajo actual de la interculturalidad apoyado por el libro de texto usado en las clases del nivel Inglés Intermedio Bajo de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

Llegados a este punto, el documento presenta la siguiente segmentación: el capítulo I contiene el estado del arte. Éste indaga sobre los antecedentes respecto a la presentación y posición del rol de la CCI en ELE en materiales didácticos desde distintos autores como Barletta (2009), Gómez (2014), Agudelo (2007), Martínez (2015) y Baños (2008). Además, se muestran trabajos realizados sobre la CCI desde el contexto colombiano, observando si hay o no dinámicas que permiten la inclusión del desarrollo de esta competencia.

El capítulo II contiene el marco teórico, el cual se encuentra dividido en cuatro categorías conceptuales. Por un lado, se presenta la manera en la cual la cultura se integra en la enseñanza de una LE; en segundo lugar, se aborda el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural. En tercera instancia, se encuentra la perspectiva de análisis de la interculturalidad en materiales didácticos. Finalmente, se concluye este capítulo con el tema de los malentendidos interculturales donde se pueden encontrar los estereotipos.

De esta manera se presentará el componente en formación intercultural visto desde la propuesta de Byram (1997), cuyo trabajo está enfocado en la formación de la interculturalidad en la didáctica de enseñanza de LE. A esto se añade la dimensión cultural y las diferencias entre “Cultura” y “cultura” desde autores como Kramersch (1993) y las diferencias entre “cultura antropológica” y “cultura cultivada” que propone Galisson (1988) y Porcher (1996). Además, la temática de malentendidos se trabaja desde Oliveras (2000) quien destaca siete fallos en la comunicación intercultural. También, resaltamos la información respecto a los estereotipos culturales vistos desde Auger (2003). Por último, Para la categoría de análisis de la interculturalidad en el material didáctico nos centraremos en Risager (2014), quien propone diversos ámbitos en los cuales se puede analizar el contenido de un libro de texto desde diferentes enfoques como el temático y el intercultural.

En el capítulo III se presenta el marco metodológico. En primer lugar, se muestran las consideraciones iniciales acerca del componente intercultural desde la propuesta de documentos como el syllabus y el programa del curso Inglés Intermedio Bajo ofrecido por la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana; en segundo lugar, se establece el tipo y alcance de la investigación, y por último, los instrumentos de recolección de datos.

En el capítulo IV se presenta el análisis realizado del contenido de las unidades 1 y 11 del libro *New Language Leader Upper Intermediate*, incluyendo una etapa pre-analítica.

Por último, el capítulo V contiene las conclusiones generales y discusiones a partir de los datos encontrados en la investigación. Además, se mencionan vacíos y preguntas para futuras investigaciones en el área del trabajo en interculturalidad y los materiales de texto.

HECHOS PROBLEMÁTICOS

Actualmente y debido a la creciente demanda por la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y, en mayor medida, a los encuentros interculturales, se requiere que la formación en lenguas extranjeras incluya el desarrollo de la CCI, la cual empieza desde el aula de clase. Así, se propone el contexto de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá donde los estudiantes de la carrera deben cursar y aprobar en orden los siete niveles de inglés dispuestos por la malla curricular de la carrera. Estos son: 1) Inglés Elemental, 2) Inglés Básico, 3) Inglés Preintermedio, 4) Inglés Intermedio Bajo, 5) Inglés Intermedio, 6) Inglés Intermedio Alto, y finalmente, 7) Inglés Avanzado Bajo.

Es a partir de lo anterior que nace la preocupación por indagar respecto al componente intercultural desde la enseñanza de LE, y su rol en el componente de formación en lengua inglesa en la Pontificia Universidad Javeriana, preguntándonos cómo los cursos de inglés están llevando a cabo este proceso de inclusión de la CCI.

Como primera medida para el desarrollo y propuesta de la investigación, se decidió consultar los documentos base de los cursos con la finalidad de buscar información pertinente respecto al componente intercultural: el syllabus (*Cfr. Anexo 1*) y el programa del nivel Inglés Intermedio Bajo. Sin embargo, por restricción de derechos de autor, el programa de IIB no se incluye como un anexo. Estos documentos comparten las siguientes secciones: objetivos, contenido temático, estrategias pedagógicas, evaluación y bibliografía. Ahora bien, esta consulta se hizo en el periodo del año 2017-1 a través del catálogo de los cursos disponibles en la página de web de la universidad¹ y se solicitó a la dirección de la carrera los programas de cada nivel.

¹https://rh.javeriana.edu.co:8443/psp/HR9/EMPLOYEE/HRMS/c/SA_LEARNER_SERVICES.SSR_SSENRL_CART.GBL?FolderPath=PORTAL_ROOT_OBJECT.CO_EMPLOYEE_SELF_SERVICE.HCCC_ENROLLMENT.HC_SSR_SSENRL_CART_GBL&isFolder=false&IgnoreParamTempl=FolderPath%252cisFolder

Dichos documentos están distribuidos de tal forma que responden a un proceso de aprendizaje que tiene como meta alcanzar los siguientes niveles de dominio lingüístico y comunicativo: A2, B1, B2 y C1, basados en el Marco Común Europeo de Referencia el Lenguas Extranjeras (MCER).

El syllabus y el programa de cada nivel establecen los objetivos que indican la forma en la cual se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas como Comprensión Escrita (CE), Comprensión Oral (CO), Producción Escrita (PE) y Producción Oral (PO). También, para cada curso se especifican los logros y conocimientos que se deben adquirir una vez finalizado el nivel. Sucesivamente, se ahonda en el desarrollo de cada habilidad a partir de temáticas que se ajustan a las necesidades del estudiante para desenvolverse en diversas situaciones. Para cumplir con lo anterior, el estudiante trabaja textos académicos, diálogos orales y escritos, presentaciones de temas de interés y la discusión en torno a temas cotidianos que permiten desarrollar un pensamiento crítico en el estudiante.

Con respecto a las estrategias pedagógicas que siguen todos los cursos, el contenido de estos se trabaja a partir de dos ejes. Por un lado, el uso de la metodología taller, y por otro, las estrategias para la clase. El primero busca fomentar el trabajo en grupo del estudiante a partir de actividades que permitan la elaboración y presentación de tareas. Ahora, se debe entender por tarea como “la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico” (MCER, 2002, p.115). Sobre las estrategias usadas en clase, se busca incentivar en los alumnos soluciones a los problemas presentados a partir de un pensamiento crítico y el uso de competencias propositivas, analíticas, y deductivas como lo indican los objetivos del syllabus y del programa (*Cfr.* anexo 1).

Ahora bien, la competencia intercultural que propone el syllabus y el programa no cuenta con una descripción clara sobre qué es y cómo se trabaja en el aula de inglés. Sin embargo, el MCER lo denomina como “Competencias Generales”. Es decir, aquellas competencias relacionadas a una serie de conocimientos en torno a un “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber aprender”, y particularmente a una consciencia intercultural. En conjunto, todos estos conocimientos están basados en la capacidad de aprendizaje, destreza y manejo de experiencias del estudiante sin enfocarse estrictamente en las habilidades lingüísticas.

Por lo tanto, la competencia intercultural presentada en los documentos del curso de Inglés (syllabus y programa) está sujeta al desarrollo de “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio” (MCERL, 2002, p. 101). En otras palabras, consideramos que la relación entre la cultura meta y la cultura de origen del

estudiante debe desarrollarse a partir de la reflexión sobre las temáticas vistas en clase, ya que estas contribuyen a la comprensión sobre el uso de la información de la cultura de la lengua meta.

En resumen, a través de la revisión de la documentación de los cursos se logra establecer que para los niveles de inglés hay un seguimiento y desarrollo acorde a unos objetivos que son acompañados por una serie de evaluaciones y unas estrategias pedagógicas que complementan el aprendizaje y enseñanza del inglés. Además, para la formación en competencias lingüísticas se enuncia que el estudiante será competente en escritura, lectura, escucha y habla a partir de una serie de contenidos temáticos, los cuales están distribuidos acorde a unas tareas y estrategias que incluyen una revisión gramatical y el uso de material como es el libro NLLUI.

No obstante, en la búsqueda por saber cómo se plantea o desarrolla el contenido intercultural, la información aportada en los documentos no evidencia algún plan o cronograma explícito que involucre el acercamiento a la competencia intercultural o temas relacionados al estudio y trabajo de la cultura meta y propia. Por tal motivo, la necesidad de indagar por este aspecto toma más relevancia al notar las siguientes características:

a) No se hace mayor referencia a temas o términos sobre la interculturalidad, es decir, dentro de las categorías propuestas por el syllabus y programa, las menciones de palabras claves como ‘cultura’ e ‘interculturalidad’ no son utilizadas en la mayoría de los syllabus de los cursos de inglés, ni tampoco se evidencia una clara propuesta para el trabajo en formación de la CCI para los estudiantes de los siete niveles. No obstante, para el caso particular del nivel Intermedio Bajo se deja explícito desde los objetivos del curso un trabajo hacia la (inter)culturalidad, el cual se menciona lo siguiente:

En cuanto a lo cultural, este curso ofrece la oportunidad de acceder a información factual relacionada con estilos de vida y patrones de comportamiento de diferentes grupos angloparlantes, motivando así al estudiante para que establezca comparaciones entre su propia cultura y la extranjera². (Syllabus del nivel Inglés Intermedio Bajo, 2017)

(b) En segundo lugar, frente a las cuestiones del programa del curso Intermedio Bajo y en relación con la descripción del syllabus, existe un nexo entre los objetivos y la evaluación del nivel; es decir, la información concuerda con el desarrollo de habilidades orales como escritas tanto en la comprensión y la producción. Además, se presenta con más detalle la descripción de temas de trabajo para cada semana en un periodo entre el 23 de enero al 19 de mayo del ciclo lectivo 2017-1. Cabe destacar que el uso del libro de texto NLLUI es de carácter obligatorio para la materia, pues el

² Recuperado de:

https://portal2.javeriana.edu.co/psp/eppro/EMPLOYEE/HRMS/c/SA_LEARNER_SERVICES.SSS_STUDENT_CENTER.GBL?PORTALPARAM_PTC_NAV=CSUJ_SERVICIOS_ACADEMICOS&EOPP.SCNode=EMPL&EOPP.SCPortal=EMPLOYEE&EOPP.SCName=CSUJ_SAE_9&EOPP.SCLabel=INGRESO%20A%20SAE&EOPP.SCPTfname=CSUJ_SAE_9&FolderPath=PORTAL_ROOT_OBJECT.CSUJ_SAE_9.CSUJ_SERVICIOS_ACADEMICOS&IsFolder=false (Consultado el 29 de Marzo de 2017)

vocabulario y el contenido gramatical propuesto para el desarrollo de actividades del nivel es tomado de este. Sin embargo, es pertinente dar a conocer las secciones dentro de las unidades del libro de texto sobre la interculturalidad y cómo hacen estos la propuesta de trabajo para el desarrollo de la CCI.

En relación con lo anterior, nuestra investigación presenta al texto NLLUI del nivel Inglés Intermedio Bajo como el soporte del cual se obtienen los datos a describir y a analizar. De esta manera es posible demostrar aquellos elementos teóricos existentes en función del papel que cumple la CCI en el contexto mencionado. Por este motivo, se pretende ver cuáles “saberes” de la CCI son evidentes a partir del análisis del libro y de la aplicación de las encuestas sobre la interculturalidad según la visión del docente.

Para la investigación, se abordan las unidades 1 y 11 del libro NLLUI cuyos temas trabajan la comunicación y las culturas, respectivamente. La razón por la cual el presente trabajo aborda únicamente estas dos unidades, se encuentra evidenciado en los siguientes elementos descritos a continuación:

En primera instancia se toma la unidad 1 “Comunicación” por ser vista como una función básica del hablante intercultural para expresar tanto sus conocimientos como sus posiciones frente a diversas situaciones; en segunda instancia, la unidad 11 “Culturas” permite abordar diversos elementos que pertenecen a ciertas comunidades, territorios y personas en diferentes ámbitos y contextos, y se evidencian las diversas visiones del mundo frente a distintas temáticas; este apartado es esencial para nuestro trabajo pues al ser llamada “CULTURAS” permite observar la perspectiva de los autores y editores del libro, y qué se entiende por este término ya que la cultura comprende una diversidad de elementos que varían dependiendo de cada comunidad y su territorio. Dado lo anterior se pretende hacer el análisis del trabajo en cuanto a la interculturalidad en el material de texto y las unidades expuestas anteriormente.

Igualmente, es importante resaltar que de las doce unidades del libro NLLUI únicamente son trabajadas en clase las unidades: 1) *Communication*, 4) *Medicine*, 5) *Transport*, 7) *Architecture*, 8) *Globalization*, 9) *Art*, 10) *Psychology* y 11) *Cultures*, durante un periodo de 14 semanas del ciclo académico.

JUSTIFICACIÓN

La integración del componente intercultural en el campo de enseñanza de LE es un espacio que permite la interacción social, y da como resultado el contacto entre diversas culturas. Como menciona Henríquez (Henríquez et al. 2012, p. 132), esta relación de la interculturalidad considera al entorno del sujeto como el espacio en el que se desarrollan las habilidades sociales y las relaciones de convivencia, evidenciando la necesidad de ver la lengua como un medio para establecer relaciones entre los interlocutores de otras lenguas. Para tal fin, se requieren habilidades comunicativas para fomentar una conciencia intercultural en los estudiantes de lenguas extranjeras que podrán enfrentarse, de manera apropiada, en cualquier encuentro intercultural entre los hablantes.

Benito (2009, p. 497) propone que el profesor debe ser un profesional crítico y reflexivo, capaz de promover la tolerancia y el respeto hacia el “otro”. Su papel no es el de simple transmisor de conocimientos de la cultura extranjera. Él mismo debe convertirse en un “aprendiz intercultural”, capaz de promover el trabajo autónomo del alumnado y de adquirir las mismas destrezas y actitudes que pretende desarrollar el alumno. En otras palabras, el profesor no debe considerarse como una autoridad en cuanto a conocimiento intercultural, sino como un guía para que el estudiante desarrolle la CCI.

Asimismo, la implementación de la CCI en la enseñanza de lenguas extranjeras varía según la formación del docente, lo que significa que cada profesor introduce el contenido lingüístico e intercultural en sus clases de acuerdo con la metodología que emplee en estas. No obstante, Pędich-Aleksandrowicz concluye que “la percepción de los problemas de la CCI difiere para cada uno, dependiendo de varios factores como la edad, la experiencia, el contexto de enseñanza, y también la educación que ha recibido el profesor” (2003, p.35, traducido por Arias. J y Campo. F). Además, considera que aquellos profesores que se beneficiaron de vivir y educarse en el extranjero, es decir, en un entorno multicultural, tienen una visión más clara de la importancia de esta cuestión. Por lo tanto, se deben considerar diversos factores personales como la experiencia, que ayudan a la presentación e inclusión de temáticas relacionadas a la formación de la CCI.

En otras palabras, no es el hecho de mostrar y presentar la CCI como un medio para formar hablantes interculturales, sino contar con la intervención y articulación de esta competencia por parte del profesor en sus clases, teniendo en cuenta la enseñanza de inglés como vehículo para tal fin; más aún, teniendo en cuenta que “en un mundo cada vez más global no se necesita salir de la propia comunidad para experimentar un choque cultural” (Cushner, 1992 en Martínez, J. 2014. p,93). En el contexto colombiano, la enseñanza de LE no debe limitarse a brindar información sino a guiar el trabajo del estudiante a la adquisición de competencia intercultural, asumiendo el reto de enseñar a grupos más

dinámicos que no tengan en su totalidad un mismo bagaje cultural; es decir, que el estudiante que aprende una LE debe afrontar nuevos caminos de la mano con la CCI para su formación en lengua.

De este modo, la tarea es formar habilidades tanto lingüísticas como interculturales que funcionen como el puente entre la comunicación de hablantes de contextos culturales distintos. Así, la integración de la interculturalidad y de las habilidades en CCI como parte del proceso de enseñanza de una LE tiene como objetivo reconocer patrones culturales ajenos a la cultura propia del hablante. Por lo tanto, al enfatizar en la enseñanza de la interculturalidad nos enfrentamos a nuevos retos como los mencionados por Gómez (2014) y Cushner (1992) hacia la apropiación de la CCI en el aula de clase.

En consecuencia, poder estudiar y analizar la CCI desde distintos ángulos que estén enfocados hacia los saberes, propuesto por Byram (1997), lograría evidenciar cómo se lleva en la práctica y en la teoría el trabajo de los elementos culturales, para así constatar hechos y no presentarlos como meras conjeturas.

Además, en el marco del desarrollo de la investigación enfocado hacia la interculturalidad, es pertinente abarcar no solo el rol de la CCI sino también el del material didáctico, ya que es una herramienta fundamental en el aprendizaje y enseñanza de LE, pues “el material, como libros de texto, pueden ser presentados como autoritarios y definitivos o bien desde una perspectiva intercultural y crítica” (Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. 2002. p.16, traducido por Arias. J y Campo. F). En otras palabras, involucrar una mirada del texto como medio para abarcar la interculturalidad es un recurso que, en las clases de lengua, podría plantearse como estrategia que involucra al estudiante en la cultura de la lengua meta.

De este modo, esta visión de involucrar el material como aspecto clave del desarrollo del curso de inglés tiene ciertas implicaciones. Richards (2001, p.1-2) demuestra que los libros de texto tienen funciones como proveer al estudiante un primer acercamiento a la lengua, y a su vez permite desarrollar al profesor una guía de ejercicios, actividades e ideas para la planeación de las clases y es un medio para el desarrollo de las competencias comunicativas para los estudiantes. De igual forma, involucrar los libros de texto a las clases de lengua también debe considerarse como un reto respecto a quiénes se dirige el documento, quiénes van a ser sus usuarios y qué objetivos se planean cumplir con este en las clases de inglés.

Así, el desarrollo de la competencia intercultural debe reflejarse en los libros de texto de enseñanza de LE. Para esto, es necesario tener en cuenta, por ejemplo, que en la mayoría de los casos “el uso del libro comparte beneficios y ventajas tales como tener un contenido bien organizado con una cantidad de temas para el desarrollo de las cuatro habilidades” (Chou. 2010, p.5, traducido por Arias. J

y Campo. F). Por otra parte, Cruz y Velasco (2016, p.134) resaltan que el uso del libro “puede ser una herramienta clave para estimular el trabajo en las habilidades lingüísticas. No obstante, sin el adecuado uso de éste en las clases, el libro pierde su relevancia para el trabajo en el aula” (2016, p.135, traducido por Arias. J y Campo. F). Es decir, el autor no sólo se refiere a las habilidades mencionadas, sino también a las visiones de mundo que este refleja por medio del trabajo lingüístico.

De esta forma, queda en cuestión cómo integrar el componente intercultural desde el material, sobre todo cuando la tarea del docente, como lo propone Richards, es “aprender cómo usar y adaptar los libros de texto, pues es una parte importante del conocimiento del profesor” (2001, p.1). Por tal razón, es por medio de la reflexión de los investigadores sobre cuál es el actual rol de la enseñanza de aspectos interculturales en la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, que nace el interés por la noción de enseñanza y presentación de la interculturalidad, ya que no se habla únicamente de competencias lingüísticas, sino también de la CCI, la cual debe acompañar al estudiante de LE, y con mayor énfasis al estudiante en formación como licenciado en lenguas modernas, sean inglés y francés, pues el quehacer del docente demanda de él conocimientos no solo de lengua y pedagógicos, sino también sobre aquella interacción entre la cultura y el alumno.

Es a partir de la relación entre cultura y lengua que nace la necesidad de observar cómo se lleva a cabo la mediación entre el componente lingüístico y el componente intercultural. Por tal motivo, el libro *New Language Leader Upper Intermediate (NLLUI)*, correspondiente al nivel Inglés Intermedio Bajo, es la principal herramienta para evidenciar la interculturalidad desde el uso de este como elemento base del curso, ya que es el principal material didáctico para el enseñanza y aprendizaje en nivel mencionado. Por ende, la necesidad de establecer un análisis de las unidades del libro para evidenciar cuál es el enfoque en el trabajo intercultural propuesto por los autores de a partir de las actividades, fragmentos, imágenes y audios. Lo anterior con el fin de identificar qué aspectos de la CCI se promuevan a través del libro NLLUI.

El presente trabajo podrá aportar elementos para futuras investigaciones en el campo de la interculturalidad trabajada desde el análisis de los materiales utilizados en clase, pues consideramos pertinente que los textos usados en el aula sean útiles para manejar la interculturalidad y, por tanto, la CCI, a la par del contenido gramatical y de las competencias evaluadas en la enseñanza y aprendizaje de una LE como la comprensión y producción oral y escrita, sin contar con que dentro de las disposiciones de la carrera de LLM es mandatorio el uso del libro en sus cursos de lengua.

En conclusión y respecto al rol del docente y el material de clase, involucrar la interculturalidad y la CCI se establece como una propuesta para realizar la investigación sobre la CCI dentro de la LLM

preguntándonos así, si la visión en cuanto al desarrollo de esta competencia en el empleo del libro NLLUI se promueve en las actividades y contenido presentado en el libro, pues es éste parte vital del desarrollo y el proceso de aprendizaje de inglés en el curso; además, cómo los docentes, quienes día a día se enfrentan al uso y manejo de nuevos materiales para sus clases, logran mediar con esta relación entre las competencias lingüísticas y la CCI.

Lo anterior nos permite divisar la necesidad de indagar por el trabajo en interculturalidad en el material de texto NLLUI de la LLM en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Asimismo, es relevante contemplar los nuevos retos en enseñanza de LE que permiten ampliar la visión del estudiante acerca de la cultura, en un contexto donde se involucran la discusión, la reflexión y la participación. Como resultado a lo presentado anteriormente, se planteó las siguientes preguntas investigativas:

- *¿De qué forma se desarrolla el trabajo enfocado hacia la interculturalidad por medio del libro New Language Leader Upper Intermediate en la clase de inglés Intermedio Bajo?*
- *¿Qué noción de cultura trabaja el libro desde la enseñanza de ILE?*
- *¿Cómo promueve el libro NLLUI el desarrollo del “saber” y “saber-ser” de la CCI?*
- *¿Cómo considera el docente del nivel de Inglés Intermedio Bajo el uso del libro NLLUI para trabajar la interculturalidad en las clases?*

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Analizar la manera en la que el libro New Language Leader Upper Intermediate del curso Inglés Intermedio Bajo de la Pontificia Universidad Javeriana propone trabajar la interculturalidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir el contenido relacionado a la interculturalidad presentado en las unidades 1 y 11 del libro New Language Leader Upper Intermediate desde actividades, texto, imágenes y audios.
- Identificar la información referente a la formación del “Saber” y “Saber-Ser” de la CCI en las unidades 1y 11.

- Indagar las nociones de los docentes del nivel Inglés Intermedio Bajo de la carrera de LLM respecto al trabajo en interculturalidad desde el uso del libro NLLUI.

HIPÓTESIS

La hipótesis a la pregunta investigativa son las siguientes:

Hipótesis 1: El trabajo enfocado a la interculturalidad se desarrolla por medio de las actividades de discusión y reflexión que se hallan en las secciones del libro NLLUI.

Hipótesis 2: El libro trabaja conocimientos enciclopédicos concernientes a los aspectos más generales de una cultura como: costumbre, comida, vestimenta, música, entre otros. No enfatiza en un conocimiento profundo visto desde la “cultura” con c minúscula.

Hipótesis 3: La formación en CCI se trabaja a partir de las cuatro habilidades en lengua (comprensión y producción oral, y producción y comprensión escrita) a través de las actividades propuestas por el libro.

Hipótesis 4: Para los docentes del nivel de Inglés Intermedio Bajo el uso de libro NLLUI cumple la función de apoyar el trabajo en la interculturalidad por medio de la discusión, los diálogos y varios escenarios donde el estudiante trabaja contextos culturales diferentes.

1. ANTECEDENTES

En el marco de la investigación de la CCI en el contexto colombiano de enseñanza de LE, se han explorado diferentes temas que apuntan al trabajo en educación, la formación docente, el desarrollo de material didáctico y la relación entre lengua y cultura. De esta forma, los trabajos consultados han sido significativos para la construcción del panorama actual investigativo en CCI que se centra no solo en definirla como competencia, sino también como un reto pedagógico en el campo de lengua extranjera. Por tal motivo, fue consultado el repositorio institucional de la Pontificia Universidad Javeriana, diferentes bases de datos y revistas institucionales del contexto nacional donde se buscó como temas clave: educación e interculturalidad, CCI y competencia intercultural (CI).

Los referentes en los que se basa la presente investigación están enfocados a revisar el trabajo en CCI en el contexto colombiano, visto desde investigaciones realizadas en instituciones universitarias que ofrecen el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas y Enseñanza de Lenguas Extranjeras, utilizando también trabajos de maestría y doctorado. Además, estas se centran en el análisis de la CCI.

Es pertinente mencionar que las investigaciones consultadas han desarrollado un trabajo más exhaustivo en cuanto a la puesta en práctica de la CCI y en menor medida al componente teórico.

Para la composición de la sección de antecedentes, se tienen en cuenta las siguientes investigaciones sobre el trabajo en CCI realizado en Colombia y en España: en primer lugar, un trabajo de maestría de la Universidad del Norte, en Barranquilla; la segunda y tercera investigación fueron desarrolladas en la Universidad Pedagógica Nacional y de Antioquia, respectivamente; el cuarto, es un trabajo de grado de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, y por último, una investigación de doctorado realizada en Cataluña frente al trabajo de la CCI en educación secundaria.

Para empezar, dentro de la investigación en el área de enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto colombiano se resalta el trabajo de Norma Barletta “Intercultural Competence: Another Challenge” (2009) de la Universidad del Norte, ubicada en Barranquilla. El objetivo principal de esta investigación es mostrar una visión crítica a la actual tensión que se halla en la enseñanza del inglés y la propuesta del MEN sobre los “Estándares Básicos de Competencias en Lengua extranjera- inglés”, en cuanto a las ideas, creencias, enfoques y prácticas educativas en el aprendizaje y enseñanza del componente intercultural que allí se plantea.

Dado el enfoque del trabajo, la autora propone segmentar la investigación en 4 partes: a) una descripción del modelo de CCI propuesto por Byram, b) la discusión de los factores que permiten ver lo que sucede entre la enseñanza y aprendizaje en el campo de la cultura y lenguas, c) un análisis del discurso de los profesores en cuanto a componente cultural, y por último, d) un planteamiento de propuestas que direccionen la enseñanza y aprendizaje entorno a la interculturalidad.

Ahora bien, según Barletta (2009), el modelo de competencia comunicativa intercultural tal como lo propone Byram (1997) presenta cierto inconveniente en cuanto a que la noción de CCI es subjetiva, relativa y compleja respecto a su implementación; por tal motivo, surgen ciertas dificultades en la enseñanza de los aspectos interculturales en ELE, pues un factor, como lo es la preparación de los profesores con el fin de asumir el concepto de competencia intercultural, no es suficiente; además, el tiempo propuesto para desarrollar el trabajo en interculturalidad en los programas de lengua es limitado. No obstante, el panorama presentado por la autora, en cuanto a la enseñanza de CCI, va más allá de ser únicamente un factor evaluativo. Es decir, para la autora, la educación en su conexión con el modelo de Byram (1997) está dirigida a estudiantes como personas críticas, reflexivas y sensibles, los cuales deben enfrentarse a problemáticas de carácter social en contextos s e internacionales (Barletta. 2009, p.141).

Por último, la evaluación de la CCI no es clara en cuanto a que no hay una estructura formal que permita hacerla, ya que “los formatos de evaluación son imbuidos con subjetividad” (Barletta, 2009, p 147, traducido por Arias, D. y Campo, F.). Es decir, evaluar la CCI en un aula de clase de LE no sustenta la idea de proficiencia en el manejo de una lengua de un hablante, pues la falta de criterios evaluativos concretos generaliza la información en cuánto, a cómo y qué valorar de la cultura.

Del trabajo de Barletta se resalta que “con el fin de cambiar la perspectiva de la enseñanza de la cultura, es necesario empezar por indagar sobre la manera en la que se habla de cultura, lengua, y la relación entre lengua y cultura” (2009, p.149, traducido por Arias, J. y Campo, F.). Para dar cuenta de lo anterior y teniendo presente el contexto colombiano, la recolección de datos se toma a partir de veinte (20) monografías de los maestros de los cursos de inglés. Ellos, a lo largo de un periodo de un año, dimensionan la parte cultural y su relación en la clase de inglés a través de sus escritos evidenciando un desarrollo de la CCI. Los análisis finales de tales monografías exponen los puntos de más atención al trabajo de la CCI en Inglés como Lengua Extranjera (ILE), desde diferentes perspectivas y factores.

Por otra parte, tomando como referencia el trabajo “Relational teaching: A way to foster EFL learners’ intercultural communicative competence through literary short stories”, Luis Fernando Gómez Rodríguez (2014) lleva a cabo una investigación que tiene como objetivo principal ver cómo desde la implementación de cuentos multiculturales norteamericanos, en el contexto de ILE, los estudiantes desarrollan la CCI y específicamente el “saber comprometerse”. Todo lo anterior se realiza mediante la aplicación del enfoque de enseñanza racional o “Rational Teaching”.

Este objetivo surgió del análisis de dos factores claves en la enseñanza de ILE, pues se ha venido trabajando el concepto de la interculturalidad en clases de LE de manera muy estática y general, dejando como consecuencia que se construyan estereotipos y falsas representaciones de diversas comunidades; al mismo tiempo, la falta de estrategias pedagógicas que guíen a los profesores, como también a los estudiantes, para el desarrollo de una conciencia crítica de la CCI. Por consiguiente, el autor lleva a cabo una investigación cualitativa donde explora cómo los estudiantes de ILE pueden desarrollar el saber comprometerse de la CCI por medio de literatura multicultural en la clase de Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Las problemáticas que se trabajan en esta investigación están enfocadas a la literatura sobre diferentes grupos culturales de EE. UU como los nativos americanos, los afroamericanos y la clase trabajadora.

La ruta metodológica se desarrolló a partir de las lecturas de tres historias provenientes de la literatura de EE.UU. Textos como *Shame* (1964), *Woman Hollering Creek* (1992) y *The First Seven Years* (1989) permitieron identificar ciertas *commonalities* (puntos de relación para que los estudiantes

puedan establecer similitudes, diferencias y semejanzas de diferentes contextos culturales) para la discusión en clase y establecer puntos de comparación y relaciones con la cultura propia del estudiante y la meta. Las clases fueron observadas y siguieron un método de discusión donde el estudiante presentaba diferentes puntos de vista críticos con relación a los problemas.

Para la recolección de datos se emplearon cuatro (4) herramientas: en primer lugar, apuntes de cada clase a partir de las observaciones tomadas por el profesor (el investigador) en cada sesión respecto a los aspectos y *commonalities* discutidos; en segundo lugar, recolección de 3 diarios realizados por los estudiantes donde exponían sus experiencias después de haber leído cada historia multicultural; en tercer lugar, se hizo uso de entrevistas semiestructuradas para saber qué tanto los estudiantes habían aprendido después de cada sesión sobre aspectos de la CCI como *conocimiento, habilidades o actitudes*, y por último, se recolectaron escritos de los estudiantes donde dan cuenta de una posición crítica respecto a las *commonalities* discutidas.

Esta investigación aporta herramientas útiles para fomentar la CCI en contextos de ILE a partir del uso de la literatura anglosajona, como medio para promover reflexiones en torno a una realidad cultural diferente a la propia de los estudiantes, así ellos pueden establecer diferencias y similitudes entre ambas culturas. El procedimiento llevado a cabo es una guía para continuar trabajando en investigaciones enfocadas hacia la CCI. En conclusión, el autor señala que la integración del material auténtico multicultural y la Enseñanza Relacional como un enfoque pedagógico, promueven el desarrollo de la CCI, y para el contexto específico del aula se les permite a los estudiantes debatir y tomar una posición crítica a partir de la identificación de las *commonalities*, o temas principales trabajados en las novelas leídas; estos son: a) roles de género y la marginalización de la mujer en sociedades patriarcales, b) discriminación y prejuicio, y c) conflicto entre padres e hijos. Por ende, cada texto leído ayuda a los estudiantes a establecer conexiones para analizar diferentes puntos de vista hacia temas culturales, y lograr desarrollar ciertas habilidades, conocimientos y reflexiones a través de la comparación del contexto local con el internacional. Por otra parte, se encontró que este tipo de ejercicios permiten a los profesores disponer de una herramienta para fomentar un espacio de debate respecto a los conflictos entre culturas.

Ahora bien, para una futura exploración en interculturalidad, el autor deja ver que en el contexto de ILE no hay suficientes investigaciones donde se evidencien metodologías de enseñanza, materiales y temas que puedan guiar al desarrollo de una visión crítica de los problemas interculturales de una LE. En este caso, el autor sugiere investigar a partir de la necesidad de saber cómo los profesores no nativos

de inglés pueden prepararse para enseñar los elementos de una cultura diferente y cuáles metodologías de enseñanza podrían apoyar estudios sobre la interculturalidad.

En el trabajo de investigación “Un enfoque intercultural para la enseñanza de Idiomas: Desarrollar conciencia crítica cultural (*An intercultural Approach for Language Teaching: Developing Critical Cultural Awareness*) llevada a cabo por John Jader Agudelo (2007), se presenta de manera general un análisis respecto al rol del saber comprometerse, basado en un curso, “Language, Culture and Diversity”, ofrecido por la Universidad de Antioquia para la carrera de pregrado en Licenciatura en Lenguas Modernas.

El objetivo del curso es explorar y analizar la relación intrínseca entre lengua y cultura, y su papel central en el campo de la enseñanza de lengua. Para el desarrollo e implementación de la clase “Language, Culture and Diversity”, el autor trabaja tres temas de discusión: 1) *Lengua y cultura van de la mano*, 2) *Educación intercultural - Pedagogía Crítica*, y 3) *Razonamiento a partir de diferentes puntos de vista* (Agudelo, 2007, p.195). Las discusiones son la base del análisis de este trabajo, por ello, indagamos cómo a partir de la implementación de un curso de pregrado orientado hacia el desarrollo de un enfoque intercultural en Enseñanza de Lengua Extranjera (ELE), se permite ayudar a los futuros profesores de lenguas extranjeras a entender los múltiples factores interculturales que influyen en la enseñanza de lenguas. Además, resalta la importancia de implementar una visión crítica de la cultura en clase de lengua extranjera. Esta perspectiva permite la exploración de ambos temas como argumentos válidos para la enseñanza de ILE.

Agudelo resalta que, en el primer tema, “Lengua y cultura van de la mano”, los estudiantes dan cuenta de la relevancia que tiene el profesor al momento de enseñar, pues este no se debe quedar solo en los aspectos lingüísticos, sino que también el docente debe desarrollar, en el estudiante, una competencia en la cual fomente y establezca un conocimiento de la cultura de la lengua que está aprendiendo. En cuanto al segundo tema de discusión, “La educación intercultural - pedagogía crítica”, se da cuenta de que los profesores deben desarrollar en sus estudiantes un pensamiento crítico cuestionando la relación de la cultura propia y la extranjera en términos de interacción con otros, y estimular una conciencia crítica intercultural hacia las percepciones que resultan de la relación lengua y cultura. Por último, en el tercer tema, “Razonamiento a partir de diferentes puntos de vista”, de manera general, el autor resalta que el profesor de lengua tiene la tarea de ayudar al estudiante a comprender que hay diferentes visiones del mundo y a partir de este análisis realizado, los alumnos dan cuenta de que el diálogo intercultural dentro de salón de clase es importante para entender la realidad cultural de otro.

En cuanto a los aportes metodológicos, se evidencia el uso de la entrevista semiestructurada y de preguntas abiertas como medio para indagar aspectos puntuales del desarrollo de la CCI, su importancia tanto para el docente como para el estudiante. La investigación resalta que aún falta exploración en el desarrollo, implementación y teoría en la investigación del componente cultural en el aula de lenguas extranjeras e incluso en el campo general de la educación. Ahora bien, desde nuestra perspectiva, una futura investigación podría examinar la manera en la cual los profesores de inglés de servicios, en el caso de la Pontificia Universidad Javeriana, perciben el rol de la cultura en la enseñanza de lenguas y cómo estas creencias se reflejan en el campo de acción.

En conclusión, la investigación deja en claro que la estrecha relación entre cultura y lengua no ha sido explorada a profundidad en el área de enseñanza de lenguas. A partir del desarrollo e implementación de una clase enfocada al trabajo de la competencia *saber comprometerse*, por medio del diálogo y la reflexión entre la cultura de la LE y la cultura propia, permiten al profesor fomentar una transformación social desde la institución educativa. Este aspecto se considera importante para el desarrollo integral de los estudiantes, así pueden promover un cambio de visión en el alumno sobre su propia cultura como medio de formación en los futuros docentes de lengua.

El siguiente trabajo de grado, realizado por la investigadora y egresada de la carrera de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana sede Bogotá, Helen Andrea Martínez Rairán (2015): *Si no podemos poner fin a nuestras diferencias, contribuyamos a que el mundo sea apto para ellas: Diseño de un conjunto de actividades que despiertan el saber ser de la competencia comunicativa intercultural en el Colegio Integrado La Candelaria*, tiene como temática el desarrollo de un material didáctico de enseñanza de francés enfocados en promover la competencia comunicativa intercultural, específicamente el Saber-Ser para los estudiantes del Colegio Integrado de La Candelaria

El análisis de Martínez (2015) permitió identificar que los estudiantes de grado 6to, o Tercer Ciclo, necesitaban desarrollar el Saber-Ser de la CCI con el fin de fomentar en ellos la capacidad de comprender, tolerar y respetarse entre ellos mismos al igual que a individuos culturalmente distintos. Por lo tanto, el objetivo general del trabajo era diseñar un conjunto de actividades que despertarán los conocimientos ligados al Saber-Ser de la CCI con centro de interés en Francés como Lengua Extranjera (FLE). La ruta metodológica, propuesta por Jolly y Bolitho (2001, en Martínez, 2015, p.47), nace a partir del análisis de diseño de materiales como medio para desarrollar, en este caso, el Saber-Ser.

Este documento brinda aportes teóricos y metodológicos al área de la CCI que son importantes para el desarrollo de un futuro trabajo investigativo. Respecto a los aportes teóricos que la presente investigación trabaja, se hace una mirada profunda al desarrollo de los Saberes de la CCI especialmente

del Saber-Ser. En cuanto al aporte metodológico, la investigación cualitativa es un recurso relevante que puede ser utilizado como ruta hacia una investigación enfocada a la CCI puesto que las características que este tipo de trabajo presenta se basan en el análisis de realidades subjetivas y la descripción de situaciones no controladas que son útiles para guiar la investigación.

En conclusión, se comprobó que la CCI es un elemento importante para la enseñanza y el aprendizaje de una LE, de igual manera es clave desarrollar el Saber-Ser en los estudiantes con el fin de manejar situaciones donde las actitudes, las creencias, los valores y la comprensión hacia otras culturas se hagan explícitas en un contexto de comunicación intercultural. Respecto al desarrollo de material, y prueba de este, se encontró que los estudiantes tuvieron un cambio en la sensibilidad cultural hacia sus profesores ajenos a la cultura del estudiante, ya que venían de Francia. También se vio un cambio de actitud frente a los demás compañeros en cuanto al respeto, tolerancia, curiosidad, empatía, comprensión y negociación. Por otro lado, quedó en evidencia que trabajar la competencia Saber-Ser es primordial para seguir fomentando actitudes como la disposición, la curiosidad, el respeto y la apertura de mente hacia una comprensión de los otros, sus ideas y diferencias.

Lo anterior resalta la importancia de fomentar en clase espacios de autoconocimiento y reconocimiento. Para finalizar, queda claro que el Saber-Ser de la CCI es un aspecto indispensable que ayuda a los estudiantes a incentivarse como individuos a partir del autoconocimiento que les permitirá, más adelante, desarrollar actitudes para conocer y aceptar a personas de distintas culturas. Como aspecto final, la investigadora deja en claro que valdría la pena realizar nuevas investigaciones que se centren en desarrollar material didáctico enfocado a los otros saberes de la interculturalidad tales como el Saber-Hacer, el Saber-Comprender y Saber-Comprometerse.

Desde las investigaciones mencionadas anteriormente, podemos ver que, dentro del contexto de la Pontificia Universidad Javeriana, especialmente en la LLM, se encuentra el desarrollo de materiales y de actividades que pretenden brindar herramientas que incentiven el desarrollo de la CCI desde el rol como estudiantes para su futuro como docentes. El reconocimiento de patrones ajenos a la cultura propia del estudiante ha logrado evidenciar que el papel de los saberes no puede ser eludido, pues gracias al modelo intercultural es necesario diferenciar los tipos de saberes que existen (Conocimiento, Saber-Ser, Saber-Hacer, Saber-Comprender y Saber-Comprometerse) ya que cada uno cumple con un objetivo.

Ahora bien, como se ha mencionado a lo largo de las tres investigaciones anteriores, encontramos que el desarrollo de la CCI no es una simple herramienta de la cual disponen los profesores de lengua, sino que es un componente fundamental para el desarrollo y cambio social del individuo. Lo anterior puede tratarse desde diferentes componentes, tales como el desarrollo del material didáctico que

construyó Martínez, o desde la implementación de la literatura como medio para fomentar la CCI especialmente el *Savoir- s'engager* que diseñó Gómez (2014), o bien también, como último aspecto, la relevancia de integrar espacios de enseñanza, como cursos o seminarios, en la formación del docente en lengua extranjera y este es el caso de ILE que es válida, como menciona Agudelo. No obstante, y aunque cada investigación es diferente, los tres autores concuerdan con que la implementación de la CCI en el aula de inglés, Francés u otra lengua, es un espacio para el diálogo, la reflexión y el entendimiento de todo aquel que percibimos como ajeno a nuestra cultura, teniendo en cuenta que es un componente clave para la formación de hablantes de LE.

La siguiente investigación realizada por Ruth Vilà Baños sobre *La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya*, tiene como propósito analizar cómo los adolescentes afrontan el reto de la comunicación intercultural valiéndose de métodos de investigación variados, tales como la escala de sensibilidad intercultural propuesta por Chen y Starosta (2000) para evaluar las competencias de tipo afectivo, y el test de CCI propuesto por Baños (2008) para validar las competencias de carácter cognitivo y comportamental. Respecto a lo anterior, el análisis de datos arrojó que existe una necesidad de fomentar en los estudiantes las relaciones personales y contextuales para desarrollar la CCI.

Para este trabajo se realizó una aproximación metodológica cuantitativa, con una mirada hacia la estadística informática, bajo el diseño descriptivo, basado en la investigación de encuestas, en una escala de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000; Baños, 2006) en un test de CCI que Baños (2008) plantea, acompañado de cuestionarios de datos contextuales y de interés sobre esta temática. Para esto fueron requeridos 638 alumnos de cinco poblaciones distintas de Catalunya. En esta ruta metodológica se distribuyó a la población escogida por sexo y edades. El rango de edad de los individuos que participaron oscilaba entre 12 y 16 años. Con la recolección de datos fue posible analizar el grado de CCI de los estudiantes y también “otros aspectos relacionados con la percepción sobre competencias lingüísticas y amistades de diversos referentes culturales” (Baños, 2010, p.92).

En conclusión, los alumnos presentan carencias en torno a la CCI. Las más marcadas se encuentran relacionadas en cuanto al ámbito cognitivo y de comportamiento; sin embargo, el nivel afectivo también se encuentra con dificultades. Chen y Starosta (1998, citados en Sanhueza, S. 2010, p.110) definen la sensibilidad intercultural como “el conjunto de habilidades que favorecen las emociones positivas antes, durante y después del encuentro intercultural”. Para la investigación, el análisis evidenció que existe una carencia de “la implicación en la interacción, la confianza y la atención

durante la comunicación intercultural” (Baños, R. 2010, p.96). A partir de este texto se sugiere que se debe ahondar en la investigación sobre sensibilidad intercultural.

No obstante, se considera importante el rol del sexo de los estudiantes que fueron tenidos en cuenta al realizar esta investigación ya que las mujeres tienen una mayor CCI significativa con relación a los hombres. Ahora bien, en cuanto a los vacíos, se evidencian necesidades relacionadas a mejorar el grado de atención, de confianza y también sobre la implicación en la interacción intercultural; asimismo, hay elementos relacionados con la sensibilidad intercultural que son característicos y que se analizaron en esta investigación: la identificación cultural, la procedencia de los estudiantes y sus familias; también la percepción sobre usos lingüísticos dependiendo de contextos diversos y de las amistades como motor de desarrollo de la CCI. Finalmente, es necesario profundizar más acerca de intervenciones educativas que permitan fomentar y desarrollar de manera efectiva los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales. Esta investigación aporta a este dominio la promoción de una participación activa que primordialmente se enfoque en el desarrollo de la CCI en el aprendizaje de una LE.

Para concluir esta revisión de la literatura, consideramos pertinente enunciar el relevante papel que tiene la CCI en diversos contextos pedagógicos, pues el desarrollo de esta competencia presenta ventajas tanto a nivel académico como en el desarrollo del carácter integral del estudiante, ya que se fomentan valores que contribuyen a la formación en lengua; no obstante, se sugiere trabajar esta competencia desde contextos escolares y universitarios. Como se ha demostrado, la investigación hacia el campo del desarrollo de la CCI ha sido tratada desde diferentes perspectivas dentro del ámbito educativo y de enseñanza de LE. Además, la investigación en este campo ha sido trabajada desde múltiples dimensiones como el desarrollo de material didáctico, la implementación y búsqueda de nuevas metodologías y estrategias para fomentarla dentro y fuera del aula, implementación de cursos incentivados a la formación en CCI de futuros docentes y como parte del proceso y eje relevante en la formación de estudiantes de la LLM.

Estas investigaciones han demostrado que la CCI es una competencia válida en cualquier contexto de enseñanza como en el sector educativo. Por otra parte, fomentar los “saberes” pertenecientes al modelo intercultural que propone Byram (1997) es importante ya que permiten el desarrollo integral de la formación del estudiante y futuro profesor, y, asimismo, se encuentran directamente relacionados a la investigación en CCI. Además, estas investigaciones han aportado herramientas metodológicas que guían al investigador a la recolección de datos mediante diversos instrumentos como encuestas estructuradas, observaciones participantes, entrevistas, diarios de observación y de reflexión, entre otros. Por lo tanto, es posible señalar que el presente trabajo es un acercamiento y reflexión al rol del material

utilizado en clase de LE, el cual es útil para que el docente de LE fomente la CCI apoyado por el libro que utiliza en sus clases.

Finalmente, consideramos que este trabajo puede aportar diversas herramientas a futuras investigaciones en el tema sobre la CCI en el ámbito de la enseñanza de lengua, ya sea desde el uso de material, adaptación del mismo o diseño de éste enfatizando en la competencia intercultural , pues el hecho de que se hable sobre la interculturalidad y la CCI permite ampliar las nociones y puntos de vista sobre el papel del estudiante al momento de aprender un lengua, pues detrás de este proceso hay visiones, creencias, comportamientos, entre otros conocimientos y prácticas que van más allá de ahondar en lo lingüístico, como lo es la cultura de una LE.

2. MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de la investigación es necesario recurrir a ciertas categorías conceptuales que sustenten el desarrollo y cumplimiento de los objetivos propuestos. Por este motivo, abordamos cuatro categorías que evidencian una fundamentación teórica hacia el trabajo en interculturalidad desde el análisis de material de texto: 1) *Enseñanza de cultura de una LE*, 2) *Competencia Comunicativa Intercultural*, 3) *Malentendidos interculturales*, y, por último, 4) *Análisis de la interculturalidad en material didáctico*.

2.1 Enseñanza de cultura de una LE

En el campo de la enseñanza de LE, han sido varios los teóricos que proponen la inclusión de la cultura en el aula. Por ejemplo, autores como Kramersch (1993), hacen una distinción clave para ver y entender qué es la cultura. A su vez, investigadores como Galisson (1988) y Porcher (1996) teorizan respecto a los elementos que hay dentro de cualquier cultura. Ahora bien, Kramersch (1993) propone ver la definición de *CULTURA* desde dos perspectivas: desde “Cultura” con C mayúscula y “cultura” con c minúscula. De esta manera, define Cultura (con C mayúscula) como aquellos elementos tangibles y visibles de la cultura. Por otra parte, se señala que la definición de cultura (con c minúscula) hace referencia a todos los elementos culturales menos visibles para la sociedad tales como actitudes, comportamientos, creencias y demás.

En relación con lo anterior, se encuentra que Galisson (1988, p.326) teoriza respecto a la “cultura cultivada” y Porcher (1996, p.66) a la “cultura antropológica”. La primera, hace referencia a la reunión de los elementos enciclopédicos e instruidos que adquiere el ser humano, todos aquellos elementos

unidos pertenecientes a la “Cultura” que Kramersch (1993) presenta. Por otra parte, Porcher (1996, 66) define a la “cultura antropológica” como un conjunto de prácticas comunes que reúne las diferentes perspectivas sobre cómo ver, pensar y hacer algo para definir los elementos que constituyen una parte de la identidad del hablante. Es decir, este concepto abarca todos los aspectos como saberes, comportamientos, actitudes y prácticas que son transmitidas por una sociedad que tiene una lengua en común

Ahora bien, como mencionan Liddicoat y Scarino (2009, p. 18) es necesario entender la relación natural que existe entre “lengua y cultura”, pues esta relación es primordial en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y que cuando la lengua se encuentra en su contexto cultural crea significado. La creación e interpretación de significados se generan dentro de un marco cultural, por ejemplo, en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras, los estudiantes deben involucrarse con las maneras en las que el contexto de determinada situación logre afectar todo aquello que se expresa y, de igual manera, cómo se comunica.

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera de un individuo está completamente ligado al aprendizaje de la cultura, de esta manera, el estudiante estará en capacidad de reflexionar en cómo esta expresa distintos significados que son determinados dependiendo del contexto. “Este contexto no es único, puesto que la lengua y cultura extranjera junto con la cultura y la lengua materna del aprendiz están simultáneamente presentadas y pueden relacionarse de manera conjunta.” (Liddicoat y Scarino, 2009, p.18, traducido por Arias, J y Campo, F). Finalmente, los autores afirman que “aprender a comunicarse en otra lengua requiere desarrollar una conciencia sobre la manera en la cual la cultura se interrelaciona con la lengua en el momento en que se use” (2009, p.18, traducido por Arias, J y Campo, F).

Lo anterior implica que las ideas de los autores permiten observar que existe una relación entre la lengua y la cultura, la cual puede ser explorada mediante la enseñanza de una LE. Por este motivo, la importancia de analizar el libro NLLUI con la finalidad de dar cuenta de lo anterior y resaltar la labor para fomentar el trabajo en lengua y cultura.

2.1.1 La dimensión intercultural

En el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras los estudiantes no solamente aprenden sobre la cultura, sino también sobre cómo se entienden ellos mismos en relación a otra. De ahí que el término ‘intercultural’ no es más que “aprender a entender cómo la cultura propia moldea las percepciones de uno mismo, del mundo y de la relación con los demás.” (Liddicoat y Scarino, 2009, p.21).

Liddicoat (2005, citado en Liddicoat y Scarino, p.20) propone dos maneras de entender la enseñanza de cultura en una lengua extranjera, que es a través de la perspectiva cultural y de la perspectiva intercultural. De esta forma, “la perspectiva cultural implica que se desarrolle el conocimiento de otra cultura donde no se transforme, en el estudiante, su identidad, sus prácticas, sus valores, sus actitudes, sus creencias y su visión del mundo” (2009, p.21). Lo anterior indica que el estudiante aprenderá sobre cultura sin desarrollar un pensamiento crítico, únicamente se comprometerá a adquirir conocimientos sin que estos se involucren en sus actitudes, su comportamiento y su identidad.

Por otra parte, la perspectiva intercultural propone todo lo contrario, se espera que exista una transformación del estudiante en el proceso de aprendizaje, razón por la cual, como mencionan Liddicoat y Scarino, “los factores mencionados anteriormente -como identidad, valores, entre otros- se encontrarán en una posición diferente a la propuesta en la perspectiva cultural, teniendo en cuenta que la perspectiva intercultural implica necesariamente un compromiso en el cambio de factores de identidad y comportamiento”(2009, p.21). Respecto a lo mencionado previamente, el objetivo de la enseñanza de cultura de una LE es, primordialmente:

Descentrar a los estudiantes de sus propias suposiciones basadas en la cultura y desarrollar una identidad intercultural como resultado de un compromiso con las otras culturas. Aquí las fronteras entre el yo y el otro son exploradas, problematizadas y rediseñadas. (Liddicoat y Scarino, 2009, p.21, traducido por Arias, J y Campo, F).

Lo anterior expresa el deber del estudiante por desarrollar un sentido crítico en el aprendizaje de otros contextos culturales desarrollados en el aula de clases. Asimismo, Zhang (2012) propone que el objetivo de la enseñanza de cultura en el contexto de Enseñanza de Lengua Extranjera (ELE) debe ser, de manera similar a lo expresado según Liddicoat (2005), un enfoque de cambio frente a los comportamientos que posee el estudiante con respecto a la cultura de la LE, sin dejar de lado la propia.

En consecuencia, la enseñanza de cultura en LE requiere de un marco de referencia para fomentar en el estudiante una conciencia respecto al significado de cultura, entendida como una visión del mundo contemplada desde diferentes hablantes y contextos. Lo anterior presenta la necesidad de incluir la CCI en el aula de LE como una herramienta que permita crear la aprehensión de significados y contextos a partir de encuentros interculturales.

2.2 Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)

Dentro del contexto de enseñanza de LE, la CCI es la herramienta fundamental que provee un punto de partida para la inclusión de la cultura y la integración de la comunicación intercultural; a su vez, otorga una visión sobre cómo el estudiante podría interactuar con esta por medio de la lengua que

está aprendiendo. Byram propone un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural el cual define como la habilidad individual de comunicarse e interactuar atravesando diferentes barreras culturales (1997, p.71). El autor resalta las características y saberes fundamentales del modelo de CCI de la siguiente manera (1997, p.70):

- Propone un ideal asequible del hablante intercultural, y rechaza la noción del hablante nativo como modelo para los aprendices de lengua extranjera.
- Es un modelo de adquisición de CCI en un contexto educativo e incluye objetivos educativos.
- Debido a que tiene una dimensión educativa, este incluye especificaciones de los lugares de aprendizaje y los roles del profesor y el estudiante.
- Plantea ciertos aspectos básicos para la comprensión de la CCI: actitudes, conocimiento, habilidades y educación.

Teniendo en cuenta las características anteriores, Byram (1997, p. 56-64, traducido por Arias, J y Campo. F) presenta cinco saberes como los aspectos fundamentales en el modelo de CCI. Estos se definen de la siguiente manera:

Saber-ser (savoir-être): curiosidad y apertura, buena disposición para suspender la desconfianza respecto a otras culturas y creencias sobre la propia.

Saber (conocimiento – savoir): entendimiento de los grupos sociales, sus productos y prácticas en su propio contexto (país) y en los contextos propios del interlocutor, y de los procesos de interacción social e individual.

Saber-hacer (savoir-faire): La habilidad de adquirir nuevo conocimiento de una cultura, las prácticas culturales y la habilidad de operar el conocimiento, las actitudes y habilidades bajo las restricciones de la comunicación e interacción en tiempo real.

Saber-comprender (savoir-comprendre): La habilidad de interpretar un documento o evento de otra cultura, explicándolo y relacionándolo con documentos y eventos de la cultura propia del hablante.

Saber-comprometerse (savoir s’engager): La habilidad de evaluar críticamente, sobre la base de criterios explícitos, las prácticas y los productos de la cultura propia del lugar de origen del hablante como también la de un hablante extranjero.

Por otra parte, el autor propone y define que para cada saber existen ciertos objetivos. Es importante destacar que Byram contempla otros espacios fuera del ámbito educativo (como colegios o universidades) donde se hace presente la adquisición de la CCI, tales pueden ser contextos fuera del aula

de clase y espacios de aprendizaje autónomo. Por lo tanto, asignar objetivos a cada “saber” permite establecer una coherencia, comprensión y transparencia al momento de trabajar la CCI. Sin embargo, para el contexto educativo, el autor explica que los ámbitos de aprendizaje y enseñanza suelen ser áreas donde la interacción en tiempo real con hablantes de la LE es limitada o casi nula.

Dada la anterior descripción, el desarrollo en CCI contempla el contexto educativo debido a dos hechos en específico: a) este es el lugar donde converge la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera y b) donde el uso de material didáctico (libro de texto) es parte importante del desarrollo de la clase. Ahora bien, el actual contexto donde toma lugar la investigación es en la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana, donde se cumple tanto el hecho ‘a’ como ‘b’ mencionados anteriormente. Esto permite evidenciar los objetivos de los saberes (Saber-Ser y Saber) a continuación. De esta forma, los dos saberes mencionados son claves, tanto para delimitar la dimensión de la CCI y, a su vez, centrar el análisis del material de texto usado en el curso Inglés Intermedio Bajo de la PUJ.

2.2.1 Saber-ser y Saber (conocimiento) como elementos en la clase de LE

Byram (1997, p.34) explica que la competencia “saber-ser” se refiere a las actitudes que los sujetos de una cultura reflejan por medio de la interacción con hablantes de otros contextos distintos en cuanto a los significados, creencias y comportamientos de una cultura. Ahora bien, teniendo en cuenta que el modelo de CCI y desarrollo del mismo, se da en locaciones como el salón de clase, es pertinente optar por una visión que logre integrar tanto el componente cultural y conceptual como el componente lingüístico durante el proceso de enseñanza.

Lo anterior permite un acercamiento a la relación “lengua y cultura” por medio del desarrollo de las clases. De igual forma, el “saber” como elemento para la clase de LE se refiere a los conocimientos acerca de la “Cultura” o “cultura” adquiridos por parte del estudiante dentro y fuera del aula al igual que un sujeto proveniente de otro contexto cultural. De esta manera, se concede una comunicación exitosa, eludiendo malentendidos culturales, pues se tratan las diferencias y similitudes existentes acerca de las nociones sobre sus ámbitos culturales.

De este modo, podemos conectar lo mencionado anteriormente con la información que otorga Nguyen (2017, p.91) sobre la importancia de ver la enseñanza de la CCI en el aula de clase como un vehículo que permite entender las razones por las cuales una persona o un grupo determinado se comporta y toma ciertas actitudes, evidenciando la necesidad de ir más allá del simple hecho de transmitir información sobre la cultura meta.

En consecuencia, indagar respecto a la competencia “Saber” y “Saber-Ser” con sus respectivos objetivos en contextos de enseñanza permite identificar con mayor facilidad el trabajo de la CCI respecto a nuestro objetivo investigativo (ver p.11) relacionado con contenido del texto NLLUI usado en el nivel Intermedio Bajo de la Pontificia Universidad Javeriana.

2.2.1.1 Objetivos de la competencia *saber ser*:

Esta competencia, se relaciona con aspectos tales como creencias y comportamientos. Por lo tanto “estas actitudes son frecuentemente categorizadas como prejuicios o estereotipos que en la mayoría de casos son negativos” (Allport, 1979 citado por Byram. 1997, p. 34). Por ende, la propuesta de desarrollo de la competencia “saber-ser” es un primer acercamiento para que el hablante intercultural refleje su interés en cuanto al otro, dejando de lado cualquier actitud o idea que de por hecho que las prácticas y/o productos culturales propios actúan de igual forma en el contexto cultural del hablante extranjero.

Ahora bien, esta competencia no solo se refiere a un aspecto de entendimiento, también se refiere a la capacidad de relacionarse con los demás sujetos desde el punto de vista del otro. Así, la competencia saber-ser se refiere a “las actitudes de curiosidad, amplitud de miradas y buena disposición para rechazar cualquier escepticismo sobre la cultura y creencias del otro y de la cultura propia” (Byram. 1997, p. 57 traducido por Arias, J y Campo, F). Dentro de esta competencia se considera los siguientes objetivos (Byram.1997, pp.91-94 traducido por Arias, J y Campo,F).

- Buscar y aprovechar las oportunidades de involucrarse con la alteridad de forma equitativa, distinto a buscar lo exótico o lo rentable.
- Descubrir otras perspectivas por medio de la interpretación de fenómenos familiares como desconocidos tanto en la cultura propia, la cultura del otro y sus prácticas culturales.
- Cuestionar los valores y suposiciones en las prácticas culturales y los productos culturales del propio ambiente.

2.2.1.2 Objetivos de la competencia *Saber (conocimiento)*

Esta competencia busca reflejar todos aquellos conocimientos relacionados a “la vida diaria, las instituciones, los comportamientos no verbales y la historia sobre la cultura. Esta dimensión incluye conocimiento sobre la influencia que tiene el trasfondo cultural en la interacción” (Äijälä, H. 2009, p 17). En otros términos, la competencia “saber” busca ampliar el conocimiento tanto general como específico de un grupo social. De esta manera Byram (1997, p.59-60) plantea los siguientes objetivos:

- Conocer acerca de las relaciones históricas y contemporáneas entre el interlocutor y el interlocutor extranjero del país de procedencia.
- Conocer sobre las formas de adquirir contacto con interlocutores de otros países para viajar dentro y fuera, y las instituciones que facilitan ayuda para resolver posibles problemas.
- Conocer los tipos de causas y procesos que llevan a malos entendidos entre los interlocutores de diferentes procedencias culturales.
- Comprender la memoria histórica propia del país del interlocutor y cómo estos eventos están relacionados y vistos desde la perspectiva del interlocutor del país extranjero.
- Entender los procesos de socialización e institucionalización en el país propio del interlocutor y del interlocutor extranjero.
- Conocer las distinciones sociales y sus principales indicadores en los países de procedencia de los interlocutores.
- Saber sobre los procesos de interacción social en el país del interlocutor y el del interlocutor extranjero.

Por ende, la finalidad de la enseñanza y aprendizaje de la CCI (Byram 1997, p. 70) es, en primer lugar, proveer un modelo asequible de hablante intercultural como ejemplar para los aprendices de una LE. Segundo, otorgar un base en la adquisición de CCI para el contexto educativo, el cual incluya también sus respectivos objetivos. Tercero, dado su característica educativa, el modelo de CCI integra las locaciones específicas de aprendizaje y destaca los roles del estudiante y docente. Por lo tanto, Byram (1997, p.70) enuncia que el hablante de LE puede usar una serie de conocimientos para dar sus percepciones y comprender sobre la cultura meta. A su vez, es consciente de esta acción y la utiliza también para sí mismo, involucrando perspectivas propias de ideología y de valores situados en materiales o situaciones.

2.2.2 Diferencia teórica entre Competencia Intercultural (CI) y Competencia Comunicativa Intercultural (CCI).

En el estudio de la interculturalidad, Byram (1997, pp. 50-72) propone hacer la distinción entre CI y CCI, teniendo en cuenta que el trabajo que se desarrolla en cada una es diferente. Por lo tanto, para fines de esta investigación se requiere dejar en claro las diferencias entre estos dos conceptos. En este sentido, el autor propone que cada término sea visto de la siguiente manera:

En primer lugar, para la CI existe la siguiente definición:

Los individuos tienen la habilidad de interactuar en su propia lengua con personas de otro país y otra cultura, haciendo uso de su conocimiento sobre comunicación intercultural, con una actitud

de interés por lo diferente y sus habilidades para interpretar, relacionar y descubrir, en esencia, superando la diferencia cultural y disfrutando el contacto intercultural. (Byram, 1997, p.70, traducido por Arias, J. y Campo, F.)

Por otro lado, para la CCI, el autor propone lo siguiente:

Una persona con la Competencia Comunicativa Intercultural es capaz de interactuar con hablantes de otro país y cultura en una lengua extranjera. Estas personas son capaces de negociar un modo de comunicación e interacción, el cual es satisfactorio para ellos mismos y los demás, siendo capaces de actuar como mediadores entre personas de diferentes orígenes culturales. Su conocimiento de otra cultura está ligado a su competencia lingüística a través de la habilidad del uso apropiado de la lengua (competencia sociolingüística y pragmática) y su conciencia de significados específicos, valores y connotaciones de la lengua. También tienen una base para adquirir nuevas lenguas y entendimiento cultural como una consecuencia de las habilidades que han adquirido en un principio. (Byram, 1997, p.71, traducido por Arias, J. y Campo, F.)

De acuerdo con lo anterior, la distinción de cada término se enfoca, en primer lugar, en el individuo que usa la lengua para interpretar o descubrir las diferencias culturales a través de su lengua materna (LM), en contextos donde la interacción entre los sujetos se lleva a cabo a través de los elementos que pertenecen a las culturas ajenas a la propia del hablante, y en la que él pretenda desenvolverse usando la lengua y cultura propia. Por otro lado, en el caso de la CCI, se entiende que aquel hablante es capaz de comunicarse con personas de otro país o cultura por medio de una LE usando sus competencias lingüísticas y sus conocimientos sobre otras culturas. Así, se logra mediar una comunicación entre los hablantes de contextos culturales distintos.

Por otra parte, los rasgos pertenecientes a la interculturalidad presentados a través del material NLLUI como malentendidos interculturales permiten observar la relación de estos con el trabajo en CCI de tal manera que se exploren los saberes “saber” y “saber-ser”. Además, los malentendidos ocupan un rol en la enseñanza de LE en cuanto a que están ligados al análisis intercultural llevado a cabo en esta investigación. A continuación, se presentan los aspectos teóricos que ayudan al desarrollo del trabajo y previo análisis de la producción de malentendidos en la comunicación.

2.3 Malentendidos interculturales

Uno de los aspectos fundamentales del hablante intercultural es ser capaz de manejar un conocimiento relacionado al contexto cultural de la lengua meta que utilice. También se destaca la importancia que tiene este individuo para comunicarse adecuadamente en el contexto donde se encuentra; de esta manera, logra entender el mensaje que la sociedad le transmite día a día en espacios cotidianos que pueden variar desde el transporte público hasta los supermercados, el barrio, los espacios

educativos, entre otros. Así, la responsabilidad del docente no solo se enfoca en formar hablantes de LE que respondan a una comprensión y producción tanto de los aspectos formales lingüísticos, sino en hablantes que comprendan las intenciones y el mensaje del interlocutor, el cual va más allá del simple uso de un conjunto de oraciones escritas o habladas.

Por tal motivo la necesidad de esta investigación es entender qué es un malentendido intercultural y cómo se puede analizar desde la teoría con respecto a nuestro objetivo investigativo. Oliveras (2000, p.71) sitúa los malentendidos dentro de los procesos de la comunicación intercultural donde el valor más significativo es la trasmisión de aspectos culturales implícitos por medio del uso de “palabras, expresiones, actividades, actitudes o gestos que se interpretan de forma diferente y son sólo similares en la superficie” (Oliveras, 2005, p. 24). En síntesis, los malentendidos, producto de la interacción entre hablantes de contextos culturales distintos, pueden llegar a frustrar al hablante por el desconocimiento o la incapacidad de interpretar los sucesos ocurridos en un contexto cultural.

Continuando con esta idea, la autora propone siete categorías de análisis de los malentendidos a los que denomina “fallos en la comunicación intercultural”. Oliveras (2000, p. 71-72) clasifica estos niveles de análisis de la siguiente manera:

- **Léxico:** incluye los significados específicos que adquieren ciertas palabras aparentemente similares en las diversas lenguas, pero cuyo contenido semántico revela clara influencia cultural.
- **Actos de habla:** la diferencia en el uso de unos mismos actos de habla. Esta suele ser la causa de la mayoría de los malentendidos. A menudo, es difícil averiguar cuál es la intención de lo que se dice. Estos actos de habla están relacionados al uso de formas como órdenes, peticiones, ofertas o promesas.
- **Temas:** diferencia en los temas de conversación en situaciones estándar, restricciones o matices específicos de ciertas culturas.
- **Registro:** diversos tratamientos, teniendo en cuenta la situación, la edad, el estatus, el sexo, la cortesía.
- **Dominio no verbal:** expresiones faciales, gestos, contacto visual.
- **Estilo comunicativo:** Realización directa o indirecta de los actos de habla, grado de explicitación del discurso, turnos de habla, discurso simultáneo.
- **Valores:** actitudes y rituales o acciones específicas de la cultura: contexto, espacio y tiempo.

Teniendo en cuenta estas categorías, es posible analizar y clasificar los malentendidos presentados en las actividades propuestas en el material NLLUI. De igual forma, es necesario destacar que “los

malentendidos no deben verse desde una perspectiva pedagógica como algo negativo, aunque la persona afectada lo considere así. Este tipo de experiencias y choques son muy útiles, pues hacen que la gente sea más receptiva a un aprendizaje intercultural (Oliveras, 2000, p. 97).

Finalmente, estas cuatro categorías conceptuales aplicadas en un contexto de aprendizaje son válidas para el análisis de los materiales de texto, pues permiten ver que el contenido cultural no es distante de las temáticas que se incluyen ya que emplean ciertos criterios de análisis dependiendo de cómo se trabaja en el aula. No obstante, la labor del estudiante podría considerarse como el compromiso por entender y proponer, desde su perspectiva, distintas bases y argumentos que dan pie a la discusión y análisis de temáticas relacionadas con factores socioculturales en los que el alumnado se encuentra inmerso, relacionándolo con el trasfondo cultural de la lengua que aprende. Asimismo, encontramos que dentro del tema sobre los malentendidos, podemos evidenciar generalizaciones, positivas o negativas, llamadas estereotipos, los cuales serán presentados a continuación.

2.3.1 Estereotipos culturales

Dentro de la temática de los malentendidos, encontramos los estereotipos culturales, de los cuales, Auger (2003, p.29) enuncia que estos pueden establecer caracterizaciones buenas o malas, las cuales denomina “prejuicios”; es decir, el uso de la lengua puede valorizar o desvalorizar a alguien o a algo a partir de las ideas o los razonamientos que se generan desde los contenidos de la cultura de una LE, los cuales se exponen al enseñar una nueva lengua. Por ejemplo, se puede catalogar como positivo el hecho de que los colombianos sean personas felices. Sin embargo, es negativo pensar que éstos sean reconocidos por el narcotráfico. Lo anterior demuestra que a una comunidad se le otorgan valores auténticos e innegables pero los manuales de LE continúan promoviendo este tipo de generalizaciones.

Adicionalmente, la autora deja claro que estereotipar es una práctica inherente a la actividad humana, la cual se presenta de forma intrínseca a manera de ideas fijas acerca de personas y objetos, ya que se presentan como verdades objetivas que no siempre son puestas en reflexión, es decir, los aprendices en una LE no cuestionan este tipo de nociones, sino que las aceptan como características inmutables de una cultura.

En síntesis, los estereotipos en el contexto de enseñanza de una LE y la naturaleza de éstos en el ámbito cognitivo y quehacer humano son categorizados como elementos consustanciales y que de determinada forma permiten caracterizar a comunidades a partir de sus elementos y comportamientos más distintivos. En conjunto con lo anterior, es pertinente revisar cómo se contiene dicha información en los materiales de enseñanza de una LE, especialmente en nuestro objeto de estudio: el libro NLLUI.

Por tal motivo, se da paso al contenido del análisis de interculturalidad en el material didáctico, teniendo en cuenta la propuesta de Risager (2014) en cuanto a tres dimensiones que contienen los textos de enseñanza de lenguas. Estos manuales procuran abordar temáticas fuera de lo gramatical, permitiendo para este trabajo, explorar el valor de los aspectos culturales contenidos en las unidades 1) Comunicación y 11) Culturas.

2.4 Análisis de material didáctico enfocado hacia la interculturalidad

La noción existente acerca del material didáctico permite preguntarnos por las temáticas incluidas en el libro y sobre aquello qué se les pide a los estudiantes hacer desde ejercicios específicos. Además, teniendo en cuenta el enfoque de esta investigación, se ha optado por analizar los rasgos de la interculturalidad presentes en el material Language Leader Upper Intermediate. Para las primeras categorías del análisis del material didáctico se tendrá en cuenta la propuesta de Risager, K. (2014) quien propone tres formas claras para hacer un análisis de la interculturalidad en un material de enseñanza de lengua.

Para la autora es evidente que el propósito fundamental de todo texto para Enseñanza de Lengua Extranjera está basado en trabajar una competencia lingüística. No obstante, “los materiales también contienen otras dimensiones las cuales son tradicionalmente resumidas en la palabra cultura” (Risager, 2014, p 78). Lo anterior indica que la definición de cultura propuesta en el libro posee una cantidad de situaciones y eventos relacionados con la propuesta de Liddicoat y Scarino (2009) sobre la cultura y la lengua, las cuales incluyen elementos como valores, normas, connotaciones culturales de palabras o expresiones en textos, conversaciones o ejercicios en los materiales.

También se incluyen aspectos como la forma de vida y socialización de los grupos e individuos, sin contar con las normas, afinidades culturales y valores de estos, o referencias a eventos históricos, políticos o sociales del contexto, la cual se sitúa el material. En otras palabras, el material didáctico está lleno de contenidos que hacen parte de ese saber específico de la CCI que Byram (1997) denomina “conocimiento”. Por lo tanto, y teniendo en cuenta lo anterior, el análisis de la interculturalidad en un material de ELE tendrá los siguientes enfoques: análisis temático, análisis intercultural y análisis de poder y empoderamiento.

2.4.1 Análisis temático

Risager afirma que “el objetivo del análisis temático es crear una visión general de la imagen de un libro de texto, o un número grande de libros de texto del país o países de la lengua que se tiene como objetivo, teniendo en cuenta la información proporcionada de los países” (2014, p.3, traducido por Arias,

J y Campo, F). Lo anterior demuestra que los contenidos del libro se centran en distintos temas que dan pie al análisis desde el aprendizaje cultural, y que a su vez, este último se basa en “la adquisición de conocimientos sobre los países de la lengua que se tiene como objetivo”. La autora propone examinar estos conocimientos desde distintas temáticas como la geografía, la historia, la estructura política, la educación, los medios de comunicación, la vida cotidiana, entre otras, que sirvan para el análisis temático.

El análisis temático de los libros de texto tiene, de igual manera, otros fines en los cuales centrar su atención. Existe un interés en la contribución de imágenes sobre una sociedad que presenta problemáticas frente a situaciones de salud, económicos y de la vida diaria. Estos factores permiten desprender al hablante de un panorama ideal en el que se normalizan actividades cotidianas que podría seguir mostrando estereotipos culturales en los libros de texto.

Risager define este tipo de análisis como la consideración de la cultura vista desde un amplio número de temas que están relacionados con elementos de la vida cotidiana como la sociedad, la historia y aspectos enciclopédicos. De esta manera “el aprendizaje cultural se considera principalmente como la adquisición de conocimientos fácticos y objetivos como complemento necesario a la competencia comunicativa” (2014, p.2, traducido por Arias, J y Campo, F), lo que indica que dichas temáticas son herramientas que facilitan el entendimiento de temáticas culturales que fomentan en el estudiante una perspectiva distinta de la cultura de la lengua que aprende.

2.4.2 Análisis intercultural

Según la autora, este tipo de análisis propone que la cultura sea considerada como una diversidad dentro de las diferentes perspectivas que tienen distintos individuos y grupos, y así, promover varios tipos de conocimiento sobre el mundo, teniendo en cuenta las diferentes situaciones en las que se desarrollan. Por lo tanto, “el aprendizaje cultural se considera principalmente como el desarrollo de la conciencia del estudiante sobre diversas perspectivas e identidades socioculturales y sus implicaciones para la comunicación (intercultural), la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos” (2014, p.2 Traducido por Arias, J y Campo, F). En este sentido, el análisis intercultural genera en el estudiante una visión más amplia del mundo, visto desde diferentes hechos desarrollados en sociedad que terminarán siendo parte de la cultura de la lengua que se estudia.

Risager (2014) afirma que el fin último de este tipo de análisis es dejar en claro aquellos factores socioculturales, las perspectivas y las identidades que pueden verse desde los libros de texto y el material usado en clase, como las perspectivas nacionales y culturales que están vinculadas con la lengua a

estudiar. Asimismo, el análisis intercultural se centra en factores religiosos, sociales, de edad e incluso, de estilos de vida, sin dejar de lado otros factores que puedan contribuir a este tipo de análisis.

De igual forma, la autora señala que el análisis intercultural puede demostrar “si el autor del libro de texto está tratando de demostrar posibilidades de iluminar y aclarar las perspectivas de los distintos grupos y personas y de mediación entre ellos.” (2014, p.6, traducido por Arias, J y Campo, F), lo que centra su finalidad en el compromiso del estudiante por entender las temáticas que trabaja el libro para ver desde otro punto, la cultura de la lengua meta.

2.4.3 Análisis de poder y empoderamiento

Risager afirma que la cultura debe ser considerada como un área de desarrollo de conflictos sociopolíticos e ideológicos, y el aprendizaje cultural, en consecuencia, se entiende como “el desarrollo de la capacidad del alumno de reflexionar sobre las principales cuestiones políticas y sociales de la comunidad [...] Su desarrollo como ciudadano crítico e involucrado al mundo actual donde habita.” (2014, p.2, traducido por Arias, J y Campo, F). Lo que da a entender que el estudiante debe estar comprometido con la actualidad global, y de esta manera presentar un carácter crítico de las diversas visiones de mundo que existen y cómo modificarlas para el desarrollo social.

La autora menciona que el objetivo de este tipo de enfoque “se basa en analizar aquellas relaciones de poder de las que forma parte el material de aprendizaje” (2014, p.6, traducido por Arias, J y Campo, F) ya que propone distintos enfoques como el análisis del discurso que plantea Van Dijk. En consecuencia, el estudiante estaría en capacidad de tratar diversos conflictos sociales y globales que se encontrarían en el material con el fin de desarrollarlos desde un sentido crítico, promoviendo así una perspectiva sobre las temáticas incluidas desde las unidades del libro de texto.

De esta forma, se encuentra que el enfoque por análisis de poder y empoderamiento responde a un proceso reflexivo en cuanto a cuestiones que hacen parte del contexto social y político del estudiante, donde se resalta la visión crítica en cuanto sus las nociones y vivencias, que parten de los contenidos en el material de texto.

Por último, destacamos que los autores presentados hasta este punto son la base para el desarrollo del análisis de esta investigación, pues a partir de sus propuestas, es posible determinar el componente intercultural que trabaja el libro.

En resumen, este capítulo evidencia la base teórica brindada por autores que trabajan en el campo de la enseñanza en lenguas con un enfoque en el desarrollo de la CCI apoyado en el material didáctico

usados en los contextos de ELE. Por lo tanto, la importancia de definir y enmarcar la ruta que toma el trabajo para la recolección de datos es un paso relevante que evidencia el proceso para confirmar las hipótesis planteadas y cumplir con los objetivos propuestos en la presente investigación. Por este motivo es necesario seguir una ruta metodológica que es explicada a continuación.

3. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo evidenciamos, como primera medida, el punto de partida de nuestra investigación, la cual permite dar un vistazo sobre el trabajo enfocado hacia la interculturalidad y el rol que ocupa en un curso de inglés de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana. Así, es necesario revisar los documentos oficiales: syllabus y programa de los cursos de inglés, para obtener una visión general de la propuesta curricular y académica que se plantea desde la dirección de la carrera. Con el fin de identificar los cursos que manejan en su syllabus y programa la concepción de interculturalidad, es necesario, en este punto, realizar un análisis que permita demostrar hacia dónde enfocar la investigación, con qué población trabajar y qué instrumentos sirven para recolectar la información correspondiente.

En segunda instancia, incluimos el tipo de investigación que permite establecer la ruta que seguiremos para obtener los datos pertinentes. Por último, los instrumentos de recolección de información que ayudarán a corroborar los objetivos de la investigación y responder a las preguntas planteadas previamente.

3.1 Tipo y alcance de investigación

El tipo de investigación de este trabajo es de carácter mixto, el cual presenta características en cuanto al uso de recursos cualitativos y cuantitativos para la recolección de información. Al realizar este tipo de ejercicio es pertinente tener en cuenta que “realmente cada estudio mixto implica un trabajo único y un diseño propio, ciertamente resulta una tarea artesanal” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.558). Este tipo de investigación debe integrar las dos aproximaciones, cualitativa y cuantitativa, desde la misma formulación de la pregunta, sus objetivos y los resultados. Asimismo, como dice Chen 2006; Johnson et al. (2006):

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales. (Citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010.p 546).

En relación con nuestra investigación y con el objetivo de lograr una fotografía completa sobre las representaciones interculturales y la CCI en el uso de material didáctico, establecemos la obtención de los datos cualitativos. Para esto se tendrán en cuenta las opiniones de los profesores y el análisis de las unidades 1 y 11 del libro NLLUI. Ahora bien, respecto a la integración de los datos cuantitativos se procede a hallar el número de ocurrencias de palabras contenidas en el material, particularmente en las unidades 1 y 11, con relación a la interculturalidad y a aquellas palabras que están relacionadas con aspectos como la reflexión, el diálogo y el contraste en las palabras *discuss*, *work with/in*, *think of/about*, y *culture*.

Para la investigación se optó por un diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS) propuesto por Hernández, Fernández & Baptista (2010, p.564) con el fin de recoger y analizar datos mixtos (cualitativos y cuantitativos). A continuación, se presenta un esquema que ordena el proceso en la recolección y análisis de la información. Lo anterior debe interpretarse con base en las preguntas e hipótesis (ver pp.11-12) con el fin de validarlas o rechazarlas en torno al desarrollo de la CCI en el material de texto.

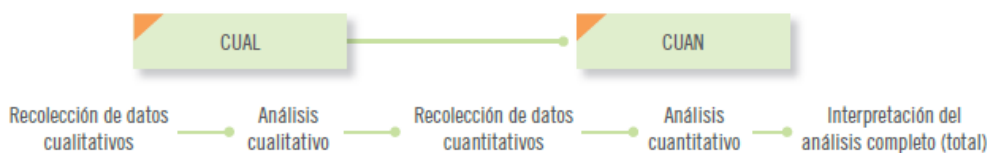


Figura 1. Modelo DEXPLOS

Ahora bien, el alcance de esta investigación es de carácter descriptivo. Según Hernández, Fernández & Baptista este tipo de alcance “consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos” (2010, p. 80). Dentro de nuestra investigación es necesario describir los elementos asociados a los aspectos contenidos en libro en términos del trabajo hacia la CCI, la interculturalidad y las representaciones (estereotipos y malentendidos) en los capítulos de *Comunicación y Cultura* que brinda el libro *New Language Leader Upper Intermediate*. Además, se centra en dar detalles sobre cómo son y cómo estos se manifiestan a través de todo el contenido textual y audiovisual que ofrece el material.

3.2 Instrumentos de recolección de datos

Nuestro ejercicio investigativo pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: *¿De qué forma se desarrolla el trabajo enfocado hacia la interculturalidad por medio del libro New Language Leader Upper Intermediate en la clase de inglés Intermedio Bajo? ¿Qué noción de cultura trabaja el libro desde la enseñanza de ILE? ¿Cómo promueve el libro NLLUI el desarrollo en CCI específicamente en la*

competencia “saber y saber-ser”? ¿Cómo considera el docente del nivel de Inglés Intermedio Bajo el uso del libro NLLUI para trabajar la interculturalidad en las clases?

Por lo tanto, se procederá a diseñar, adaptar e implementar dos instrumentos para la recolección de datos que permitan dar respuesta a la manera en la que el libro promueve la CCI en su contenido didáctico: el cuestionario dirigido a los docentes y la rejilla de evaluación del material didáctico.

3.2.1 Rejilla de análisis de información

El diseño de la rejilla que se muestra a continuación consta del planteamiento de los criterios para la descripción y análisis de las unidades 1 y 11 de libro NLLUI. Además, este contenido se adaptó de la guía de preguntas de Paricio (2005) (Cfr. anexo 3) y Kilickaya (2004) (Cfr. Anexo 4). Cabe destacar que antes del diseño y construcción de la rejilla realizamos un proceso de reflexión acerca de las preguntas de los autores en cuestión. Es decir, nuestro análisis contó con una etapa pre-analítica donde nuestra intención fue seleccionar aquellas preguntas que lograsen aportar información significativa para el desarrollo de la rejilla, haciendo nuestro proceso de análisis significativo en cuanto a que contamos con una etapa de reflexión sobre los contenidos allí presentes, los cuales se ven reflejados en los análisis posteriores.

Hecha esta salvedad entraremos a definir los elementos que constituyen este instrumento de recolección de información: a) *Contenido Intercultural*, b) *CCI* y c) *Representaciones*. Estas categorías nos permiten distribuir y organizar la información para tener un orden en la recolección de información, evitando la mezcla entre elementos de las distintas categorías, las cuales se resumen de la siguiente manera:

CRITERIOS DE ANÁLISIS DE MATERIAL: <i>NEW LANGUAGE LEADER UPPER INTERMEDIATE</i>	
<p>El análisis del libro Language Leader Upper Intermediate se realizará únicamente de las unidades 1, 8 y 11.</p> <p>Este análisis será realizado desde tres criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Contenido Intercultural ● CCI 	<p>Contenido intercultural(info)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué ofrece el libro en cuanto a temas de trabajo? ✓ Cultura y cultura ✓ Lecturas, fragmentos, extractos, textos, etc.
	<p>CCI (savoir/saber) (actividades)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación en CCI y saberes

<ul style="list-style-type: none"> • Representaciones 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Propuesta para la clase desde el libro ✓ Actividades que propone la unidad ✓ Temas de reflexión
	<p>Representaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contenido audiovisual ✓ Imágenes ✓ Audios ✓ Videos

42Figura 2. Criterios para análisis del material NLLUI, diseño de Arias, J. y Campo. F.

a) Contenido Intercultural: considerando la importancia de la información que ofrece el libro en cuanto a la variedad de temas trabajados por unidad, es necesario destacar qué información presenta el material sobre la cultura de la lengua meta. Además, es pertinente evidenciar si el libro presenta contenidos enfocados a la “cultura” y “Cultura”. Finalmente, se tendrá en cuenta la información que otorgan los documentos como lecturas, fragmentos y extractos relacionados a la interculturalidad.

b) Competencia Comunicativa Intercultural (CCI): para esta categoría se pretenden revisar las actividades que resaltan la formación en “saber” y “saber-ser” presentados en el Capítulo II. Además, es oportuno indagar por aquellas actividades enfocadas en fomentar la capacidad crítica frente a la cultura meta y propia del estudiante, contemplando temas de reflexión en cuanto al papel de la cultura en el aprendizaje de una lengua.

c) Representaciones: en esta última categoría se analizan los contenidos audiovisuales y textuales que se encuentran ligados a aspectos de la interculturalidad como los estereotipos, referentes a personas de distintas nacionalidades. Por último, destacamos y analizamos los malentendidos de la comunicación entre los interlocutores de distintos contextos presentados a través del contenido audiovisual.

3.2.2 Cuestionario

Con el objetivo de indagar por las nociones del profesor en cuanto a la interculturalidad y su rol en la clase, se diseña un cuestionario (Cfr. anexo 5) que responde las interrogantes respecto al libro NLLUI, su uso en clase y su relación con el trabajo en formación intercultural.

Este cuestionario fue aplicado de forma virtual y de forma presencial según las preferencias de los docentes. Para esto, se hizo uso de la herramienta “Cuestionarios Google” (Cfr. Anexo 7) y la aplicación del cuestionario de manera presencial, ambas con el fin de recolectar la información, para posteriormente

analizarla con los parámetros de la Figura 2

Las preguntas se encuentran segmentadas en tres secciones. Primeramente, interrogantes enfocadas a conocer el perfil y experiencia como docentes de ILE. En segundo lugar, indagamos por el uso de materiales utilizados en el aula. Tercero, incógnitas planteadas con el fin de conocer la opinión respecto a la propuesta del libro sobre el trabajo en interculturalidad.

Finalmente, este cuestionario se diseñó a partir de la necesidad de encontrar similitudes y/o diferencias entre lo que se propone desde el libro y lo que trabajan los docentes en clase. A su vez se incluyen sus perspectivas frente al uso del material NLLUI como medio para trabajar e integrar el trabajo en interculturalidad y el desarrollo de la CCI en las clases del nivel Inglés Intermedio Bajo de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana en el periodo 2017-1.

4. ANÁLISIS

Con el fin de mostrar el proceso analítico que se realizó para cumplir los objetivos de la presente investigación, es primordial segmentar nuestro trabajo para revelar las etapas de análisis que se implementaron para poder contestar a las preguntas investigativas y confrontar hipótesis, dado que este proceso cuenta con tres secciones: en primer lugar, se presenta el análisis previo de necesidades, el cual contiene elementos base que permitieron realizar el presente estudio. En segundo lugar, a partir del cuestionario dirigido al grupo de docentes del ciclo lectivo 2017-1, se presenta la descripción y análisis de los datos arrojados. Finalmente, el análisis de las unidades 1 y 11 del libro NLLUI responde a los lineamientos de la Figura 2 para encontrar qué se entiende y qué se hace por la interculturalidad desde el material y específicamente en el contexto de la Pontificia Universidad Javeriana.

4.1 Análisis previo

Este análisis parte de una base que sustenta los siguientes hechos: primero, la documentación oficial para el desarrollo pedagógico de las clases rige los criterios de evaluación y los temas a tratar, teniendo en cuenta la competencia comunicativa. Segundo, es pertinente dar una mirada a las unidades 1 y 11 del libro NLLUI de manera global, para determinar lo que se encuentra en términos de contenido y temáticas. Tercero, la descripción general de la población universitaria, del nivel Inglés Intermedio Bajo de la Pontificia Universidad Javeriana en el año 2017, nos permite vislumbrar quiénes son los sujetos que trabajan con este material, contemplando su lugar de procedencia y el ciclo académico al cual hicieron parte.

4.1.1 Análisis de syllabus, programa del nivel Inglés Intermedio Bajo

A partir del análisis de los dos documentos base, syllabus y programa, del curso Intermedio Bajo ofrecido por la carrera de LLM y la recolección de información del texto NLLUI, se resaltan tres aspectos generales como son: la presentación de temáticas interculturales, el desarrollo en CCI, y los aspectos representativos de imágenes y contenido audiovisual de las unidades 1 y 11, pues allí se exponen las temáticas que se ligan a los componentes de análisis de la presente investigación como lo son la comunicación y las culturas. Por tal motivo, no contemplamos en este trabajo las otras unidades trabajadas en este curso. Asimismo, como primera medida para el análisis, se ha optado por destacar los aspectos generales del contenido de los documentos base con relación al libro.

El contenido del syllabus como del programa comparten la misma organización en la cual se resalta la descripción general del curso de la carrera, el nivel de lengua que el estudiante alcanzará cuando finalice sus estudios según el MCER, y por último, lo que se espera que el estudiante, una vez culmine éste, alcance en cuanto a dominio y conocimiento de la lengua, determinando su nivel de proficiencia acorde con el uso del mismo en las cuatro habilidades: Producción Escrita (PE), Comprensión Escrita (CE), Producción Oral (PO) y Comprensión Oral (CO).

Ahora bien, el syllabus y el programa presentan similitudes referentes al objetivo general del curso. Estos documentos proponen que el estudiante sea capaz de manejar apropiadamente conocimientos lingüísticos al finalizar el nivel. Se menciona que el objetivo del curso es reforzar el grado de maestría de la lengua del estudiante a través de la presentación de contextos amplios, los cuales le permitan hacer uso de la lengua de manera flexible sobre temas personales y de interés. Por otra parte, para el syllabus del nivel Intermedio Bajo se destaca la importancia sobre “lo cultural”, aspecto que el programa del curso no contempla.

De esta manera, el syllabus del curso menciona que sí hay un enfoque hacia la culturalidad y que este curso otorgará al estudiante información factual que se encuentra relacionada con temáticas como los estilos de vida y patrones de comportamiento que tienen las diversas comunidades angloparlantes alrededor del mundo. Posteriormente, este tipo de información y actividades fomentarán en el estudiante la participación desde comparaciones realizadas entre ambas culturas: la meta y la propia.

Los objetivos específicos del syllabus y del programa establecen que, al finalizar el curso, el estudiante cumplirá con el trabajo en las cuatro habilidades (PE, CE, CO y PO), ya que estas complementan su aprendizaje. En primer lugar, la PE trabaja la escritura académica y la estructuración del ensayo de clasificación junto a la formulación de la tesis de un escrito. Segundo, la CE está compuesta por una serie de estrategias de lectura enfocadas a inferir y comprender información implícita.

También extraer aquellas relaciones entre una generalización, ejemplificación, comparación y/o contraste. Por otra parte, la CO se centra en entender ideas generales como específicas de documentos sonoros auténticos relacionados a los temas del libro NLLUI (comunicación, medicina, transporte, globalización, cultura, arquitectura, arte y psicología). Por último, la PO tiene por objetivo que el estudiante logre expresar de forma coherente y fluida sus ideas y opiniones, haciendo uso de múltiples estructuras gramaticales y vocabulario.

Igualmente, los dos documentos anteriores mencionan el uso de material auténtico como lecturas, novelas, entre otros, para el trabajo de lectura. No obstante, no se evidencia de forma explícita, tanto en el programa y syllabus, objetivos específicos para el desarrollo y el contenido de la (inter)culturalidad del nivel Intermedio Bajo.

4.1.2 Análisis de material de texto del nivel Inglés Intermedio Bajo

Para empezar, es necesario revisar los elementos generales que introducen las características propias del material como la descripción de las lecciones de las unidades, los autores del libro, y los objetivos de las unidades en cuestión. En segundo lugar, se pretende hacer una descripción general de las unidades 1 y 11, haciendo referencia a su contenido, a su estructura y a las actividades propuestas por el libro.

Además, es importante destacar que al tratarse de un material enfocado en la enseñanza y aprendizaje de LE, este maneja una visión de cómo se entiende y se presenta el aprendizaje de una lengua. Según lo indicado por el material, se busca desarrollar las habilidades comunicativas que respondan al desarrollo de las aptitudes de pensamiento crítico y comprensión de la lengua inglesa como medio para adquirir el éxito educativo en este mundo globalizado. En otras palabras, el libro pretende trabajar y desarrollar una serie de conocimientos a través de sus unidades que formen al estudiante en un contexto global.

A continuación, se hace la presentación de las unidades analizadas. Por tal motivo, se describirán los componentes y aspectos que hacen parte del contenido base de las unidades 1 y 11: “Comunicación” y “Culturas”, respectivamente. Además, se incluyen los principales elementos que las conforman, explicando el porqué de cada sección de la unidad basándonos en la rejilla de análisis utilizada para la obtención de los datos.

En primer lugar, cada unidad se halla dividida en cinco lecciones, las cuales dependiendo la temática de trabajo varían en actividades e información. Segundo, al tratarse de un texto para el aprendizaje de lenguas, cada unidad cuenta con un trabajo específico respecto a las áreas de PO y PE

como también de CO y CE. De igual forma, las unidades incluyen actividades y explicaciones gramaticales y nuevo vocabulario. Tercero, el libro cuenta con un manual docente el cual describe la guía de trabajo para el desarrollo de las actividades propuestas en las lecciones de cada una. Cabe destacar que la Coordinación del Área de Inglés de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana nos facilitó el acceso y consulta de los mismos, ya que el libro NLLUI maneja únicamente estos manuales de forma digital.

Por lo tanto, dada las características descritas anteriormente se encuentra la necesidad de detallar las unidades en cuestión junto con sus elementos principales y los aspectos, tanto generales como puntuales, que conforman los elementos de análisis. De igual forma, no se realiza análisis de la quinta lección de cada unidad, es decir: lección 1.5 y 11.5, debido a que no encontramos información y actividades que aporten o permitan indagar respecto a la interculturalidad y el desarrollo de la CCI.

Por último, tanto las dos unidades que se analizan presentan una cuarta lección llamada “Scenario”, la cual se centra en presentar situaciones reales donde el estudiante debe tomar posición y aportar soluciones, debatir o realizar presentaciones, dependiendo el acontecimiento propuesto en la actividad. A continuación, se presenta cada unidad con su respectiva descripción de la lección y sus componentes más generales.

4.1.3 Presentación general del libro y de unidades 1 y 11

Antes de realizar el análisis de las unidades 1 y 11, consideramos pertinente dar una mirada a los aspectos generales del libro de inglés NLLUI de la autoría de Cotton, D., Falvey, D. y Kent, S. (2014) de la casa de editorial Pearson, con el fin de divisar los autores, la distribución del libro, las unidades de trabajo y desarrolladores del material. En cuanto a los contenidos del libro, éste cuenta con doce unidades de trabajo distribuidas en diferentes temas y por cada una se desarrollan secciones de gramática, vocabulario, CE, CO, PO, PE, presentación de la sección “Meet the Expert” por medio de un video, y finalmente un espacio llamado “Scenario”, el cual desarrolla la tarea final de cada unidad. También, se halla cuatro apartados finales distribuidos en: refuerzo gramatical, ejercicios específicos para la sección Meet the Expert, actividades extras de cada unidad y la sección de transcripción de los audios.

Respecto a los autores del material se halla la participación de David Cotton, David Falvey y Simon Kente. En cuanto a los antecedentes de los tres autores, el manual señala que todos ellos comparten estudios en áreas como Economía, Filosofía e Historia, con una amplia trayectoria en la enseñanza de ILE. Además, cuentan respectivamente con maestrías en áreas como: Literatura y Lengua francesa, Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera y Estudios en Cultura e Historia. Cabe destacar

su amplia trayectoria de trabajo en diferentes países contextos como Canadá, Reino Unido, Francia, Alemania y países asiáticos.

Todas estas observaciones se relacionan también con la experiencia que tienen los autores enfocada en la enseñanza de inglés para los negocios y mercado internacional, ya que cuenta con la producción y participación de libros y cursos centrados en “Market Leader”. También, su experiencia de ILE en diferentes países y formación universitaria hacen del libro NLLUI un material que cuenta con varias apuestas que independientemente de lo gramatical y formación en habilidades de PO, PE, CO y CE reflejan por medio de sus actividades y ejercicios, un estilo y preferencia por trabajar temáticas guiadas al mundo globalizado, donde la interacción intercultural y el ambiente laboral y de negocios son temáticas comunes a lo largo de las unidades 1 y 11.

En este apartado mostramos una visión general del contenido de las unidades 1 y 11 del libro, con el fin de facilitar y poner en evidencia los aspectos que componen cada lección, incluyendo el número de repeticiones (ocurrencias) de las siguientes palabras. Así, la revisión del contenido de estas dos unidades, nos permite determinar que las unidades léxicas: a) *Discuss*, b) *Work with/in*, c) *Think of/about*, y d) *Culture*, dirigen el trabajo hacia la reflexión y el diálogo.

Hecha esta aclaración, presentamos las Figuras 3 y 4, las cuales fueron diseñadas con el propósito evidenciar las veces en que se repiten las palabras mencionadas. Por consiguiente, distribuimos estas tablas por *lección* y *número de ocurrencias*. Así, la Figura 5 cuenta con las palabras *a*, *b* y *c*, y la Figura 6, con los términos *a*, *b* y *d*.

LECCIÓN	N° DE OCURRENCIAS - UNIDAD 1		
	<i>Discuss</i>	<i>Work with / in</i>	<i>Think of / about</i>
1.1	3	1	1
1.2	1	2	1
1.3	1	2	1
1.4	7	3	2

Figura 3. Ocurrencias Unidad 1 “Communication”

LECCIÓN	N° DE OCURRENCIAS – UNIDAD 11		
	<i>Discuss</i>	<i>Work with / in</i>	<i>Culture</i>

11.1	4	1	4
11.2	2	4	4
11.3	2	4	3
11.4	1	1	0

Figura 4. Ocurrencias Unidad 11 "Cultures"

Estas figuras nos muestran que dichas ocurrencias aparecen en los enunciados de los ejercicios de las de nuestro interés, los cuales trabajan la CO, CE, PO y PE. Lo anterior indica que el análisis debe enfocarse a las actividades que incluyen dichas habilidades en lengua ya que permiten determinar el trabajo en interculturalidad.

Además, es pertinente ofrecer una guía para la comprensión de los siguientes términos empleados en el manual: se llama *unidad* a todo lo que comprenden desde la página 6 hasta la 15 para la unidad 1, y desde la página 106 hasta la 113 para la unidad 11; por *lección* entendemos a la distribución de temáticas particulares en relación con la unidad. Finalmente, comprendemos por *sección* al trabajo en cada habilidad (CO, CE, PO y PE) que contiene ciertas actividades para el trabajo en clase. Para ilustrar la idea anterior, es pertinente confrontar el anexo 6.

Unidad 1: Comunicación PP. 6-15

La primera unidad de libro NLLUI consta de cuatro lecciones divididas en las siguientes temáticas:

1.1 Connections PP. 6-7: Se presentan imágenes y archivos de audio respecto a la temática de la comunicación y el efecto de esta en la cotidianidad de las personas. Se trabajan las cuatro habilidades (CE, CO, PE, PO) y el vocabulario. No se presentan ejercicios o elementos relacionados al trabajo en gramática. La fuente principal de información es la actividad de CE de la página 7. El tema principal, la comunicación no verbal, se aproxima a un trabajo en interculturalidad a través de las actividades de PO en grupo.

1.2 Communicating Confidently PP. 8-9: Se presentan actividades de lectura como de escritura. De igual forma, se incluyen nuevos temas gramaticales junto a nuevo vocabulario y actividades de PO. Se omiten actividades de CO y la temática principal para analizar se encuentra relacionada con la comunicación, el discurso y el mundo laboral. Se presentan contextos y ejemplos para que el hablante desarrolle habilidades con las cuales éste sea capaz de sortear exitosamente la comunicación a partir de los consejos descritos en la lectura "Do you want to communicate confidently?".

1.3 **Who does the talking? PP. 10-11:** Los ejercicios y documentos de CE aportan información y relación al rol de la comunicación entre los hombres y las mujeres. Las habilidades de CE, PO y CO se trabajan a partir de la propuesta y ejemplificación de la autora Deborah Tannen y su texto “You just don’t understand”, el cual se incluye como eje principal de la lección y acompañado por una imagen que hace alusión al texto mencionado anteriormente. Por último, se muestran documentos auténticos que se analizan junto a la información de los apartados de texto de la página 11.

1.4 **Flat-Sharing PP 12-13:** Esta lección es el escenario de la unidad, en la cual se ofrece la situación y contexto respecto al mundo académico y las implicaciones que trae compartir piso con personas de diversos países como Brasil, Estados Unidos e Inglaterra. El propósito de esta lección es trabajar la parte de PO, haciendo uso de recursos, como vocabulario y expresiones, aprendidos a lo largo de la unidad. Se tiene como objetivo analizar el contenido cultural respecto a la convivencia en contextos de convivencia entre personas de distintos países como se evidencia en el ejercicio “Solving Communication Problems” de la página 13.

Unidad 11: Cultures Pp 106-113

La unidad 11 al igual que la anterior contiene cuatro lecciones que en conjunto componen los aspectos de trabajo en gramática, vocabulario, PE, CO y PO, éstas se trabajan por medio de las siguientes lecciones:

11.1 Defining Cultures pp. 106-107: La primera lección consta de tres imágenes, las cuales hacen alusión a tres tipos diferentes de festividades en diferentes regiones del planeta. Por un lado, se hace alusión a contextos como India, Brasil y Japón. Por otra parte, la lección es compuesta por tres secciones repartidas entre CE y Vocabulario, y entre CO y PO, juntas componen el desarrollo del tema “defining culture” por medio de estrategias como la reflexión, la definición y asociación de términos. Por último, se propone el trabajo en grupo y la discusión de las temáticas.

11.2 Culture Shock pp. 108-109: Esta lección presenta una sola imagen seguida por un texto y una actividad de audio. El tema principal para abordar es “el choque cultural” y se desarrolla por medio de tres secciones de CE, PO y PE, se halla una cuarta cuyo tema general gramatical es sobre “el estilo directo e indirecto”. Sin embargo, esta no plantea el trabajo de la temática de la unidad, sino pretende desarrollar, por medio de ejemplos y actividades, una deducción lógica para la regla o reglas que acompañan los ejemplos. Por último, se destaca el uso de las actividades de diálogo y discusión para comprender el tema del choque cultural junto a ejercicios de reflexión basados en la experiencia del alumno apoyándose sobre vivencias en otros países o regiones que pueden enriquecer la discusión.

11.3 Understanding Cultures pp.110-111: Esta lección presenta dos fotografías en torno al tema de la unidad sobre las diferencias culturales y la conciencia cultural; de igual forma, la actividad de CO resalta, de forma general, la experiencia de los hablantes sobre la importancia de entender la cultura extranjera en su cotidianidad. Además, se hallan dos lecturas que trabajan la parte de CE e introduce el tema del valor y diferencias culturales en las lecturas. En cuanto a lo gramatical se continúa trabajando el tema del discurso; a través del tema “Reporting Verbs” y el modo de uso según la intención del hablante. Por último, la sección de PO se comparte con el video “Meet the expert” cuya finalidad es entender y discutir la noción de la conciencia cultural y determinar si el rol de la cultura es o no importante y significativo.

11.4 Kaleidoscope World pp.112-113: La cuarta lección corresponde al “escenario” de la unidad 11, allí se hace la presentación de una organización llamada “Kaleidoscope World”, la cual es descrita como una entidad dedicada a los intercambios culturales entre jóvenes. También se encuentra una sección de CO, la cual habla principalmente de esta organización y es presentada por un portavoz quien, de manera general, habla de la labor de dicha organización. El objetivo de trabajo en esta sección es dar cuenta de la habilidad discursiva del aprendiz. Además, se utilizan diferentes actividades y preguntas que resaltan aspectos formales como técnicas para la presentación de tema ante un público, en este caso la empresa Kaleidoscope World mediante una tarea final donde el estudiante preparará una presentación de cinco minutos donde éste aborde temáticas que evidencien una habilidad discursiva clara y coherente.

4.1.4 Población

Para determinar el contexto en el que trabajan los docentes del nivel Inglés Intermedio Bajo de la Pontificia Javeriana y la población a la que se dirigen las actividades del libro NLLUI, encontramos pertinente remitirnos a la Dirección de la carrera de LLM para solicitar el compendio de los estudiantes que cursaron dicho nivel de inglés en el ciclo lectivo 2017-1 y 2017-3, enfocándonos en el lugar de procedencia de cada uno de ellos para así determinar contextos de clase homogéneos o heterogéneos.

A continuación, la Figura 3 presenta lo mencionado anteriormente a través de tres características: cantidad de estudiantes por semestre, lugar de procedencia y ciclo académico al que pertenecieron.

DEPARTAMENTO/CIUDAD	NÚMERO DE ESTUDIANTES	
	Ciclo lectivo: 2017-1	Ciclo lectivo: 2017-3
ANT	0	1
ATL	1	0
BOG	26	37
BOY	1	2
CAS	0	1
CES	1	0

CUN	3	2
HUI	1	0
MET	1	0
NAR	1	2
NSA	1	2
SAN	1	0
STD (B/meja)	2	1
TOL	1	3
VAL	1	2

Figura 5. Cuadro de lugar de procedencia de estudiantes - Inglés Intermedio Bajo 2017

Por lo tanto, la Figura 5³ permite encaminar nuestro análisis manteniendo una relación entre el propósito de las actividades del libro (como discusión, reflexión o trabajo grupal) y la población estudiantil lo que permite determinar la pertinencia del trabajo de interculturalidad a partir de este material.

4.2 Análisis de cuestionarios aplicados a los docentes

En vista de la necesidad por conocer las perspectivas de los docentes, presentamos a continuación los datos obtenidos del cuestionario aplicado a éstos con el objetivo de indagar tres aspectos puntuales: 1) el perfil del docente pretende conocer la trayectoria de cada uno como profesores de Inglés de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, y específicamente en el nivel Inglés Intermedio Bajo. 2) el uso de materiales didácticos buscamos indagar respecto al trabajo de culturalidad, especialmente desde el libro NLLUI. 3) las nociones de los docentes sobre temas de trabajo respecto a la interculturalidad relacionado al texto NLLUI específicamente de las unidades 1 y 11.

Cabe destacar que para el semestre 2017-1 se contó con cinco docentes asignados, de los cuales cuatro de ellos respondieron la encuesta, dos de ellas realizadas a través de “Formularios Google” y los dos restantes realizadas de manera presencial. De esta forma, damos paso a la secuencia de análisis del cuestionario.

4.2.1 Perfil del docente

Para empezar, el número de participantes de este cuestionario fueron cinco docentes a cargo del nivel Intermedio Bajo en el semestre 2017-1, de los cuales cuatro de ellos lo contestaron. Éste fue realizado con el fin conocer, por medio de tres preguntas, sus perfiles como licenciados con el objetivo visualizar un panorama que indique quiénes son en cuanto a su experiencia como docentes y su trayectoria en la Pontificia Universidad Javeriana:

1. ¿Cuánto tiempo lleva como docente de Inglés como Lengua Extranjera?
2. ¿Cuánto tiempo ha trabajado como docente de inglés en la Pontificia Universidad Javeriana?

³ Consultado en <http://www.javeriana.edu.co/home#.WnDR> Max- Mis aplicaciones Javeriana SIU- Bases de datos de la Dirección del Programa- Lic. en Lenguas Modernas con énfasis en inglés francés- Datos 30 de enero 2018.

3. *¿Cuántos semestres ha dictado el nivel Inglés Intermedio Bajo en la Pontificia Universidad Javeriana?*

En cuanto a la experiencia en la labor docente, el tiempo de enseñanza de ILE que afirma tener cada uno de ellos, se reparte de la siguiente manera: diecisiete (17), veintidós (22), veintiún (21) y once (11) años. A su vez, el promedio de tiempo trabajando en la Pontificia Universidad Javeriana ha sido de ocho (8), seis (6), quince (15) y cuatro (4) años, respectivamente. Además, se encontró que cada profesor ha impartido el nivel Inglés Intermedio Bajo por el siguiente número de semestres: dos de ellos manifiestan haber trabajado por cuatro (4) semestres, el tercero lo ha hecho por diez (10) semestres, y finalmente, el último por seis (6) semestres.

Por lo tanto, esta primera categorización indica que los docentes han tenido un amplio recorrido como profesores de inglés, incluyendo su trayectoria en la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana. De igual forma, se resalta la experiencia a cargo del nivel Intermedio Bajo, lo cual permite validar los resultados de la segunda parte del cuestionario enfocados en la interculturalidad y el uso del material de texto.

Lo anterior refleja que el tiempo es un factor importante en esta primera fase del cuestionario, ya que nos permite dar cuenta de la constante revisión de este material por parte de cada uno de los profesores. Esto implica que las nociones que ellos otorgan son justificadas con base en su experiencia y trayectoria, lo cual proporciona a los autores de este trabajo establecer una relación entre las temáticas de trabajo y la visión del grupo docente. Ahora bien, lo anterior está ligado con el uso del material que cada uno dispone y emplea en las clases, permitiéndonos ver si el tema de la culturalidad es un tema que contemplan dentro de sus clases o, al contrario, no lo hacen.

4.2.2 Uso de materiales didácticos

Un primer análisis ofrece un panorama acerca de la relevancia que cumplen diversos materiales en la clase, incluyendo el libro NLLUI. De esta manera, un paso importante en este proceso es establecer el papel de éste libro en cuanto al uso por parte de los profesores, y determinar la relevancia que tiene éste para ellos.

Ahora bien, con el objetivo de conocer el promedio y disposición del uso de materiales por parte de los docentes en el desarrollo de las clases de inglés, es importante ver qué apoyos utiliza el profesor para efectuar sus sesiones. Examinaremos ahora, las preguntas enfocadas en conocer las herramientas usadas para abordar los temas en cuanto a temáticas culturales. El orden de las siguientes preguntas corresponde en el cuestionario (*Cfr.* anexo 5) a las interrogantes 5 y 6. Conviene subrayar que la pregunta número 4 se analiza en 4.2.3 (*Cfr.* p.61).

5) *¿Qué tipo de materiales usa usted con el fin de abordar aspectos culturales?*

6) *En la escala de 0 a 100 ¿Con qué frecuencia utiliza usted el libro NLLUI para el desarrollo de sus clases de inglés?*

Los resultados a la quinta pregunta muestran que el 75% afirma emplear el libro NLLUI, lo cual implica que el material hace parte del proceso de enseñanza de ILE en la carrera, específicamente en el nivel de Inglés Intermedio Bajo. Visto de esta manera, tres docentes afirman que el libro es un apoyo para el trabajo cultural y sólo un docente no considera esta opción como un soporte para explorar la cultura.

Se debe agregar que el contenido de este material cumple, según el criterio de los docentes, el objetivo de abordar la cultura desde sus contenidos, además de trabajar las cuatro habilidades en lengua a partir de la descripción hecha en 4.1 (Cfr. p.62). Igualmente, el 75% manifiesta usar imágenes para incluir elementos de la interculturalidad que pueden generar discusión en las clases. Estos debates, a un nivel intercultural, permitirían poner en contraste situaciones y vivencias reales de las sociedades actuales, donde se hallan conflictos raciales, xenófobos, de estereotipos, entre otros, pues son problemáticas que permiten la reflexión y el diálogo entre los estudiantes, quienes no son ajenos a este tipo de realidades. Con lo anterior demostramos que los elementos audiovisuales del material de texto son herramientas que complementan la educación y proponen a su vez diferentes perspectivas.

Además, de los cuatro docentes, el 50% emplea recursos como novelas y textos literarios en sus clases de inglés. Desde nuestra perspectiva, el trabajo con este tipo de elementos permitiría involucrar la “cultura” para, posteriormente, acercar al estudiante a un contexto específico donde se reflejan elementos de una cultura. Como especifica Gómez (2014) proveer al estudiante de contextos diferentes al propio por medio de la lectura le permite a éste desarrollar un pensamiento crítico en cuanto a la interculturalidad. También, la gráfica de la pregunta 5 (Cfr. anexo 7) muestra que hay uso de otros materiales como ‘*cartoons*’ y objetos que pertenecen a diferentes culturas, donde cabe resaltar que ningún docente hace hincapié ni los ítems que utiliza ni el origen de estos. Hecha esta salvedad, el 50% de los profesores abordan elementos de la cultura cultivada, los cuales son factores visibles de un grupo en particular, lo que facilita abordar diversas temáticas con los recursos mencionados previamente en la pregunta 5.

En definitiva, se halla que los profesores se valen de diversos recursos para tratar en sus clases los factores que pertenecen a la cultura a partir de recursos prácticos como videos, recursos en línea, imágenes y especialmente, los contenidos propuestos por el libro NLLUI. Por este motivo, se presenta a continuación el análisis a la sexta pregunta acerca de la frecuencia del uso del libro en las clases.

Para el interrogante número seis se establecieron cinco opciones de respuesta organizadas de la siguiente manera: *Nunca* (entre 0% - 20%), *casi nunca* (entre 20%- 40%), *a veces* (entre 40%- 60%), *casi siempre* (entre 60% - 80%), *siempre* (80% - 100%). La anterior división nos permite evidenciar que el uso del libro para uno de los docentes se representa con un valor entre el 80 y 100%, es decir, este profesor emplea el material siempre en sus clases. Sin embargo, para los otros tres profesores, la frecuencia de uso del material oscila entre el 60 y el 80%, lo cual representa en este orden de ideas un *casi siempre*. Ahora bien, consideramos que estos valores son relevantes ya que dan pie a afirmar que dentro el ciclo académico 2017-1 el libro fue parte importante del desarrollo de las clases, y no solo se reduce a un aspecto mandatorio del syllabus y del programa.

La anterior idea se explica en los puntos a continuación. En primer lugar, en la pregunta número 5 y 6, hallamos que el rol del libro NLLUI desarrolla el “saber” y las temáticas culturales abordadas dentro de la cultura cultivada y la cultura antropológica, pues permiten generar conocimientos complementarios entre ambas categorías. Lo anterior se sustenta desde la muestra del 75% de los encuestados, quienes afirman usar el material NLLUI para trabajar la cultura. En segundo lugar, encontramos que el libro es usado por todos los docentes encuestados. Este resultado es producto de la mezcla entre los materiales de uso para abordar la cultura junto con la frecuencia de uso del libro. Puntualmente, un sólo docente (25%) afirma no utilizar el libro para desarrollar en sus clases temas culturales, pero sí lo usa en una medida del 60 y 80% para sus clases con el objetivo de desarrollar la gramática desde el texto.

En contraste con la idea anterior, encontramos que dos docentes (50%) afirman usar el libro casi siempre (60-80%) lo que nos indica que incluyen en su desarrollo de clases labores respecto a la cultura de la mano con temas lingüísticos. Finalmente, el docente restante (25%) asevera utilizar el libro entre un 80-100% lo que nos permite concluir que estos tres profesores se valen del material como una herramienta para trabajar múltiples temáticas concernientes a componentes lingüísticos y culturales.

En definitiva, el libro NLLUI se emplea para cubrir los temas del programa del nivel Inglés Intermedio Bajo acerca de gramática, CE, CO, PE y PO ya que el 100% afirma disponer de este para sus clases. Así, recalamos que este material funciona como un complemento en la proposición de actividades que guían la clase hacia el trabajo en cultura. Cabe resaltar que lo anterior es introducido a partir de diálogos, lecturas, audios, videos, imágenes, entre otro. Asimismo, este texto es el medio para involucrar y promover prácticas orientadas a la competencia comunicativa del estudiante.

Por otra parte, respecto a la tercera fase del cuestionario aplicado al docente, nos enfocaremos en describir y analizar las opiniones y nociones sobre el uso del libro y cómo se conecta éste con el trabajo en interculturalidad.

4.2.3 Noción del docente sobre la interculturalidad desde el libro NLLUI

Para esta tercera parte de la encuesta, se realizaron cinco preguntas que buscan recoger información acerca de las opiniones de cada uno de los docentes sobre su noción acerca del componente intercultural, el cual no es explícito desde las respuestas ofrecidas por ellos; sin embargo, presentan ideas y nociones sobre la interculturalidad, las cuales analizaremos enseguida. A continuación, se enumeran las preguntas número 4, 7, 8, 9 y 10 con su respectivo análisis.

4. *¿Desde su perspectiva como docente considera pertinente abordar en sus clases temas relacionados a lo cultural? ¿Por qué?*

Aunque esta pregunta no está enfocada al material NLLUI, ésta nos permite evidenciar las perspectivas que tiene el profesorado sobre la interculturalidad a partir de su noción sobre el concepto de cultura en las aulas de clase. Como primera medida, se encontró que el 100% de ellos considera relevante tratar temas relacionados a la cultura dado lo siguiente:

Las opiniones expresadas por los cuatro docentes destacan el rol existente entre lengua y cultura en tanto que el aprendizaje de una cultura funciona como un factor de mejoramiento en el uso y manejo de la lengua. Por ejemplo, al realizar un compendio entre las respuestas ofrecidas por los 4 docentes encontramos que los elementos políticos, sociales, lingüísticos e identitarios propios y de la cultura objeto de estudio permiten mejorar la proficiencia en la lengua (*Cfr.* anexo 7). En otras palabras, los docentes consideran que trabajar los elementos mencionados anteriormente acercan al estudiante a la reflexión del rol entre cultura y lengua y que como menciona el profesor #3: “Todos necesitamos códigos culturales para hablar bien una lengua. La cultura también nos ayuda a entender mejor la lengua” (*Cfr.* anexo 10). De esta forma, resaltamos que la enseñanza de LE en el contexto de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana, pretende enseñar que detrás del proceso de aprendizaje de una LE es a su vez necesario mostrar elementos culturales que faciliten a los estudiantes la inmersión con personas de contextos diferentes al local y discusión de estos elementos en las clases.

En relación con la opinión del docente anterior, hallamos que los profesores 1,2 y 4 consideran pertinente abordar la cultura por medio de la ELE en la medida que el conocimiento de una lengua conlleva a otros saberes y no únicamente a cuestiones lingüísticas. Con esto pretendemos decir que el aprendizaje de una LE involucra múltiples formas de actuar, convivir, pensar y relacionarse ante otro

hablante. Lo anterior permitiría al docente explorar enfoques distintos al tradicional, en el cual la enseñanza de LE es guiada principalmente por habilidades lingüísticas como CO, CE, PO y PE.

Asimismo, como expresa el encuestado #1: “Permite ver más allá del conocimiento en una lengua” (*Cfr.* anexo 8); en efecto, el proceso de aprendizaje de LE permite al estudiante crear significados a partir de la conexión que existe entre lengua y cultura, es decir, la información adquirida en clase se debería llevar a un nivel reflexivo y analítico que ayude al estudiante a generar una comunicación apropiada con base en los conocimientos, permitiéndole establecer un nexo entre el contexto propio y extranjero. Así, estimamos que la manera de expresar y comunicarse se verá afectada por el proceso descrito y no únicamente por la información aislada.

De esta forma, consideramos que implícitamente los encuestados aportan una visión sobre interculturalidad, que así como lo mencionan Liddicoat y Scarino (2009, p.21) engloba el aprendizaje de la cultura del estudiante con el fin de entender cómo esta puede formar nociones propias, del mundo y de la interacción con otros sujetos. A partir del análisis anterior, veamos ahora la pregunta número 7, la cual evidencia cómo lo contenido en el libro establece la relación entre lengua y cultura.

7. ¿Considera *que* el libro NLLUI involucra temas culturales en clases de inglés? ¿Cómo? Si no, ¿por qué?

De las respuestas dadas por los docentes se destacan los siguientes dos puntos. En primer lugar, el 100% de los encuestados considera que el libro NLLUI involucra temas culturales en las clases de inglés. A este punto, el encuestado número 3 justifica su respuesta señalando que “el libro trae temas relacionados con la cultura. El profesor puede utilizarlos y ampliarlos” (*Cfr.* anexo 10). Cabe resaltar que este sujeto no ahonda en la manera en la que se realiza el proceso que describe, en contraste con el 75% de docentes que explica cómo se envuelven temáticas interculturales en las clases de inglés a partir de los contenidos del libro y de recursos extra, teniendo cuenta el contraste entre la lengua materna del estudiante y la LE que éste aprende. Continuando con esta idea, observamos que los tres docentes afirman que la forma en la que se involucran los contenidos se hace mediante actividades de reflexión, diálogo, y uso de la lengua, es decir, actividades de PE, PO, CE y CO. (*Cfr.* anexo 7).

En el caso particular del encuestado número 4, este asevera lo siguiente con respecto al uso del material:

(...) siento que para llevar a cabo reflexiones de corte cultural se debe incluir material extra en las clases o proponer tareas que aborden las discusiones sobre lo cultural de manera más directa. El libro no incluye tareas o ejercicios que aborden el tema cultural o intercultural de manera directa o indirecta. (Extracto de la respuesta del docente # 4 a la pregunta número 7, *Cfr.* anexo 11)

Lo anterior nos permite corroborar que el libro NLLUI no es explícito frente al trabajo en interculturalidad como lo expresó el docente. Asimismo, a partir del análisis realizado en las unidades 1) *Communication* y 11) *Cultures* del mismo, podemos confirmar que no hay una intención declarada para abordar la interculturalidad con los objetivos de formación en lengua de cada lección presentes en ambas unidades, pero de manera implícita se trabajan temas que dan pie al trabajo de reflexión entre culturas. Esta idea se explorará más adelante en 4.3.

Otro rasgo a destacar es el papel del libro en contraste con la consulta de materiales o ejercicios externos para trabajar la interculturalidad. El docente número 4 expresó que no hay apartados que permitan esto. Lo anterior se sustenta con el proceso inicial que aplicamos para el análisis de las unidades (ver en 3.3.1 p.55) donde usamos una serie de preguntas de reflexión. Uno de estos interrogantes es el siguiente:

¿Se invita al alumnado a profundizar en la cultura de los países mencionados, proponiéndole actividades que van más allá de la información incluida en el libro de texto (consulta de diccionarios, enciclopedias, prensa, otros documentos, etcétera)? (Cfr. anexo 3)

Los tres docentes restantes no especifican en sus respuestas, de allí, la necesidad de consultar o remitirse a materiales extra para trabajar la cultura desde la enseñanza de LE. En otros términos, estos tres profesores no son indicadores de la puesta en práctica de elementos que favorecen el trabajo de interculturalidad.

A continuación, las preguntas 8 y 9 se analizan de forma conjunta, teniendo en cuenta las unidades 1 y 11 del libro pues son las que competen a nuestro análisis. Ahora bien, la finalidad de esto es dar cuenta sobre las nociones del grupo encuestado respecto a los elementos contenidos en el libro. Lo anterior se evidencia con las respuestas a las siguientes preguntas:

8. *¿Considera usted que el contenido está dirigido a diversas locaciones (ciudad, regiones, entre otros) y personas (individuos, grupos, comunidades, nacionalidades, entre otros)?*
9. *¿Cree que la información que ofrece el libro NLLUI se enfoca en la cultura norteamericana y británica?*

Las respuestas a las dos preguntas anteriores demuestran que, desde este libro, la enseñanza de ILE no se centra únicamente en mostrar a Estados Unidos e Inglaterra como las locaciones en las que un estudiante puede conocer más acerca de la lengua y cultura anglosajona. Lo anterior se conecta con el siguiente hecho: en la enseñanza de ILE, el libro tiende a ser amplio en cuanto a ejercicios, audios, imágenes lo cual se retoma posteriormente en la respuesta a la pregunta 10. Además, el docente número 4 resalta la existencia de la variedad de grupos y locaciones que otorgan las unidades. Este también afirma que, aunque el libro muestra múltiples contextos, éstos se presentan de manera referencial, es decir, se ofrece a manera de información.

En cuanto al resto de profesores, estos concuerdan en que el libro presenta más de un contexto aparte del norteamericano o británico. No obstante, no se halla cómo este hecho se evidencia a través del material, únicamente ellos resaltan la diversidad del mismo y la posibilidad de abordar discusiones en torno a visiones del impacto social en la cultura. Lo anterior se encuentra reflejado en las palabras del docente número 2 quien dice lo siguiente respecto al contenido y temas del libro, los cuales “se pueden abordar desde diferentes perspectivas socio-económicas y socio-culturales” (*Cfr.* anexo 9).

Dicho lo anterior, consideramos que las opiniones expresadas por los docentes nos permiten constatar que el libro NLLUI propone trabajos y ejercicios de discusión los cuales, a su vez, cubren temáticas de carácter informativo. Por lo tanto, la opinión de los docentes es sustento de lo previamente mencionado en la medida en que ellos evidencian dos particularidades acerca de la función del contenido: por un lado, se presenta como información y por otro lado, como ejercicio de discusión y reflexión. Los cuatro docentes implícitamente señalan que las lecciones de 1 y 11 están diseñadas de tal forma que responde a puntos de discusión que, independientemente del objetivo del profesor, se basan en desarrollar un contenido para posteriormente explorarlo por medio del trabajo repartido en CO, CE, PO y PE de dichas unidades.

En este orden de ideas, podemos constatar que, aunque exista diversidad de locaciones, contextos, personajes, individuos o grupos, esto no asegura que el libro sea intercultural, ya que Liddicoat y Scarino (2009) mencionan que la formación en competencia intercultural es transformadora del pensamiento. En contraste con esta idea, encontramos que el libro mantiene una perspectiva de trabajo hacia la cultura como información sobre un grupo social. La idea anterior puede observarse en la siguiente opinión ofrecida por el docente encuestado # 4:

A la hora de proponer actividades que involucren la reflexión y discusión sobre diversas locaciones y personas, el libro se queda corto y propone una dinámica acorde con lo que la mayoría de materiales diseñados para enseñar lengua trabajan: la cultura e interculturalidad desde lo referencial. (Extracto de la respuesta del encuestado # 4 a la pregunta número 8, *Cfr.* anexo 11)

Teniendo en cuenta lo anterior, las respuestas de los cuatro docentes a la pregunta 8 (*Cfr.* anexo 7) concuerdan en que el contenido de las unidades 1 y 11 del libro es dirigido a diversas locaciones y personas. No obstante, el encuestado # 4 asevera que el libro promueve actividades en interculturalidad de manera referencial. En otros términos, esta noción expresa que los ejercicios en estas dos unidades se basan en la información más no en el contraste de visiones de mundo de ambas culturas: la propia y la extranjera.

Desde Byram (1997), esta diversidad de temas y personas puede ayudar a ampliar las competencias “saber (conocimiento)” y “saber-comprender” de la CCI. Sin embargo, esto no asegura que el aprendiz de LE sea competente en cuanto a la interculturalidad, ya que las temáticas del libro NLLUI permiten a los profesores responder a una formación lingüística. Por lo tanto, se presenta una variedad de temas que promueven el conocimiento cultural pero no cumplen la finalidad responder por la formación intercultural.

Finalmente, un aspecto importante en este análisis es revisar cuáles son las opiniones de los docentes respecto a los estereotipos, ya que estos pueden surgir a partir del contenido presentado en las unidades del libro, considerando que la finalidad de la interculturalidad es que el estudiante reflexione sobre los estereotipos, pues estos refuerzan una visión negativa de una sociedad o grupo cultural. Así, damos paso a la última pregunta 10, la cual nos dará una perspectiva más amplia del tema.

10. ¿Considera usted que las imágenes, audios, y otras representaciones que se encuentran el libro muestran estereotipos culturales ¿cómo?

Las observaciones realizadas por el grupo de docentes encuestados nos permiten resaltar cuestiones particulares sobre los estereotipos. En primer lugar, hallamos que tres de cuatro docentes concuerdan en que existen estereotipos relacionados con diferentes elementos como los acentos, los aspectos físicos, sociales, las costumbres identitarias y los estilos de vida presentes en las imágenes y los archivos de audio de las unidades en cuestión, 1 y 11. Sin embargo, encontramos que el docente número 3 opina que el libro busca ser neutral. Consideramos que esta última idea se refiere a que los elementos como imágenes y audios están ligados a fines estéticos, y actividades con fines meramente prácticos. En otras palabras, estos tipos de archivos audiovisuales no generan estereotipos, pero sí complementan las temáticas del libro NLLUI.

Llegados a este punto, encontramos que existe una relación entre estereotipos y los aportes de los docentes en cuanto al material NLLUI. Ahora bien, a partir de las respuestas del grupo docente encontramos ciertos aspectos que una vez analizados en las unidades 1 y 11 concuerdan en que los audios, en función de caracterizar específicamente a un grupo social, muestran elementos perceptibles de la “Cultura” sin tener presente que estos marcan estereotipos. Esta idea será retomada y ampliada en análisis de unidad, pues atañe principalmente a ejercicios de CO.

Ahora bien, encontramos que los cuatro docentes concuerdan en que sí es pertinente abordar los temas culturales desde diferentes visiones y opiniones, por ejemplo: los conocimientos sobre la cultura de la lengua meta permiten al estudiante moldear y conocer a profundidad el uso de la lengua en contexto, o bien aprender una lengua es aprender también determinados códigos culturales para entender la lengua.

Por otra parte, otro docente comenta que el aprendizaje y enseñanza de los elementos culturales permiten que se dé un acercamiento por parte de los estudiantes: “a conocer, reflexionar y evaluar su posición en el mundo como ser cultural y reconocer elementos identitarios propios y de las culturas objeto de estudio”. (Fragmento de la cuarta pregunta del cuestionario al entrevistado #4. *Cfr.* anexo 11).

Finalmente, en cuanto a las representaciones del libro (imágenes, archivos de audio y videos), éste muestra la existencia de estereotipos culturales en cuanto a la imitación de acentos para ejemplificar distintas nacionalidades. Además, el docente #1 considera que las imágenes guardan relación con la propuesta del libro enfocada en trabajar temas y problemáticas de actualidad que fomenten el pensamiento crítico. A su vez, los docentes #2 y #4 aseveran que, en efecto, a través de imágenes, este material propone estereotipos. Cabe resaltar que a partir de los elementos más visibles de una cultura es que se realiza la propuesta de integrar la interculturalidad con el fin de abordar las diferencias entre la cultura del estudiante y aquella de la lengua que aprende.

En suma, a través del análisis realizado, pudimos resaltar que el análisis de un libro depende de la perspectiva con la que el profesor lo mire y lo aborde. De igual forma, los encuestados destacan que el libro es un complemento para las clases, ya que el trabajo en el aula está supeditado por componentes lingüísticos y competencias generales; en otras palabras, observamos que los docentes optan por no desvincular la enseñanza de LE con contenidos de la cultura cultivada y cultura antropológica.

Para continuar el análisis, consideramos pertinente poner en diálogo las opiniones del profesorado, expuestas hasta ahora, con el análisis de las unidades 1 y 11 presentado a continuación. Lo anterior con el objetivo de responder a las hipótesis planteadas anteriormente (*Cfr.* p.14) respecto al uso del libro NLLUI como una fuente de apoyo para el trabajo de interculturalidad.

4.3 Análisis de unidades

En el análisis previo se hizo mención a las características generales del documento. Asimismo, para los fines analíticos necesarios en esta investigación, consultamos el manual del docente para presentar los objetivos de ambas unidades que permiten direccionar el trabajo de las actividades del libro NLLUI.

Ahora bien, realizamos la presentación de las siguientes figuras, las cuales plasman los objetivos de las lecciones incluidos en las dos unidades: “Communication” y “Cultures”. Dicho lo anterior, las Figuras 6 y 7 cumple la función de guiar al lector en cuanto al propósito de la unidad, permitiéndonos escudriñar elementos que puedan dar cuenta del trabajo en lengua y cómo la formación intercultural se entiende desde las unidades mencionadas.

LECCIÓN	OBJETIVOS
1.1 Connections	<ul style="list-style-type: none"> a) Discutir las maneras en las que hoy día se comunican los estudiantes. b) Extraer información específica de un registro sonoro y una lectura. c) Aprender verbos fresales con relación a los medios de comunicación social. d) Aprender sobre comunicación no verbal y además escribir una lista relacionando el tema a su contexto local.
1.2 Communicating confidently	<ul style="list-style-type: none"> a) Extraer información específica de una lectura. b) Extender su rango de expresiones idiomáticas relacionadas con la comunicación c) Revisar y extender su entendimiento sobre el aspecto progresivo. d) Practicar haciendo uso del aspecto progresivo en una actividad de PO.
1.3 Who does the talking?	<ul style="list-style-type: none"> a) Extraer información específica de registros sonoros y lecturas. b) Revisar y extender su entendimiento del aspecto perfecto centrando la atención en el presente pasado perfecto, y el pasado simple. c) Extender su rango de uso de colocaciones en un contexto comunicativo. d) Participar en prácticas prolongadas de PO sobre la comunicación entre hombres y mujeres
1.4 Flat-sharing	<ul style="list-style-type: none"> a) Extraer información específica de registros sonoros y lecturas. b) Aprender frases útiles para resumir problemas y ofrecer soluciones. c) Usar esta lengua en una situación de la vida real para discutir acerca de los problemas que encaran los estudiantes cuando viven colectivamente. d) Participar en practicar prolongadas de PO.

Figura 6. Objetivos por lección - Unidad 1 "Communications", diseñado por Arias J & Campo F.

Una vez examinada la Figura 4, podemos destacar los siguientes aspectos, los cuales nos permiten divisar *grosso modo* en qué se enfocan las lecciones y qué tipo de actividades podrían guiar el trabajo en interculturalidad y formación en CCI. En primera instancia, las cuatro lecciones destacan el trabajo en elemento de vocabulario y gramática como se ha subrayado en los objetivos 1.1c, 1.2b-c, 1.3 b y 1.4 b. Además, encontramos que la unidad se enfoca en explorar temáticas relacionadas al trabajo en CO y PO. Lo anterior, se puede corroborar por medio de los objetivos 1.1b, 1.2d, 1.3a, 1.3d y 1.4a-d. Finalmente, encontramos que el objetivo 1.1d no responde puntualmente a un trabajo en las competencias generales cómo es la comunicación no verbal.

4.3.1 Análisis unidad 1

Análisis lección 1.1: Connections

La primera sección enfocada en trabajar la PO y CO introduce la lección 1.1 Connections a través de diferentes preguntas dónde se indaga al estudiante sobre las formas y medios que utiliza para estar en contacto con sus familiares, amigos y conocidos. Es importante destacar que 1.1 está acompañada de un audio, el cual responde al objetivo de discusión 1.1a (ver figura 6, p.64-65) este audio presenta las maneras en las que cinco personas se comunican en su diario vivir, haciendo alusión a celulares, mensajería instantánea, redes sociales y correos electrónicos que nos permite definir desde un principio que, en esta lección, la comunicación es vista como un medio.

De igual forma, la presentación de esta primera serie de actividades es relevante destacar las siguientes preguntas: a) *¿Cuáles formas de comunicación son las más comunes en tu país?* y b) *¿Cuáles formas de comunicación tu utilizas de forma continua?* Ya que nos permite mostrar que la comunicación se muestra como un elemento que sólo compete a la transmisión de información. Además, las interrogantes que mencionamos previamente funcionan como ejemplos que le muestran al estudiante que la comunicación es percibida como un medio de interacción. Es decir, se entiende por el término ‘*comunicar*’ el uso de la Internet, los mensajes de texto, las llamadas por celular, los correos y las redes sociales como el vehículo por el cual las personas del contexto propio del estudiante pueden interactuar. Por ejemplo, retomando la pregunta ‘a’, destacamos que el papel de este ejercicio se limita a un solo contexto: el propio; es decir, la sección no sugiere a los estudiantes hablar sobre un contexto de LE donde se ponga en discusión el papel de la comunicación como la herramienta transformadora de pensamiento del hablante de LE.

Por lo tanto, nos enfrentamos a que la interacción entre hablantes y el aprendizaje de ILE se resume en transmitir información por un medio, sin contemplar que dentro de esta correlación existen características que hacen de la comunicación un medio extenso. En este caso, se ven involucrados aspectos como la cultura, la visión de mundo y formación en lengua del estudiante, representados por medio de la lengua. Por ejemplo, en el caso de los malentendidos culturales es necesario entender que por medio de una LE existen “fallos de la comunicación”, los cuales pueden prestarse para interpretar erróneamente el mensaje, ya sea transmitido por algún medio sea Internet, mensajes de correo o la misma interacción cara a cara.

Es necesario recalcar que la comunicación va más allá de compartir mensajes, se debe ver su importancia en la enseñanza de LE y la integración de la CCI, ya que esta reflexión involucra una serie de conocimientos que se transmiten por medio de una lengua. Asimismo, comunicar implica compartir ideas, pensamientos, reflexiones y comportamientos que moldean la noción de la cultura del aprendiz.

Continuando con esta idea, lo anterior no significa que se vea el trabajo en comunicación de forma aislada; es decir, la interacción por medio de un LE implica una serie de creencias, comportamientos y conocimientos que juegan un papel importante en el ámbito de ELE. De esta forma, la sección ‘*Speaking and Listening*’ de la lección 1.1 deja en claro que los elementos que componen la formación y discusión acerca de qué es comunicación, ponen en evidencia la visión de un hablante nativo que día a día utiliza diferentes medios para interactuar con sus pares nativos. Sin embargo, no se ve la comunicación en esta sección como el elemento clave para entender que la CCI se enfoca en establecer y mantener relaciones

entre los hablantes de una LE, lo cual le permite superar sus barreras en cuanto a conocimiento cultural y, además, construir su identidad.

Hay que mencionar además que la lección 1.1 cuenta con actividades de vocabulario, CE, PO, y PE, las cuales responden a dos aspectos en particular. Primero, los objetivos de la unidad se conectan con dichas secciones. Así, por ejemplo, CE y vocabulario se conectan con los objetivos 1.1b y 1.1c (ver Figura 6) que están enfocados en trabajar formalmente las habilidades del uso de la lengua. Segundo, es relevante destacar que la sección de PO y PE responde al objetivo en formación intercultural de la lección, pues al tratarse de aprender sobre comunicación no verbal se lleva a cabo una aproximación a trabajar el “saber-ser”.

Para ilustrar mejor la idea anterior, podemos decir que a pesar de que 1.1 cuenta con más secciones cómo ‘*Reading*’ y ‘*Vocabulary*’, éstas no ahondan en la formación en interculturalidad. Por el contrario, funcionan como ejercicios de *Input*⁴ de la lengua meta. Así, la CE pide a los estudiantes leer sobre el tema “*How closely connected are we? or Six Degrees of Separation*” (Cfr. *anexo 12*) donde se trabaja la comprensión de lectura, la cual está debidamente estructurada en tres segmentos: pre-lectura, lectura y post-lectura. Llegados a este punto, es relevante destacar que estas tres partes se trabajan en torno a la información del texto y comprensión del mismo donde no se utiliza la lengua como vehículo para trabajar la “Cultura” y la “cultura”.

Como se mencionó arriba, la actividad en cuestión no aporta información que involucre temas sobre los dos tipos de “CULTURA” mencionados por Kramersch. Por el contrario, permite observar que, aunque el texto haga alusión a distintos países como Estados Unidos, Hungría o Italia, esto no lo hace intercultural ya que este ejercicio se presenta de manera superficial con el único fin de trabajar la CE. Sin embargo, la manera en la que el docente guíe el ejercicio podría configurar la dinámica del mismo y, simultáneamente, la reflexión que deje en sus alumnos; por ejemplo, proponiendo una discusión que dé respuesta al título de la lectura “*How closely connected are we?*” desde una visión que ponga en evidencia el reconocimiento de dificultades en la interacción entre el estudiante de una LE y el hablante extranjero al presentar sus ideas de mundo.

Ahora bien, en la sección de PO y PE se halla la actividad de comunicación no verbal, la cual desde la visión de Byram es una característica importante al momento de hablar sobre CCI. Dentro de este ejercicio se evidencia una discusión llevada hacia cinco formas de comunicación no verbal en la

⁴ Entiéndase por ‘input’ a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso. (Centro Virtual Cervantes, 2018).

cultura, estos son: los saludos y las despedidas, el espacio personal, el silencio, el lenguaje corporal y el contacto visual.

En consonancia con lo anterior, nos referimos a que los procesos de interacción social contemplan prácticas determinadas, que en este caso entendemos como comunicación no verbal, y que específicamente le permiten al hablante de una LE y al nativo establecer similitudes y diferencias en las formas de comunicación mencionadas anteriormente, considerando ambos contextos: el propio y el extranjero, y ampliando la visión de mundo ya que tiene como referente diversas perspectivas y connotaciones culturales diversas a las propias.

Para el caso de la LLM, el grupo de estudiantes que hace uso de libro NLLUI es homogéneo [1]. Además, hay que resaltar que este material está pensado para contextos heterogéneos puesto que sus autores lo desarrollan para el entorno de aprendizaje europeo en el cual suele haber diversidad de culturas dentro de las aulas de clase. Para ejemplificar la aseveración anterior, retomamos la actividad 10a y 11 de la sección de PO y PE en la cual la instrucción pide textualmente lo siguiente: “Trabajen en grupos pequeños. Discutan acerca de estas preguntas acerca de la comunicación no verbal en sus culturas” (NLLUI, 2014. p.7 traducido por Arias Juan, Campo, Fabián). Este ejercicio está compuesto por cinco temas de discusión como los saludos y despedidas, espacio personal, silencio, lenguaje corporal, y finalmente, contacto visual.

En cuanto a los saludos y despedidas, los estudiantes deben intercambiar ideas acerca de la manera en que dicha acción sucede. Por ejemplo, se pretende conocer cómo se efectúa la comunicación no verbal en la cultura del estudiante, para esto ofrecen opciones como: estrechar las manos, inclinarse, besarse o decir adiós y hola con las manos. Además, preguntan si la edad y el género de la persona tiene repercusión en este tipo de acciones. Llegados a este punto, podemos afirmar que al ser homogéneos los grupos de Inglés Intermedio Bajo de ambos ciclos lectivos del año 2017, referirse a distintas maneras de saludar y despedirse resultaría en una limitación de información ya que, al provenir los estudiantes del mismo contexto, no habría contenido que funcione como nuevo conocimiento para el aula.

Simultáneamente, encontramos que los cuatro ítems restantes del ejercicio como el espacio personal, el silencio, el lenguaje corporal y el contacto visual responderían de la misma forma que el primero pues como se ha mencionado, el contexto homogéneo condiciona el aprendizaje, en este caso, de las costumbres de nuevas culturas, siempre y cuando se tenga en cuenta el objetivo del ejercicio, el cual es discutir acerca de su cultura. Es decir, el docente o cualquier alumno puede aportar información certera sobre otra cultura, sin embargo, lo que pide el enunciado de este ejercicio es examinar la comunicación no verbal de la cultura propia del estudiante. De igual modo, sucede con el ejercicio 11

de la sección de PO y PE cuyo enunciado dice lo siguiente: “Escribe una lista de las cosas más importantes que consideres cuando te comunicas con personas de tu mismo país”.

En este ejercicio las preguntas son planeadas para que los estudiantes discutan acerca de sus vivencias particulares teniendo en cuenta su país de origen. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, en cuanto al contexto de la Pontificia Universidad Javeriana, el año 2017 contó con 96 estudiantes de origen colombiano el nivel Inglés Intermedio Bajo (*Cfr.* Figura 3) donde, de una forma general, los estudiantes analizan sin la intención de reflexionar sobre diferentes contextos, sino que se limitaría a la narración de anécdotas que no aportarían mayor información al cumplimiento de dicho objetivo 1.1d. Por lo tanto, el contexto donde se manejan los libros de texto es relevante, ya que demuestra la necesidad de tener una diversidad cultural que aporte información a la clase.

Además, el manual del docente sugiere realizar este tipo de discusiones en clase ya que son fundamentales para preparar a los estudiantes para los exámenes internacionales como el IELTS o el PTE-A. En otras palabras, el objetivo 1.1b comprueba que se promueve el desarrollo de las habilidades para presentar dichas pruebas. ya que el estudiante debe extraer información necesaria de la lectura, lo cual no responde a una intención desde la formación intercultural. Sin embargo, la lectura habla de contextos y países que podrían ayudar al estudiante a desarrollar un conocimiento en ‘Cultura’ evidentemente esto dependerá de cómo el docente aborda esta información.

Para concluir esta primera parte, podemos decir que la propuesta de Liddicoat y Scarino (2009)li, junto con lo encontrado en esta lección, demuestra que los contextos culturales son los pilares en la construcción de la capacidad de reflexión de un estudiante. Hay que mencionar además que las actividades realizadas en los contextos de aula homogéneos merecen un enfoque diferente ya que no pueden trabajarse del mismo modo que en un aula heterogénea. Ahora bien, teniendo en cuenta las observaciones anteriores, prosigamos con la segunda lección de la Unidad 1, en la cual el enfoque comunicativo se revisa desde una perspectiva discursiva y social, teniendo en cuenta las tendencias comunicacionales.

Análisis lección 1.2 Communicating confidently

En esta lección trabajamos las secciones correspondientes a CE y PO ya que nuestro interés es analizar la existencia de elementos relacionados con la CCI. En contraste, las secciones de ‘*Vocabulary*’ y ‘*Grammar*’ responden, en efecto, a los objetivos 1.2b y 1.2c de la Figura 2 (ver página 64) puesto que, en primer lugar, trabajan expresiones idiomáticas relacionadas al ámbito comunicativo

y, por otro lado, trabaja el aspecto progresivo del inglés. Por ende, no ahondaremos en los ejercicios incluidos en ambas secciones ya que estas se centran en un aspecto lingüístico.

Con respecto al punto de CE y PO, es pertinente destacar que la descripción de los ejercicios y contenidos del mismo trabajan puntualmente dos temáticas, las cuales se distribuyen para CE en el discurso y hablar en público, y PE las tendencias tecnológicas que afectan el acto comunicativo. Respecto a este último podemos anticipar que se continúa trabajando la temática de 1.1 sobre la comunicación y los medios. Es decir, se retoma la discusión sobre los medios que afectan la comunicación entre diferentes grupos sociales del contexto del estudiante. De igual forma, se debe agregar que esta lección no profundiza en aspectos relacionados a la formación de pensamiento y reflexión sobre el tema intercultural.

Para empezar, es pertinente resaltar que la sección de CE acerca del extracto llamado “Do you want to communicate confidently?” posee la siguiente estructura: pre-lectura, lectura y post-lectura. Es relevante mencionar que los ejercicios de discusión giran en torno a la primera parte de pre-lectura donde se muestra la temática de la comunicación como medio para presentar un discurso, donde el estudiante debe seguir determinados parámetros para comunicarse efectivamente ante un público. La comunicación se presenta como el fin para adquirir herramientas discursivas en ámbitos laborales y académicos.

Para explicar lo anterior, la lección propone trabajar en grupos y dialogar acerca de cómo enfrenta el estudiante situaciones que lo lleven a dar una presentación oral, participar en un foro o reuniones y conocer gente. Así mismo, este ejercicio da pie a la interrogante “¿Qué consejo darías a una persona que está nerviosa respecto a las situaciones anteriores?” (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.8, traducido por Arias, J. y Campo, F). Desde una visión cultural este tipo de cuestionamientos permiten revisar el discurso oral desde la perspectiva personal que el aprendiz tenga de su contexto de lengua materna, ya que, dependiendo de su formación y entorno, los formas de abordar a un público, dirigirse a este, o los estilos y rasgos particulares de remitirse hacia los demás varían en términos de: comunicación no verbal, conocimientos culturales, y el contexto donde se halla la persona.

De esta forma, si se tiene en cuenta que los grupos del nivel Inglés Intermedio Bajo de la PUJ cuentan con un contexto homogéneo, el diálogo que se puede plantear sobre formas comunes y convencionales, junto la comunicación no verbal, limita la temática en sí misma, pues en este tipo de entornos la discusión se basa en la reproducción de reglas socialmente aceptadas para tratar el tema de la comunicación ante un público. En consecuencia, al tratarse de estudiantes provenientes de un mismo origen cultural, la función de esta actividad no se cumple de acuerdo con la intención intrínseca del ejercicio, la cual pretende conocer diversos ámbitos culturales respecto a la comunicación en público.

Algo semejante sucede con los ejercicios posteriores, los cuales piden relacionar cinco extractos con la lectura general de la sección CE. En este caso, nos referimos puntualmente a una cuestión de “saber” relacionada a la comunicación no verbal y puntualmente al espacio personal, pues uno de estos cinco comentarios dice lo siguiente: “las personas de Gran Bretaña y de Estados Unidos frecuentemente dejan más espacio entre ellos que otras nacionalidades. Suelen alejarse cuando sienten que otros invaden su espacio” (Cotton, Falvey y Kent, p.8, traducido por Arias, J. y Campo, F.). En vista de que la discusión se lleva a un nivel cultural, este tipo de afirmaciones generan lo que Auger (2003) denomina como estereotipos culturales, los cuales reafirman, en este caso, la generalización de un aspecto puntual de un grupo en particular, por ejemplo, la proxémica.

Lo anterior quiere decir que no todas las comunidades angloparlantes respetan esta descripción como un hecho, pues al realizar tales aseveraciones, el estudiante cae en el error de utilizar falacias por generalización para hablar sobre elementos particulares de cualquier cultura. Es preciso mostrar que, al contar con un contexto homogéneo, este tipo de afirmaciones permiten que el estudiante refuerce determinadas concepciones catalogadas como estereotipos, pues al no tener experiencias con personas de diversos contextos, desconoce otros rasgos distintivos de la cultura en cuestión. Es decir, el estudiante no realizara una deliberación que le permita cambiar nociones negativas sobre determinados grupos culturales.

Ahora bien, teniendo en cuenta el contenido de la lección, concordamos con la idea de Risager (2014) acerca de la relación del material y su valor respecto al ‘análisis temático’ pues en áreas como el ambiente laboral y educativo, la comunicación toma parte en el entendimiento de temáticas culturales que fomentan en el estudiante una perspectiva de la cultura de la lengua que aprende.

Lo dicho hasta aquí supone que la cuestión del material y sus ejercicios nos proveen una visión respecto al desarrollo que se genera en la formación intercultural del estudiante, pues evidenciamos que la cultura vista desde un amplio número de temas que están relacionados con elementos de la vida cotidiana como el contexto social, donde están inmersos los ámbitos educativos y laborales, se genera una imagen que puede reforzar la idea que la cultura no es vista más allá de los estereotipos, limitando la comprensión de los elementos que esta envuelve.

Por otra parte, consideramos que esta lectura se enfoca en una perspectiva anglosajona que, desde el material NLLUI, muestran las actuales dinámicas de la sociedad, cuyo interés por el mundo globalizado se refleja en una necesidad por adquirir la competencia discursiva. Básicamente, nos referimos a la creación y trabajo en torno a cómo actuar y qué decir frente a un público desde una visión cultural, la cual responde a la idea de visión occidental del discurso. Lo anterior permite señalar que no

todos los contextos culturales presentan las mismas características en cuanto a formalidad en el discurso, pues existen diferencias que hacen que este tipo de particularidades varíen; de allí, la importancia de que el docente ponga en discusión y reflexión esta temática, dando como resultado una perspectiva que no se basa solamente en la información.

Una muestra de lo mencionado arriba puede encontrarse en un contexto anglosajón, donde la forma y características del discurso en escenarios académicos responden a determinados comportamientos distintos a aquellos de la cultura francesa. Para ejemplificar lo anterior, podemos identificar la expresión corporal como un elemento distintivo para cada contexto, es decir mientras en una conferencia el británico es dinámico con la presentación de esta, el francés tiende a no interactuar con el público y únicamente se limita a leer su documento. En consecuencia, las reflexiones en cuanto a los discursos en diversos contextos culturales permiten dialogar y distinguir que el componente de la “cultura” contiene los aspectos menos visibles de una sociedad, en particular el saber colectivo.

Ahora bien, los ejercicios de PO de esta lección están enfocados en el objetivo 1.2d (ver figura 2, p.63-64) los cuales se enfocan en presentar la comunicación como un medio mas no como un proceso, tal y como se presentó en la lección 1.1. La actividad 10a pide a los estudiantes reunirse en grupos para hablar sobre nueve “tendencias en la comunicación” como: lectura, mensajes de texto, internet, tabletas, teléfono, escribir cartas, escribir correos electrónicos, teléfonos inteligentes y finalmente, usar Twitter.

Aunque el enfoque de este ejercicio es tratar un aspecto gramatical en la PO, cabe resaltar que este tema permite proveer de información auténtica a los individuos que lo desarrollen, ya que por un lado se presentan como consecuencias de la tecnología y, por otro lado, como maneras habituales de comunicación entre personas. Llegados a este punto, podría verse este ejercicio como una guía en cuanto a las formas de establecer diálogo que se presentan en diferentes contextos, pues se podría pensar que la comunicación en determinadas regiones del mundo no se efectúa a través de la tecnología sino mediante métodos y dispositivos tradicionales de correspondencia e intercambio comunicativo como la lectura, las cartas o el teléfono fijo. Esta idea puede otorgarle diferentes nociones de mundo y podría enfocarse en el “saber” en la medida en que se generan conocimientos nuevos sobre los artefactos que inciden en la comunicación alrededor del mundo.

Consideremos ahora el trasfondo del ejercicio 10b el cual, basado en el ejercicio 10a, propone a los alumnos escoger una de las nueve “tendencias” que le parezca más relevante o preocupante y explicar por qué la eligió. Posteriormente debe decir cómo ésta afecta a diferentes grupos y partes de la sociedad, sean familias, gente de negocios, estudiantes, casas editoriales, bibliotecas, entre otras. Esta actividad basta para ilustrarnos sobre el rol de poder y empoderamiento en el análisis del material didáctico

propuesto por Risager (2014) pues nos referimos a situaciones de la vida real donde el material presenta discusiones actuales que sitúan a la comunicación como medio de interacción. Este tipo de diálogos de reflexión presenta la visión del contexto del estudiante como factor en la toma de decisiones para cumplir con la instrucción del ejercicio, teniendo en cuenta el valor crítico que le asigna a la sociedad moderna donde habita, considerando factores cotidianos que inciden en su entorno.

Como resultado del análisis de esta lección, hallamos que la comunicación se efectúa mediante elementos que facilitan la interacción entre hablantes desde el discurso oral en ámbitos profesionales y desde una perspectiva social que acoge este término como el vehículo de intercambio de ideas de un grupo de hablantes a nivel global. Con el fin de realizarlo, es pertinente fomentar la discusión de estos cuestionamientos en el aula de clase, pues es útil llevar a la práctica este tipo de análisis que permitirían determinar la veracidad de lo mencionado anteriormente. Ahora bien, es necesario continuando con esta línea de trabajo damos paso a la lección 1.3, la cual está enfocado al rol de género en la comunicación.

Análisis lección 1.3: Who does the talking?.

En esta lección encontramos las secciones de CO, CE y PO, las cuales están conectadas con los temas de género y turnos de habla. Por tal motivo se pueden relacionar las tres secciones con el análisis, las cuales pretendemos explorar en términos de enseñanza de LE y sus connotaciones en los procesos de reflexión, y desarrollo del “saber-ser” de la CCI. A continuación, presentamos los aspectos generales de estas secciones.

En primer lugar, la sección de CO introduce la temática de las cuestiones de rol de género en el habla a partir del siguiente enunciado: “Los hombres no saben escuchar de manera apropiada” (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.10, traducido por Arias, J y Campo, F). Así, se da paso al audio sobre la investigación de Deborah Tannen en el área de la sociolingüística, la cual presenta una situación sobre la vida en pareja y los rasgos comunicativos característicos del hombre y la mujer. Además, se trabaja el tema de la interrupción en los turnos de habla. De esta forma, podemos distinguir a partir de esta primera sección el interés por trabajar el tema implícitamente relacionado con la noción de “cultura” respecto a las implicaciones de los roles de sexo, edad y concepciones de vida en pareja.

Además, el audio de esta misma lección ahonda en cuestiones culturales que responden a comportamientos que no se evidencian en otro apartado de la unidad. De este audio podemos destacar rasgos particulares como cuestiones de género, sexo o resolución de conflictos del matrimonio o noviazgo que nos permiten hablar de una aproximación al “saber-ser”. Es decir, la presentación de temáticas que toca un trasfondo hacia fenómenos de la “cultura” son espacios para cuestionar las

creencias que posee el estudiante de determinada cultura. Por ejemplo, la vida en comunión, la cual no es un tema en el que se ahonde con frecuencia en los materiales de texto. En otros términos, no son elementos comunes para la enseñanza de ELE. Lo anterior arroja pistas sobre cómo los comportamientos son elementos característicos de un grupo social determinado, los cuales varían según el contexto.

Ahora bien, ampliando la noción de comportamientos de un grupo social, encontramos en la lección que la cuestión de roles de género se explora a partir de la temática de la comunicación, puntualmente a cuestiones de discurso y cómo los ámbitos sociales influyen en esta correspondencia entre quienes hablan y toman la palabra, el hombre o la mujer. El audio de CO establece que las cuestiones de interrupción en el diálogo varían acorde al género, este documento sonoro nos permite destacar que existen particularidades en la conversación entre el hombre y la mujer dentro de las cuales diversos factores determinan el estilo conversacional en cuanto a edad, género, cultura entre otras.

Asimismo, dentro de este análisis de la CO se resalta el papel de la interrupción en los turnos de habla entre hombres y mujeres, los cuales se ligan, en el material, a una discusión de corte político. Un claro ejemplo, y como lo menciona el audio, es el estudio llevado por la escritora y lingüista Deborah Tannen en el ámbito de la política. Así, nos referimos puntualmente al artículo escrito por ella llamado ‘Would you please let me finish?’, el cual fue consultado como fase en el proceso de análisis de esta lección. Encontramos que a partir del contenido comprendido en CO se desprende, primeramente, el tema de los roles de género en el acto comunicativo, y en segundo lugar, todas las actividades en cuestión en torno a los turnos de habla en el rol de género.

De este texto escrito por Deborah Tannen (2012) relacionamos el discurso gubernamental con la temática de género debido a que las interrupciones suelen ser frecuentes en ambos espacios. De ahí, hallamos que el cese en el habla, dentro del ámbito político, se liga con la idea de que las mujeres tienden a ser interrumpidas más que los hombres. Lo anterior se cataloga como una tendencia discursiva llamada “mansplaining”.

Con respecto al punto anterior, queremos sugerir que una temática tan específica como la que se plantea en la lección otorga un trabajo guiado a la interculturalidad, ya que el docente podría abordar la cuestión de género como una problemática para el debate en el aula. De esta manera se aleja de temas convencionales y da paso a asuntos que generan discusión. Por ejemplo, actualmente, en países del Medio Oriente, e incluso, en los latinoamericanos, el hombre cree necesario parar la palabra de la mujer para explicarle ideas, pues no considera que ella sepa a cabalidad de los temas que habla. A partir de esta idea, catalogamos que hoy en día, las problemáticas como el machismo y la violencia verbal son

temas que pueden generar la reflexión en el aula, determinando el tipo de contextos en los que se presentan.

Así, se pasa del “saber” a la reflexión, pues en este caso, el ejemplo anterior actúa como un recurso para el docente en función de generar una discusión en torno a la comunicación de género dependiendo del contexto social. A su vez, éste puede poner en contraste el contexto local del estudiante con contextos ajenos a él, acercándose, a través de esta sugerencia, a un trabajo en saber ser.

Continuando con el análisis, podemos observar que, en primer lugar, la sección de CE responde al objetivo 1.3a (Cfr. Figura 4). Segundo, la lección está segmentada en tres partes: pre-lectura, lectura y post-lectura. Para fines del análisis debemos dejar en claro que no se trabaja la última actividad de post lectura, pues son ejercicios de comprensión lectora como llenar espacios e identificar información puntual donde no se involucra la discusión del rol del género y las interrupciones. Además, podemos ver que esta sección trabaja puntualmente los tres temas, enunciados a continuación: **a) *Las mujeres hablan más que los hombres***, **b) *Los hombres hablan de deportes y las mujeres sobre sus sentimientos***, y **c) *Las mujeres y los hombres se comunican de maneras diferentes***.

Asimismo, a partir de los anteriores enunciados de pre-lectura del ejercicio 7a encontramos que estos llevan a la discusión y a la conclusión de los siguientes puntos: a) Los espacios de interacción social de la conversación tanto de hombre como mujer se resumen a lo público para el caso del hombre y a lo privado para la mujer. b) A simple vista, el enunciado muestra un estereotipo de género en cuanto a los gustos del hombre sobre temas de habla como los deportes y para la mujer sobre sus sentimientos. No obstante, desde la lectura del Extracto 2 se afirma que “para muchos hombres, la conversación es principalmente un medio para preservar independencia, dialogar y mantener un estatus en un orden jerárquico en la sociedad” (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.11). Además, se dice de las mujeres que utilizan la lengua como sistema de diálogo e interacción social. c) en cuanto al texto, los hombres y mujeres utilizan las situaciones comunicativas de maneras diferentes debido a cuestiones socialmente aceptadas e indican que cada género asume determinados temas de los cuales hablar.

En consecuencia, ligamos las ideas anteriores con la idea de Byram (1997) en cuanto al trabajo sobre la competencia “saber-ser”, debido a que, en esta lección, el material NLLUI se desvincula de temas comunes de la “Cultura” para posteriormente referirse a elementos de la “cultura” donde evidenciamos la intención de proponer temáticas que pueden ser trabajadas por los docentes y entendidas de múltiples maneras por los estudiantes.

Para el caso de la LLM de Pontificia Universidad Javeriana, el contexto homogéneo al cual nos enfrentamos no es un limitante puntual para trabajar la interculturalidad, ya que la lección 1.3 conlleva a la discusión de cuestiones de género que varían según la formación y el contexto cultural del alumno.. Cabe resaltar que, aunque el material está dirigido a contextos interculturales, dentro del nivel de Inglés Intermedio Bajo, no existe inconvenientes en el trabajo de estas actividades como ejercicios de reflexión a pesar de contar con estudiantes de un mismo origen cultural, evidenciando el interés por explorar otras visiones de mundo sobre la concepción de la comunicación entre los hombres y las mujeres ya que este proceso se ve afectado por el contexto en el que se desarrolla. Además, es posible abordar temáticas que superan los límites geográficos, por ejemplo, la violencia verbal, la cual está presente en diversas sociedades alrededor del mundo.

Como último aspecto, es pertinente revisar la sección de PO donde se propone, como objetivo de clase, trabajar y ampliar la discusión vista en la lección 1.3 sobre la conversación entre el hombre y la mujer. A su vez, y como se ha mostrado, los ejercicios realizados tanto de CO y CE son fuentes importantes de información para el estudiante. Así, vemos que participar en prácticas de diálogo y discusión sobre el rol de habla y el discurso es una oportunidad para para el aprendiz de ampliar y tomar posición sobre la temática vista a lo largo de esta lección.

Sin embargo, es pertinente plantear aspectos sobre aquello que ocurre en cuento a la información vista en el libro y cómo se puede trabajar la CCI. También, vemos necesario analizar los tipos de enunciados para la práctica de PO a lo largo de 11a y 11b. Por último, creemos que el contexto actual donde se utiliza el texto NLLUI se presta para ampliar la forma de comprender las temáticas de discusión entre el hombre y la mujer, pues varían entre regiones y ciudades.

En primer lugar, la actividad de PO pide al estudiante pensar en tres consejos para un hombre que se comunica con una mujer y viceversa. Por tal motivo, y teniendo en cuenta el contexto de la lección, dar consejos no resuelve la problemática vista en la lecturas y audios. Aunque, el planteamiento del ejercicio sea desarrollar la PO, vemos que poder llevar estas discusiones al trabajo en CCI requieren ir más allá de únicamente dar consejos con la idea que generar conciencia al tema expuesto en 1.3. Es decir, la actividad de PO busca que el estudiante tenga como objetivo trabajar la interculturalidad, este punto podría limitar el desarrollo en el tema ya que se plantea de manera muy general, lo cual genera estereotipos pues generaliza la cultura del hablante respecto a las formas de comunicarse del hombre y la mujer.

De esta manera, la información del libro podría llevar a trabajar la reflexión y diálogo, considerando, en primera medida, el contexto de la PUJ, y las temáticas de discusión entre hombre y

mujer. De tal forma que la variación, las vivencias y las experiencias del estudiante amplían la discusión del género y la comunicación ya que existen patrones que modificarían las ideas expuesta por los alumnos. Es decir, el hecho de que sean de diferentes ciudades influye en estas actividades, pues no es lo mismo, por ejemplo, lo que dice una persona de Bogotá a lo que dice alguien de Santander, pues todas aquellas variantes como geografía, experiencia personal, contexto harán de la comunicación entre género una temática más amplia que lo que se presentó a través de esta lección.

Por consiguiente, la comunicación es vista desde los roles de género, los cuales puede determinar comportamientos y características en el discurso, que a nivel cultural implican retomar la discusión sobre la comunicación y su relación con el contexto donde se desenvuelve. De esta manera, encontramos pertinente situar el contexto de la Pontificia Universidad Javeriana para guiar el debate del genero donde los estudiantes pueden discutir acerca de esta temática cuestionando lo que enuncia el libro. Prosigamos nuestro análisis con la última lección de la unidad destinada a situar al estudiante en contextos donde utilice lo aprendido hasta este punto.

Análisis 1.4: Flat-sharing

La última lección 1.4 de la unidad “Communicaton” incluye tres actividades enfocadas en desarrollar CE, CO y PO. Aunque no están explícitas estas habilidades en los ejercicios propuestos como sí lo es para 1.1, 1.2 y 1.3, estas tareas proponen ampliar y practicar dichas destrezas con un enfoque resolutivo hacia situaciones de la vida cotidiana. En otros términos, a diferencia de las lecciones que se trabajan anteriormente, aquí el objetivo es hacer uso de los diferentes elementos de PO, CE Y CO en situaciones reales y no únicamente como medio para la formación de conocimiento de la LE. Así, el nombre que recibe es “Escenario”, puesto que se propone un contexto donde el estudiante debe hacer uso de las temáticas vistas a través de lecciones de la unidad.

Además, la lección no presenta de forma explícita alguna sección de gramática o vocabulario lo que nos permita abordar todas las tres actividades mencionadas previamente. Cabe destacar que 1.4 se centra en desarrollar y trabajar, por medio de múltiples situaciones de la vida real como, por ejemplo, el tema de la educación superior y la interacción con estudiantes de otros países. Así, se propone la resolución y exposición de situaciones y discusiones por medio del uso de la LE. Como resultado, el estudiante piensa y propone alternativas a las problemáticas, considerando cómo reaccionar y actuar frente a estas mismas.

Por un lado, la página 12 de libro NLLUI gira en torno al centro de asesoramiento de la Universidad de Westfied, en la cual dos consejeros académicos discuten sobre la situación económica y educativa de un estudiante llamado Marco el cual trabaja y estudia al mismo tiempo, pero tiene

problemas financieros y no puede pagar la renta. Se menciona, además, que cohabita con otros estudiantes y puede dañar su relación con ellos, por lo cual, estas dos personas proponen soluciones para ayudarlo. Para esta actividad se cuenta con un audio que describe la situación de dicho estudiante y permite desarrollar la actividad de CO. Ahora bien, consideramos que este ejercicio responde a dos funciones particulares:

a) responde a la visión de los autores del material en diseñar un texto que “toma un enfoque inteligente para construir la confianza y las habilidades que el estudiante necesita para tener éxito en el mundo académico y hacer uso del inglés en un mundo globalizado” (Cotton, Falvey y Kent, 2014, contraportada), ya que el ejercicio le plantea al estudiante situaciones familiares que se acercan al contexto del mismo como es la vida universitaria.

b) permite observar la comunicación como herramienta para solucionar problemáticas de situaciones cotidianas que enfrenta un estudiante universitario. En otras palabras, nos referimos a que la comunicación es vista como un mecanismo para la solución de cuestiones emocionales, financieras, académicas, convivenciales y/o relacionadas con el contexto de vida universitaria.

En relación con (a) y (b), encontramos una conexión entre estas dos funciones y el contexto de la Pontificia Universidad Javeriana para el curso Intermedio Bajo, ya que las cuestiones de consejería académica se encuentran tanto en esta institución como en la Universidad de Westfield. Además, se establecen similitudes entre el contexto del ejercicio y del estudiante de la LLM, pues como se evidencia en la Figura 3, hallamos que al ser ellos de diferentes regiones del país se ven implicadas cuestiones donde los aprendices podrían enfrentarse a este tipo de situaciones donde se necesita la comunicación para facilitar la resolución de asuntos individuales. Es decir, esta actividad contextualiza al estudiante y le permite comparar situaciones personales con las experiencias y vivencias que se describen en el primer ejercicio.

Para comprender la idea de que el estudiante se relaciona con la situación del manual, el ejercicio número 4 de la página 12 basta para ilustrar dichas afirmaciones, pues esta actividad le pide a él dialogar con un compañero la situación a continuación y sugerir soluciones: “Marco trabaja todas las tardes en un café para ganar más dinero. Como consecuencia, se queda dormido frecuentemente y no asiste a las primeras clases del día” (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.12). Este punto evidencia que la propuesta de este tipo de cuestiones no está alejada del contexto de estudiante, pues se hace uso de la experiencia personal para cumplir el objetivo de esta tarea enfocado en dialogar acerca de la vida académica.

Llegados a este punto, vemos necesario abordar la tarea final propuesta para la sección denominada “Task: solving communication problems” la cual consiste en un apartado enfocado hacia la resolución

de problemáticas de convivencia entre cuatro compañeros de piso cuyas personalidades y contextos culturales hace que su relación se vea afectada. Es pertinente mencionar una vez más la incidencia de esta lección para contextualizar al estudiante y ubicarlo en situaciones reales donde, con lo que ha aprendido previamente, responde a escenarios de la vida cotidiana donde el uso de la LE es indispensable. No obstante, se evidencia que, a diferencia del ejercicio de la página 12, se halla que estas actividades surgen las siguientes reflexiones en torno a la cuestión de la práctica de las habilidades en lengua y el abordar temáticas relacionadas a la interculturalidad.

En concreto nos referimos a la idea que el componente “Task” responde al punto conectado a la resolución de conflictos, pues esta se presenta a partir de la siguiente actividad: “Martin, Paul, Stewart y Carlos son estudiantes que comparten apartamento por un año. Lea acerca de cada uno y discuta qué problemas pueden seguir dadas sus personalidades” (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.13 traducido por Arias J y Campo F). Así, el tema de la vida universitaria, permite explorar situaciones donde, para este caso puntual, la comunicación intercultural es necesaria, ya que, al plantear el escenario de discusión, la resolución de conflictos necesita de un “saber” y “saber-ser” con el fin evidenciar las situaciones que generan la dificultad de convivencia de los cuatro estudiantes, los cuales cuentan con una descripción y un resumen detallado de sus maneras de ser. Los problemas se basan en las personalidades de cada individuo descrito, las cuales son presentadas como modelos genéricos de personas que vienen de Inglaterra, Brasil y Estados Unidos. Es decir, se generalizan los estilos de vida y las maneras de ser de un grupo determinado a partir de la única descripción de un sujeto.

Ahora bien, es relevante mencionar que para el caso del contexto de los estudiantes del nivel Intermedio Bajo, el enfoque de esta sección está pensado para un contexto intercultural donde los estudiantes, que pretendan utilizar el material, han vivido o están experimentando una situación similar de convivencia. Es pertinente recordar que la formación y la intención de los autores del material es elaborar un libro que se ajuste a contextos donde convergen múltiples nacionalidades. De esta forma, vemos que con todos los ejercicios de PO de esta actividad se pide al aprendiz discutir y proveer puntos de vista sobre la convivencia de los sujetos de la lección, lo cual nos hace cuestionar si estos ejercicios son interculturalmente enriquecedores para el nivel de inglés Intermedio Bajo de la PUJ y si estos tienen un valor reflexivo.

Lo anterior parece confirmar que, desde nuestro punto de vista, estas discusiones son relevantes desde una perspectiva intercultural. Con esta idea queremos decir que la labor del docente podría guiar una reflexión en torno a discusiones sobre el entendimiento de diferentes grupos sociales, pues estamos tratando con una persona de Brasil, dos de Inglaterra y uno Estados Unidos y quiénes son descritos de manera generalizada, haciendo alusión a elementos que permiten generar estereotipos como las

cualidades y las formas de interactuar con sus pares. Lo anterior se relaciona directamente con la idea de Byram (1994) la cual se considera como una oportunidad para trabajar el “saber” a través de procesos de interacción social e individual

Por lo tanto, plasmar que el estudiante brasileño es fiestero, ruidoso, feliz y displicente con sus deberes, o decir que los estudiantes anglosajones son más reservados y aplicados que aquel que proviene de Brasil, es un elemento que se presta para ampliar la reflexión y formación de los productos e incluso para discutir ciertas creencias de grupos culturales distintos al contexto de los estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana en la medida en que se cumplan los objetivos de la clase acerca de la formación en lengua. Además, es pertinente destacar que las imágenes de la página 13 (*Cfr.* anexo 12) y el contenido del libro generan estereotipos acerca de las nacionalidades de estos individuos, desinformando al estudiante sobre los estilos de vida de otros contextos. Por ejemplo, se puede hablar de Brasil desde temas como la economía, la política, el arte, las creencias o los valores y actitudes, con el fin de no recaer ni promover una información de carácter arbitrario.

En otras palabras, la praxis de la interculturalidad puede realizarse a partir de las actividades propuestas por el material. Además, presenta características relacionadas a los personajes del escenario donde la labor del estudiante estará determinada por el tipo de práctica que se planea para esta lección; es decir, como puesta en práctica para el trabajo de la PO y las habilidades lingüísticas o como ejercicio de reflexión. Así, es necesario generar espacios para ahondar en la construcción de nuevas formas de ver un grupo cultural para ampliar el conocimiento sobre sucesos generados en contextos sociales, por ejemplo, la vida universitaria. De esta manera, manifestamos que la información de estos ejercicios puede fomentar el debate en la clase, acercándose a la interculturalidad desde los actos comunicativos presentados a lo largo de esta unidad

A su vez, como hemos mencionado anteriormente, a pesar de que estos ejercicios pretendan ser interculturales, el contexto homogéneo en el que se desarrollan estas actividades limita la verificación de éstas como prácticas de enriquecimiento cultural para los estudiantes de la PUJ del nivel Intermedio Bajo. Como resultado, podría considerarse el fortalecimiento de estereotipos desde la idea de Auger (2003) en términos de prejuicios, pues el libro establece ideas que pueden valorizar o desvalorizar a un grupo cultural desde la descripción de un individuo. Para ejemplificar lo anterior podríamos remitirnos al perfil del brasileño, el cual es catalogado como una persona extrovertida, fiestera y muy sociable pero que no se lleva bien con sus compañeros de piso por su comportamiento.

Para este caso puntual resaltamos un aspecto cultural como la música, pues esta determina ciertas conductas en el sujeto, dictaminadas a partir del siguiente enunciado: “Carlos ama la música brasileña y

se pone triste porque no puede reproducirla en las tardes” (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.163). Cabe resaltar que el texto no especifica la razón por la cual él no puede escuchar la música que le gusta a determinadas horas del día. De lo anterior se infiere que, en la cultura de Carlos, la música es la fuente principal de reconocimiento propio de su cultura, es decir, que la música es un elemento profundamente arraigado a las personas de este grupo cultural y de ahí surgen estereotipos ya que no podemos catalogar a todas las personas de Brasil teniendo en cuenta la descripción de Carlos.

De igual forma, destacamos que 1.4 está acompañada de varias imágenes (*Cfr. Anexo 12 & 13*) que tienen como objetivo centrar al estudiante al escenario de la vida universitaria y la convivencia con individuos de diferentes países. En primer lugar, para la página 12, la imagen allí presente (*Cfr. Anexo 13*) acompaña la lección en términos de contextualizar el tema de la vida estudiantil, mostrando un grupo de estudiantes reunidos en el campus de una universidad, una de ellas caucásica y dos afrodescendientes. No obstante, se desconoce su lugar de origen y es imposible determinar sus nacionalidades, pues la página no hace hincapié en esta cuestión, lo que podría omitir información relevante en la interpretación de estas fotografías. Además, esta imagen está incluida en función de apoyar el diseño de la misma lección en cuanto a la estética y la vinculación del estudiante con la situación descrita.

A su vez, en la página 13(*Cfr. Anexo 12*) las imágenes presentadas permiten observar quiénes son las personas descritas, evidenciando una conexión entre lo que dice la actividad sobre cada sujeto y lo que transmite cada imagen. Por ejemplo, en el caso de Stewart, se menciona que es una persona de 20 años, penosa y con falta de confianza, una persona introvertida, es un joven blanco. Por otro lado, Carlos de 21 años es una persona descomplicada, segura, feliz, relajada, y es representado como una persona de tez morena. Al observar estas imágenes, consideramos que estas no implican una funcionalidad meramente estética, es decir que no son adornos propuestos por el libro, sino, por el contrario, se encuentran allí en función del trabajo con la actividad propuesta.

De esta manera, se destaca que la relación entre las imágenes y el ejercicio para contextualizar al estudiante con la información y actividades allí presentes, nos permite retomar la discusión planteada sobre la generalización de la sociedad de un país. Es decir, nos referimos a que, implícitamente, tratar con características físicas para describir a un sujeto, como la tez de éste, implica lo siguiente. Los estereotipos llevan a ideas como que un sujeto al ser moreno pertenece, indiscutiblemente, a Brasil o por ser blanco involucra que sea anglosajón. Por ende, al tratarse de un material de ILE este tipo de situaciones donde se cataloga a un personaje por su aspecto es un recurso del que se vale la actividad y desarrollo del escenario en 1.4, pero que implica, desde una mirada intercultural que en el aula de clase el docente puede aprovechar las imágenes para generar un ejercicio de reflexión en los estudiantes en con el fin de ampliar la discusión y el impacto de aquello que podría derivar de los estereotipos. De esta

manera, estas fotos son un complemento primordial en este ejercicio y no sólo es visto como un aspecto estético del libro NLLUI.

En suma, a través de 1.4 encontramos la temática de la comunicación como eje principal del desarrollo pues a partir de los ejercicios y situaciones se evidencia la importancia de desarrollar ciertas habilidades comunicativas de LE que involucren poder desenvolverse en el ambiente universitario. De igual forma, el aprendizaje y trabajo propuesto en 1.4 parte de las dos situaciones como la vida estudiantil y la vivienda compartida donde hallamos que el usuario del libro debe enfrentarse a problemáticas que para el contexto del Nivel Intermedio Bajo de la Pontificia Universidad Javeriana responde, en cierta medida, a situaciones que no se pueden explotar a cabalidad dado el contexto que es homogéneo. En otros términos, consideramos que esta actividad podría obtener mejores resultados desde la implementación de esta misma en contextos heterogéneos, pues podría proveer de información relevante al aula y otorgar ideas cercanas a la cultura de la persona, con el fin de ampliar la situación desde las vivencias propias del grupo estudiantil.

En conclusión, esta unidad ofrece al estudiante varias perspectivas sobre un tema particular, en este caso, la comunicación. De esta manera, hallamos puntos específicos sobre el trabajo de las cuatro lecciones. En primer lugar, 1.1 muestra que la comunicación es vista como un medio, por el cual, las discusiones, ejercicios y lecturas giran en torno a la relación entre el estudiante y el uso de diversas herramientas que facilitan el dialogo entre pares. En segundo lugar, 1.2 percibe a la comunicación como herramienta discursiva que responde a dinámicas actuales de la expresión oral donde se deben tener en cuenta ciertos parámetros para dar un discurso; lo anterior se encuentra en espacios laborales y académicos.

Además, en el caso de 1.3, la cuestión sobre la comunicación se enmarca en los roles de género. Así, se propone una discusión sobre la manera en la que los turnos discursivos se ven afectados, mayoritariamente, por el hombre en diversos ámbitos comunicativos, por ejemplo, la política. Por último, el análisis de esta unidad finaliza con la lección 1.4, donde encontramos la propuesta de un escenario que consiste en presentar la temática de la vida universitaria proponiendo problemáticas habituales de un estudiante que vive en el extranjero. De esta manera, el alumno debe dar respuesta y proponer alternativas que solucionen las dificultades de estudiar y trabajar al mismo tiempo y de cohabitar con personas de otros contextos culturales. Por consiguiente, hallamos que esta lección es la puesta en práctica de las temáticas anteriores abordadas en las actividades de deliberación

En definitiva, por todo lo mencionado previamente en la unidad 1, los ejercicios de discusión y los contextos propuestos están destinados a un ámbito intercultural donde la visión de los autores del libro

se enfoca en el trabajo con grupos heterogéneos. Sin embargo, encontramos que en las clases del nivel Inglés Intermedio Bajo de la LLM, el grupo estudiantil es homogéneo, lo cual tiene ciertas implicaciones. Por ejemplo, considerando que los estudiantes de este nivel vienen de diversas ciudades del país, la información que se presenta en clase podría limitarse desde los ejercicios, ya que algunos de estos sugieren trabajar el contexto nacional. No obstante, esto no quiere decir que no puedan aportarse ideas oportunas, pues finalmente, es una labor enriquecedora para el aula.

Por lo tanto, del análisis de esta primera unidad podemos resaltar que el contenido permite el trabajo de la interculturalidad de diversas maneras. Para cumplir con lo anterior, es necesario que el docente, desde el uso de este libro, dirija las actividades hacia la propuesta de reflexión y contraste, ya que el libro propone implícitamente el trabajo con individuos de diversos lugares de procedencia, lo que enriquece y genera debate en el aula. Por ende, hallamos que esta unidad aporta al desarrollo de la competencia “Saber” de la CCI en la medida en que el estudiante debe realizar un proceso de introspección de las temáticas que aprende. Además, otorga solución a diversas problemáticas que funcionan, a su vez, como ejercicios de PO ya que requieren del conocimiento y perspectiva de los estudiantes para guiar la clase hacia la inclusión de diversos puntos de vista que, implícitamente, le permiten aprender de sus pares y llevar la reflexión a un espacio de discusión

4.3.2 Análisis unidad 11

La unidad 11, llamada “Cultures”, nos ubica en un contexto que comprende diversas nociones de mundo y le permite al estudiante otorgar puntos de vista acerca de temáticas propuestas en las lecciones como el choque cultural o los malentendidos que puede presenciar un hablante de LE cuando se encuentra en un contexto diferente al de su propia cultura. De esta manera, a partir de los ejercicios incluidos en estas páginas, destacamos aquellos que nos ayudan a determinar la existencia de un trabajo intercultural en el aula de ILE en la Pontificia Universidad Javeriana. Para este fin, contamos con la siguiente figura, la cual muestra los objetivos desde las lecciones 11.1 hasta 11.4 que funcionan como soporte para el desarrollo de asuntos relacionados a la cultura.

LECCIÓN	OBJETIVOS
<p>11.1 Defining Cultures</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Extraer elementos específicos de la lengua y/o información de una lectura y de un registro sonoro b) Extender su rango de vocabulario relacionado con la definición de cultura. c) Participar en una discusión de grupo.
<p>11.2 Cultural Shock</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Extraer información específica y elementos de la lengua de una lectura y registro sonoro. b) Expandir su rango de vocabulario en cuanto a sentimientos personales. c) Revisar y extender su entendimiento acerca de los usos del discurso reportado. d) Discutir los efectos del choque cultural y escribir un resumen de ello.

<p>11.3 Understanding Cultures</p>	<p>a) Extraer información específica y elementos de la lengua de registros sonoros y lecturas. b) Revisar y aprender acerca de los verbos más comunes para reportar lo que otra persona dijo. c) atención en el presente y pasado perfecto, y el pasado simple. d) Analizar las características de un texto formas e informal. e) Participar en un debate sobre la conciencia cultural.</p>
<p>11.4 Scenario: Keleidoscope World</p>	<p>a) Extraer información específica y/o elementos de la lengua de lecturas y registros sonoros b) Aprender frases para crear un impacto al momento de dar una presentación formal. c) Usar la lengua en situaciones reales para presentar su ciudad o región. d) Participar en prácticas prolongadas de PO</p>

Figura 7. Objetivos por lección - Unidad 11 “Cultures”, diseñado por Arias, J. y Campo, F.

Análisis lección 11.1 Defining cultures

La lección 11.1 empieza con la temática de “culturas” y con ello se incluyen diferentes actividades repartidas en CE y Vocabulario, CO y PO. La primera sección introduce la temática de “*Defining cultures*”, compuesta por seis actividades, las cuales están conectadas con la lectura “*What is culture?*” y corresponden al objetivo 11.1a (Cfr. Figura 7), el cual trabaja la competencia lingüística desde una lectura y un audio. También, se hallan tres imágenes (Cfr. anexo 14) que evidencian que hacen alusión a tres tipos diferentes de festividades en diferentes regiones del planeta como India, donde se celebra el Holi, Brasil, donde se encuentra el Carnaval de Rio, y Japón, donde existe la Ceremonia del Té. En estas representaciones se evidencian rasgos característicos de la “Cultura” como la manera de vestir, la fiesta, y las costumbres.

Además, las dos secciones restantes de CO y PO exploran la temática central a través de actividades de discusión y comparación de ideas. Por una parte, la sección de CO presenta un audio de seis personas quienes hablan respecto a lo que ellos más extrañan de su cultura, estando estos en el extranjero. El trabajo de esta sección pide al estudiante discutir los elementos en común que comparte éste con los hablantes de los audios. Además, se indaga respecto a lo que el aprendiz podría extrañar de su cultura cuando se encuentre un contexto internacional. Por último, la sección de PO propone una discusión en grupos en torno a la temática acerca de una cápsula del tiempo; allí, el usuario del libro debe hablar sobre los elementos u objetos que colocaría en esta máquina, con el fin de representar, de la mejor manera, su cultura. Lo anterior se conecta con los objetivos 11.1a-b (Cfr. Figura 7).

Dada la anterior descripción, es relevante analizar el eje principal de trabajo de la lección, donde resaltamos la definición de cultura. Así, la primera sección de CE se conecta con de las siguientes preguntas, presentadas en al inicio del ejercicio: *¿qué entiende por la palabra “cultura”?* y *¿Qué es lo primero que se le viene a la mente?* (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.106 traducido por Arias, J y Campo,

F). De esta manera, se evidencia que a partir de estas interrogantes existe nexo entre el contenido del ejercicio y la temática general de 11.1 el cual se vincula a través de la discusión de la cultura por medio de términos.

En consecuencia, la lectura trata la definición de cultura a partir de conceptos como: *las tradiciones, la geografía, la arquitectura, la cocina, la religión, los eventos históricos, las instituciones, las artes, la lengua, los rituales de vida, las reglas de comportamiento y los valores*. De esta forma, la “CULTURA” engloba los elementos anteriores, permitiéndole al estudiante reconocer aquello que compone su contexto. Así, vemos que existen múltiples y diversas concepciones sobre este término, que la lección 11.1 resume como “todo aquello que constituye la identidad de un grupo, sociedad o nación en particular” (NLLU, 2014, p,107 traducido por Arias.J y Campo. F). En relación con lo anterior, destacamos que estas nociones se encuentran contenidas en la idea de Kramersch (1993) sobre “Cultura” y “cultura”.

Por ende, y dada la anterior presentación, en esta primera parte de actividades, la CULTURA se trabaja a partir de múltiples elementos que, de manera conjunta y cómo Kramersch (1993) define, pueden verse desde dos perspectivas: a) como elementos enciclopédicos los cuales evidencian por medio del arte, la cocina entre otros y b) como elementos abstractos cuyo significado tiene un valor distinto para cultura cómo los valores, la religión las tradiciones o la lengua. Por tal motivo, podemos resaltar la intención de entender la noción de cultura en el material a través de definiciones o categorías ya establecidas. De esta manera, el estudiante puede ampliar su conocimiento sobre la cultura, trabajando el “saber”.

Tales discusiones se evidencian en la sección de CO a modo de transición hacia la actividad de post-lectura, la cual involucra un ejercicio de reflexión y discusión basado en cinco preguntas que tienen como objetivo tomar la información sobre la cultura en término de definiciones y relacionarla con el contexto propio del estudiante. Así, se usa la cultura propia para establecer comparaciones y relaciones entre la sociedad donde habita el estudiante. De esta forma, podemos destacar cuestionamientos del ejercicio 5 de la página 106, por ejemplo: *¿Cuáles cree que son los típicos rasgos de su cultura? ¿Qué cree usted que las personas de otras culturas dirían sobre estos rasgos?* (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.106, traducido por Arias, J. y Campo, F.)

En consecuencia, destacamos que estas preguntas pueden guiar el trabajo intercultural, pero también pueden reforzar los estereotipos de un grupo o nación. Igualmente, vemos relevante que la experiencia y las vivencias del grupo estudiantil son la base principal para el desarrollo de dichos cuestionamientos. Este ejercicio fomenta el diálogo y la reflexión en el desarrollo y uso de la lengua

inglesa mediante el trabajo de la PO. Lo anterior permite al estudiante expresar opiniones e ideas que facilitan el trabajo de la interculturalidad, y con ello pueden empezar los primeros pasos que guían el trabajo de interculturalidad desde la propuesta del NLLUI.

Por otro lado, en el contexto de la Pontificia Universidad Javeriana, la población que utiliza el material NLLUI es homogénea, lo que significa que trabajar el “saber” involucra la comparación de situaciones y contextos que el estudiante no hay experimentado anteriormente, culminaría en el refuerzo de estereotipos. Lo precedente se debe a que la cultura no se comprende únicamente como una serie de definiciones, pues es la construcción personal del estudiante, la cual permitiría trabajar el “saber” desde la reflexión de preguntas como: “¿Cuáles factores cree usted hacen de su cultura diferente de aquellas de otros países? -Piense en los países, los cuales están más lejos y aquellos que son vecinos-” (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.106, traducido por Arias, J. y Campo, F.).

Por ende, los ejercicios de la sección de CE evidencian una relación entre la cultura y los elementos que la constituyen. No obstante, el contexto donde se desarrollen dichas actividades influirá en la forma de adquirir conocimiento, pues fomentaría el trabajo intercultural en términos del desarrollo de actitudes y comportamientos. Lo anterior supone guiar las actividades y discusiones desprendiéndose de anécdotas, chistes o estereotipos, los cuales reforzarían la generalización de los elementos “Culturales” más evidentes de un grupo social distinto al del estudiante.

Ahora bien, continuando con la sección de CO, encontramos que para el desarrollo de esta se plantea, en primer lugar, la siguiente pregunta: “¿qué extrañas y extrañarías de tu cultura si estás y estuvieras en el exterior?” (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.107 traducida por Arias J y Campo F). De esta manera, hallamos que el enfoque de esta sección trabaja la cultura en función de expresar los elementos que el estudiante echa de menos de su país de origen cuando se encuentra fuera de este. Por lo anterior, encontramos que la interrogante está dirigida a un contexto heterogéneo que trabaja el libro NLLUI, cuyo contenido está pensado para un público donde convergen múltiples nacionalidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente ampliar la revisión de los ejercicios de la sección de CO, los cuales se abordan desde la pregunta de introducción incluida en el punto 6 página 107. Y, posteriormente, en el ejercicio 7, este contiene un audio que presenta seis personas, cuyos nombres son típicos de Turquía, Alemania, Rusia, Camerún, Italia y Argentina. Por ejemplo, Ayla de Turquía menciona que añora el aroma del café turco y el aroma de la comida. Además, resalta el típico desayuno turco y lo que lo compone como queso blanco, pan, huevo, miel y olivas.

Por un lado, podemos destacar del audio de Ingrid de Alemania su necesidad por usar la bicicleta como medio de transporte donde en su país es la forma más común de transportarse día a día. Por otro lado, Anna de Rusia resalta el aspecto emocional de su cultura, lo cual no se contempla en los otros países. “En mi país, las personas comentan cualquier tipo de problemas, incluso problemas personales contigo. Y esperan que sus amigos olviden los de ellos y hagan todo lo posible para ayudarte” (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.107, traducido por Arias, J y Campo, F).

Por ende, la comida, las costumbres, el transporte, los chistes, los deportes locales, el clima y la hospitalidad. son los elementos de presentación de cada país. Sin embargo, tomar dichos elementos de forma global refuerzan la generalización de un grupo social. A partir de la presentación de estos factores, evidenciamos que el desarrollo de la interculturalidad requiere elementos que no se limiten únicamente a un trabajo general o “Cultural”, pues pueden reforzar pensamiento e ideas ya aceptadas socialmente de una sociedad.

Estas observaciones nos permiten decir que el trabajo de CCI podría ampliarse desde los ejercicios de reflexión y discusión de esta sección. Así, el estudiante podrá comparar sus propias ideas con los comentarios de los sujetos del audio. Asimismo, se requiere de la experiencia y guía del docente para abordar la información y desarrollar los ejercicios de manera que estos orienten, como menciona Byram (1994), el descubrimiento de perspectivas a través del análisis de fenómenos conocidos y desconocidos de la cultura del estudiante, del otro y sus prácticas culturales.

Por último, la sección de PO sitúa al estudiante con una práctica en la que dé cuenta de los elementos que representan su cultura para incluirlos en una cápsula del tiempo que será abierta en 200 años. A partir de esta actividad surge la siguiente observación. Hallamos que existe una relación entre la propuesta general de la lección 11.1, es decir, trabajar la definición de cultura desde diferentes categorías, y entre la actividad, la cual incluye elementos característicos que representan la cultura del estudiante. Por lo anterior, esta sección nos permite cerrar el trabajo de interculturalidad pensando en la manera en la que el docente guía esta lección. Esto quiere decir que la labor del profesorado es, desde nuestra posición, instruir la reflexión “cultural” o “Cultural” dependiendo su intención formativa en competencia lingüística o CCI.

Por este motivo, expresamos que las secciones de esta lección contienen actividades variadas para abordar el trabajo de la interculturalidad, pues invita al alumnado a reflexionar y a trabajar factores distintivos relacionados con la cultura como un elemento compuesto por múltiples definiciones.

Análisis lección 11.2: Culture shock

Esta lección presenta como tema principal el choque cultural, el cual está segmentado en tres secciones: CE y PO, CO, y finalmente, PO y PE. Lo anterior se realiza a partir de la única lectura que se encuentra en la lección llamada “*The Stages of Culture Shock*” (Cfr. Anexo 15), en la cual se define el choque cultural como un proceso que afecta a quien se traslada de una cultura conocida a una desconocida. Así, la persona se enfrenta a nuevos ambientes y experiencias producto de viajes académicos, laborales y/o personales, en los cuales se resalta, principalmente, un sentimiento de nostalgia hacia aquellos elementos que extraña de su cultura.

Ahora bien, consideramos necesario analizar esta lección a partir de la siguiente aclaración. Teniendo en cuenta que Byram (1994) plantea determinados objetivos en el marco del desarrollo de “saberes” para el trabajo de la CCI, la temática central de 11.2, *Culture Shock*, nos permite resaltar una relación entre este tema y el “saber-ser”. De esta manera, evidenciamos que uno de los objetivos del “saber-ser” menciona la aptitud que posee el estudiante para enfrentarse a nuevos contextos culturales, aludiendo a las etapas de adaptación. Así, la cuestión del “choque cultural” está ligada a lo planteado por Byram.

Dado lo anterior, guiamos el análisis de esta lección de una forma distinta a como se ha hecho en las lecciones previas. Es decir, para el trabajo de 11.2 es necesario empezar desde la lectura, al contrario del método analítico realizado en las lecciones ya analizadas, cuyo punto de partida son los ejercicios propuestos en las secciones. De esta manera, el desarrollo de las actividades de cada sección se realiza teniendo en cuenta la información de la lectura “*The Stages of Culture Shock*”. Así, damos paso a la revisión del contenido de esta lección.

La primera sección enfocada en CE y PO inicia la discusión acerca de la temática central de 11.2 a través de tres preguntas claves de pre-lectura, donde se propone discutir interrogantes como ¿Qué es el choque cultural?, ¿quién experimenta el choque cultural? y ¿qué implica el choque cultural? Así proponemos guiar la discusión sobre estas preguntas desde el conocimiento de los estudiantes con el fin de explorar perspectivas para trabajar la interculturalidad. Consideramos que para que estos ejercicios sean enriquecedores, es relevante contrastar estos junto con la información del texto y las experiencias personales de los sujetos que hayan enfrentado situaciones relacionadas al choque cultural. De esta forma trabajamos el “saber” desde el conocimiento de la cultura propia y ajena.

Ahora bien, una vez realizado el ejercicio anterior, la lectura presenta cinco etapas conectadas al choque cultural: 1) Luna de miel, 2) Etapa de aflicción, 3) Etapa de aceptación, 4) Etapa de adaptación, y finalmente, 5) Etapa de independencia. Así, se relaciona esta información con la actividad de CE, la cual presenta cinco enunciados que deben ser conectados a los estados mencionados anteriormente.

Asimismo, vemos que la comprensión de estos cinco ciclos presenta descripciones y ejemplificaciones que permiten ver la relevancia del choque cultural en cuestión de diálogo y trabajo intercultural. Dado lo anterior, al revisar las cinco fases destacamos que en cada una se menciona la familia, los amigos y las experiencias personales como indicadores del choque cultural.

Ahora bien, es pertinente dar una transición a las de tres preguntas contenidas en el ejercicio 4 de la página 108, el cual está conectado con el tema del '*Cultural Shock*'. Así, hallamos que la primera interrogante le propone al estudiante compartir sus experiencias acerca de sus vivencias en el exterior, con el fin de discutir si ha enfrentado a este proceso por cuenta propia. A partir de lo anterior, evidenciamos que este planteamiento es la herramienta central para el trabajo de la interculturalidad. Además, hallamos que se cumple con el objetivo de Byram de trabajar el "saber-ser" desde la noción que define el choque cultural.

Ahora bien, este tipo de cuestionamientos varía acorde al contexto y población a la que se dirige este ejercicio, ya que posiblemente no todos los estudiantes han pasado por este proceso. De esta manera, la intención de fomentar reflexiones y diálogos se reduciría a la narración de experiencias dejándolas como datos, lo cual dificulta el trabajo intercultural, ya que la concepción de información sólo abarca uno de los tantos ejercicios para la formación en CCI.

Avanzando con nuestro razonamiento, se encuentra la segunda pregunta, esta se conecta con la comparación de culturas y señala lo siguiente "¿Qué países tienen una cultura similar a la tuya?" (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.108 traducido por Arias, J y Campo, F). Desde nuestro punto de vista, para responder esta pregunta es necesario tener un conocimiento previo sobre los elementos culturales que pueden compararse, y lo que implica que hablemos de la "cultura cultivada", ya que los elementos de esta son el punto de comparación visto desde las similitudes, por ejemplo, comida, arte, historia, entre otros; es decir, los conocimientos enciclopédicos.

Por otra parte, consideramos que hablar de la "cultura antropológica", desde este ejercicio, requiere de la experiencia del estudiante acerca de sus vivencias en otros contextos para así compararlos. De esta manera, los elementos menos visibles de una cultura permitirían una discusión de cara al trabajo de la CCI en cuanto al desarrollo de saberes; es decir, el estudiante logra desarrollar actitudes que se reflejan en la interacción, contemplando significados, creencias y comportamientos de la cultura ajena.

Por último, en cuanto al ejercicio 4 de la página 108, encontramos que la tercera pregunta propone una discusión a partir de la siguiente cita: "Un pez sólo descubre su necesidad por el agua cuando no se encuentra en ella. La cultura propia es como el agua para el pez, es decir, nos mantiene vivos pues

vivimos y respiramos a través de ella.” (Cotton, Falvey y Kent, 2014.p 108 traducido por Arias J y Campo F). La anterior referencia pertenece al Dr. Fons Trompenaars, teórico que aplica la CI en el ámbito de los negocios, lo cual se relaciona con la formación de los autores del libro en el campo de la economía y del comercio.

La relación existente entre la lectura y la cita del Dr. Trompenaars reside en el trasfondo de ambas en cuanto a la presentación de la cultura como una experiencia. Con lo anterior queremos decir que el tema del ‘*Culture Shock*’ se conecta con una cuestión experiencial donde el valor de la cultura se define por medio de los sentimiento y vivencias de la persona. Así, lo que hemos desarrollado y explicado en torno a la sección de CE y PO se apoya, principalmente, en la experiencia, para tomar lugar en la realización de cada punto.

En síntesis, a través de la sección de CE y PO, las cuales se desarrollan por medio de la lectura, hallamos la importancia de relacionar el tema del choque cultural como una forma de entender la construcción de la cultura y especialmente cómo el contexto del estudiante toma un rol importante para el desarrollo de los diferentes ejercicios descritos anteriormente.

Continuando con el análisis de esta lección es pertinente abordar las dos secciones restantes de CO junto con PO y PE. La razón de conectar ambas secciones radica en la propuesta del libro para remitirse a las experiencias de terceros, lo que indica una transición en la presentación del choque cultural desde “mi experiencia personal” hacia la de los demás. Así, encontramos que la lección permite ver que la experiencia cultural afecta las perspectivas de distintos sujetos, es decir, propias y de terceros. La idea anterior se encuentra relacionada con el aprendizaje de una LE, en la medida en que el aprendiz trabaja paulatinamente con elementos de la lengua meta. Con esta idea precisamos que, en primer lugar, el estudiante habla de sí mismo y su contexto y posteriormente lo hace sobre terceros, por ejemplo, sobre familiares o personas cercanas a este. En consecuencia, esta acción es la base del trabajo de la interculturalidad vista desde el desarrollo de las secciones de CO y PO, y PE.

Una vez hecha esta aclaración, se presenta que ambas secciones tienen como característica presentar diferentes personas que experimentaron el choque cultural. Por un lado, el audio presenta tres sujetos que se encuentran en Japón y narran su experiencia estando allí donde se incluyen aspectos como la ciudad de ese país en la que viven, si estudian o trabajan, cuánto tiempo llevan en la isla y si han disfrutado su estadía allí. Además, el segundo punto de esta actividad indaga sobre las etapas de este proceso que cada sujeto experimenta. Llegados a este punto, podemos realizar la siguiente observación: el ejercicio pretende relacionar la información de la lectura con las descripciones de los sujetos en cuestión.

De esta forma, el alcance que tiene esta primera sección de CO observamos cómo el choque cultural afecta terceros y cómo, dependiendo el estado en el que se encuentren los hablantes del audio; los estudiantes verán la cultura y su adaptación al contexto como una construcción de etapas. Lo anterior significa que la apuesta de la lección por usar y practicar el tema del choque cultural supone, para el trabajo de CCI, únicamente un proceso cíclico que obligatoriamente se desarrolla paso a paso y que no varía en forma o contenido, donde una vez superada una etapa, continúa la otra; por ejemplo, la *Etapas de aflicción* automáticamente seguirá la *Etapas de aceptación*.

Por ende, hallamos que el *Cultural Shock* se liga con la sección de CO de forma que responde a lo planteado en la lectura, donde se trabaja la cultura como un elemento determinado por pasos y etapas del cual no varía según el contexto o el grupo social. Así, resaltamos la necesidad de observar y trabajar dicha temática con una visión crítica como lo plantea Byram (1994) desde la posición del *Sojourner*. Y no solo como un espectador de la cultura.

Cabe resaltar que una revisión a la población del nivel Inglés Intermedio Bajo de la Pontificia Universidad Javeriana nos permitiría decir que se refuerzan los elementos de la cultura cultivada, puesto que, al no contar con un grupo heterogéneo, el trabajo de interculturalidad se resumiría en una perspectiva complementaria del trabajo de la competencia lingüística, es decir de las actividades de cada sección enfocadas a las habilidades en lengua.

Una vez revisadas ambas secciones, junto con el manual del docente, resaltamos que las situaciones que se plantean responden, por un lado, al objetivo 11.2d (*Cfr.* Figura 5), y por otro lado, al deber del estudiante por utilizar y comprender las etapas del choque cultural por medio de actividades de PE donde se plantean determinadas preguntas que permiten la reflexión como la discusión de la cuestión de la cultura propia como la extranjera a partir del enunciado que dice: “Piensa en una persona que conozcas y que viva en tu país pero que venga de otro lugar”. (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.109, traducido por Arias, J. y Campo, F.).

En primera instancia, consideramos relevante tratar la temática de la unidad a partir de la lectura como eje central y las actividades como complemento de ésta. En segundo lugar, destacamos el tipo de actividades y de trabajo que proponen. Por último, relacionamos la lectura y las actividades para demostrar el tipo de trabajo intercultural propuesto en 11.2, relacionados con el choque intercultural.

Análisis lección 11.3: Understanding cultures

La lección “*Understanding Cultures*” contiene cuatro secciones y un apartado especial denominado “*Meet the Expert*”, el cual está conectado con la sección de PO. Para el desarrollo del

análisis de 11.3 se tienen en cuenta las secciones de CO, CE, y PO, ya que aportan información y actividades acerca de los malentendidos interculturales y la Conciencia Intercultural. Estas temáticas están incluidas en el audio y en las lecturas de la página 111. Por último, se presenta un video cuyo tema trabaja la importancia y el impacto de la comida en la cultura. Dicha información se liga con la discusión respecto a los platos tradicionales del país del estudiante y el impacto de la “McDonaldization” en su cultura.

Para comenzar, desde el manual del docente se menciona la importancia de relacionar la lección con los ejercicios que se desarrollan a lo largo de esta. Además, destacamos la introducción de 11.3, la cual pide al docente escribir en el tablero las siguientes frases:

1. *No apuntes con la suela de los zapatos a las personas*
2. *recibe la tarjeta de presentación comercial con ambas manos*
3. *no te suenes la nariz en público*
4. *estrechar la mano cuando conozcas a una persona*
5. *no le regales a alguien un número impar de flores.*

Estos enunciados deben unirse con cinco opciones de países diferentes como Estados Unidos, China, Tailandia, Austria y Japón. Es necesario que el docente explique a los estudiantes que el contenido de dichas frases se remite a costumbres de los países mencionados en esta actividad. Así, manifestamos que este ejercicio desarrolla el “saber” en cuanto a qué tipo de comportamientos particulares se resaltan de una cultura y que conocimientos respecto a las relaciones personales como profesionales están inmersas en cada contexto.

La primera sección de la lección está destinada al trabajo de CO, dividida en tres partes de pre-escucha, escucha y post-escucha. Esta sección empieza con la instrucción de escuchar a dos viajeros que comparten sus experiencias acerca de su viaje a Turquía y España. Dicha actividad está acompañada con una interrogante dónde se pregunta respecto a qué tipo de conocimientos posee el estudiante frente a ambas culturas. Asimismo, el ejercicio del audio se enfoca en resaltar lo errores que cada sujeto cometió en cada contexto. El propósito de la actividad de escucha es completar los espacios según lo indique el audio. Por último, el ejercicio de post-escucha plantea dos preguntas claves para el análisis en cuanto al trabajo en CCI, pues indagan lo siguiente: “¿Alguna vez has tenido malentendidos culturales? ¿Dónde ocurrió?” y “¿Qué malentendidos cometen a menudo quienes visitan tu país?” (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.110, traducido por Arias. J y Campo. F.).

Ahora bien, analizamos esta primera sección en cuanto a lo propuesto por Oliveras (2000), quien menciona que para el desarrollo de la CCI es necesario tener en cuenta el impacto de la comunicación entre los sujetos respecto a la comprensión del mensaje y la intención comunicativa. De esta forma, el audio de la lección 11.3 muestra las dificultades de interpretación del mensaje, en su mayoría, a causa

del desconocimiento de la cultura en la que se encuentra. Aunque esta lección no ahonda en información sobre la cultura turca, o española, la transcripción del registro sonoro muestra la implicación sobre de los errores culturales al momento de interactuar y convivir en un contexto extranjero.

Por ejemplo, del audio podemos resaltar la experiencia de una pareja que comete un malentendido por falta de conocimiento sobre las costumbres y “valores” de la cultura turca. Según el registro sonoro, en Turquía, cuando las personas suben al ‘*dolmuş*’ (furgoneta turca) pagan su pasaje al conductor; sin embargo, quien narra esta experiencia expresa que una señora turca le entregó el dinero de su pasaje y éste lo tomó y lo guardó sin saber que debía dárselo al chofer. A raíz de esta situación, pudo notar que el desconocimiento suscitó un sentimiento de incomodidad y, posteriormente, de rechazo hacia este sistema de transporte.

Dado lo anterior, el narrador de la historia manifiesta que aceptó el error y se disculpó, pero eso no impidió que fuera expulsado del ‘*dolmuş*’. Teniendo en cuenta lo anterior, este personaje menciona lo siguiente: “(...) Inmediatamente me di cuenta que la mujer me había dado las monedas para dárselas al conductor, con el fin de pagar su viaje. Me sentí muy apenado.” (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p. 180, traducido por Arias J y Campo, F.). Esto nos permite ver que la falta de “saber” influye en el desenvolvimiento social de un extranjero, suscitando un impacto emocional y personal hacia la situación presentada.

En otras palabras, evidenciamos que no sólo es una cuestión del uso y comprensión de la lengua lo que afecta el desenvolvimiento del hablante en el contexto del bus, sino también esta misma situación predispone al hablante a nuevas formas de ver y entender la cultura, mostrando un sentimiento negativo hacia ella. Por ejemplo, el sujeto concluye en su narración con lo siguiente: “me arrepiento de haber viajado en *dolmus*. Nunca más lo hicimos de nuevo” (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p.181, traducido por Arias, J. y Campo, F.). Cabe resaltar que este tipo de ejemplos permiten desarrollar el “saber” ya que pone en relación la lengua y la cultura

En cuanto el segundo audio, hallamos la situación de un sujeto de origen británico que afronta una situación embarazosa en su viaje a España. En este caso, el viajero cuenta que viajó a Málaga en diversas ocasiones y no tuvo ningún percance, pero en esta ocasión debía viajar por motivos laborales. Este hablante expresa su desconocimiento acerca de los horarios de la cena en este país, lo que resalta el poco entendimiento sobre las costumbres y actividades de los españoles. No obstante, lo anterior nos permite aseverar que los malentendidos no segregan únicamente al individuo, sino también cumplen la función de integrarlo socialmente. Para corroborar esta idea, la persona de la grabación manifiesta lo siguiente: “Curiosamente, mi metida de pata terminó bien, pues todos rieron tanto que pudimos hablar

de negocios en un ambiente agradable” (Cotton, Falvey y Kent, 2014, p 181 traducido por Arias J y Campo, F).

De esta manera, vemos de forma implícita que la intención del audio es trabajar la interculturalidad por medio de errores y experiencias culturales. Asimismo, se evidencia el impacto y la necesidad de un conocimiento sobre el contexto cultural del país que se visita, considerando la existencia de una pluralidad de costumbres. Dentro de esta relación, destacamos el énfasis por el aprendizaje de una lengua que no sólo se centre en los aspectos formales de esta, sino también en el valor intercultural respecto a las múltiples maneras de expresar actitudes, comportamiento y situaciones cotidianas. Teniendo en cuenta lo anterior, vemos la importancia del ejercicio de CO por trabajar las preguntas de post-escucha que involucren al estudiante a una reflexión a partir las vivencias del grupo estudiantil.

En principio, vemos la intención de la actividad de CO por trabajar el impacto de la cultura al momento de enfrentarse a nuevos contextos. Esto quiere decir que, junto con los viajes a una cultura desconocida, existirán problemas en la comunicación por desconocimiento y/o por falta de conciencia intercultural. Puntualmente, desde las anécdotas relatadas anteriormente, hacemos énfasis en los malentendidos como experiencias que afectan la interacción social. Además, desde la propuesta de Oliveras (2000), destacamos tres “fallos en la comunicación intercultural” relacionado al análisis de este registro sonoro.

Asimismo, el material cuenta con dos imágenes que le permiten al estudiante, divisar los elementos culturales que hacen parte de las narraciones de ambos sujetos, siendo estos, la furgoneta de Turquía y el restaurante de España (*Cfr.* anexo 16). Es decir, la información se conecta con los elementos visuales mencionados anteriormente, con el fin de establecer una relación entre imágenes y audios, lo cual, según Liddicoat y Scarino (2009), el estudiante realiza un contraste entre su cultura y la extranjera, extrayendo las características más relevantes de ambas con el fin de comprender que las costumbres pueden variar dependiendo de las regiones.

En primer lugar, el *acto de habla* se evidencia en el relato del sujeto que fue a Turquía, ya que para él fue difícil saber cuál era la intención del mensaje de la señora que le entregó el dinero, pues desconocía si se trataba de una oferta o de una petición. En segundo lugar, el *estilo comunicativo* puede verse en el caso del individuo que viajó a España, ya que el grado de explicitación del discurso presentó un obstáculo en el desarrollo del suceso. Esto quiere decir que la intención de la reunión no fue clara, pues el sujeto desconocía si se trataba únicamente de una charla de negocios, por lo que este decidió cenar antes del encuentro. A causa de este malentendido, el sujeto expresa haber cometido una “equivocación social”, y así, aprendió a no viajar nunca más a un nuevo destino sin antes haberse

informado sobre el contexto cultural de este. Finalmente, ambas situaciones se pueden analizar desde los *valores*, dado que se evidencian costumbres específicas de la cultura turca y española. Esto indica que el contexto en el que se desarrolla dicho fallo, contiene elementos particulares que diferencian la cultura propia de la cultura extranjera.

Por último, retomando la parte de post-escucha, encontramos dos preguntas de discusión que se centran en los malentendidos culturales desde la posición del estudiante y la de un extranjero que visita su país. Así, se resalta el trabajo del alumno para interpretar las situaciones del audio junto con su realidad, es decir, es una actividad que implica un análisis de sus acciones y de su propia cultura. Lo anterior le permite al estudiante desarrollar la conciencia intercultural, ya que sin esta es posible cometer malentendidos numerosas veces.

Ahora bien, es necesario aclarar que el análisis de la sección de CE lo realizamos puntualmente desde el ejercicio de prelectura y los dos extractos de la página 111. En primera instancia, esta sección se introduce a partir de una pregunta acerca del conocimiento del estudiante sobre otras culturas que habitan en su país, encaminando la discusión hacia la conciencia cultural. Además, contemplamos que el desarrollo de este ejercicio parte del objetivo de la pregunta por mostrar las sociedades multiculturales. Con esto, el contexto donde se utilice el material determina cómo abordar el trabajo. Por ejemplo, este manual expresa que si el estudiante se encuentra en un país donde hay una cultura dominante, el ejercicio se debe guiar pensando en una región o país diferente al del aprendiz. Esto con el fin de permitir que la reflexión de la cultura en el aula de clase no se convierta de tema de debate personal. Lo anterior, permite descentralizar al alumno de su contexto con el fin de considerar lo aprendido desde una posición crítica.

Continuando con nuestro razonamiento, la revisión de los dos extractos de lectura del ejercicio 9 nos permite evidenciar un trabajo guiado a dos posturas sobre el rol de la consciencia (inter)cultural. Por un lado, se presenta una primera visión de un sujeto que expresa la importancia de llevar el “saber” a un nivel de reflexión que permita entender y comprender que los diferentes grupos sociales tienen sus propias prácticas y creencias. Estos elementos deben pasar del plano “Cultural” al “cultural”, es decir, del conocimiento a la reflexión y consideración de los elementos de la cultura a la que el estudiante pretende acercarse.

Dicho de otra manera, este primer extracto presenta la consciencia (inter)cultural como una construcción del sujeto quien usa su conocimiento de la cultura para reflexionar sobre el porqué de los comportamientos de los otros. Así, el sujeto contrasta y compara las diferencias culturales, entendiendo que la cultura está compuesta por sistemas de valores y comportamientos opuestos y similares entre ambas culturas. Lo importante de esta primera parte es que explica la importancia de comprender al

alcance de la cultura si se observa desde la visión del otro con el fin de obviar los malentendidos interculturales.

Por otro lado, el segundo extracto sitúa el diálogo de la conciencia intercultural en ambientes multiculturales donde conviven diferentes grupos sociales cada uno aparte del otro. En este caso no se especifica a cuál contexto se hace referencia. No obstante, es claro el mensaje del texto al referirse que la interacción entre culturas no requiere de una consciencia (inter)cultural, ni tampoco centrarse en comprender aspectos mínimos como que tan cerca debe estar de una persona en el bus o la forma de saludar. Asimismo, se menciona que el único comportamiento necesario para coexistir con personas culturalmente distintas es la paciencia y la buena educación.

Dado lo anterior, hallamos la posición del texto por ver la relación entre culturas como un aspecto inevitable, pero que se debe manejar desde un posicionamiento donde la persona entiende al otro, mas no interactúa o se involucra con este. Por último, resaltamos de este segundo apartado la forma en que se demuestra la concepción de multiculturalidad como una problemática que puede afectar la vida laboral como familiar del sujeto al no sentirse seguro dado la presencia de otros grupos culturales diferentes.

De esta forma, a partir de lo anteriores extractos podemos evidenciar que se presenta la Conciencia Intercultural, la cual podría ser percibida como un proceso en el que destacamos dos etapas: en primer lugar, es una competencia indispensable para el hablante y le permite a éste entender las dinámicas, formas de convivencia y creencias de diversos grupos sociales. En segundo lugar, cuando el hablante ha aceptado esta diversidad, debe realizar una reflexión desde la cultura propia, contemplando las posibles incidencias en la cultura extranjera. De esta manera, el sujeto es congruente con esta idea, siempre y cuando tenga considere realizar una introspección que parta desde su conocimiento cultural y finalice en el “saber hacer” en contextos de interacción.

Desde los extractos el estudiante debe responder a ejercicios dirigidos a la comprensión de textos que pueden otorgarle al estudiante la posibilidad de comparar lo que se encuentra en los dos extractores con su contexto y conocimiento de la cultura. Así, esta actividad invita al estudiante a compartir su noción respecto a lo que se debate y afirma en ambas lecturas a través de un ejercicio de respuesta múltiple con única respuesta, cuya instrucción pide escoger la respuesta más apropiada entre tres enunciados. Así las respuestas a cada enunciado son puntualmente las siguientes: a) “deberíamos ser todos culturalmente conscientes”, b) “es muy fácil describir lo que piensan otras personas y la manera en la que se comportan como algo extraño”, c) “las pequeñas diferencias culturales no son importantes”, y finalmente, d) “el multiculturalismo puede funcionar en determinadas circunstancias”.

Es necesario resaltar que tanto el ejercicio de lectura como esta actividad de comprensión nos permite evidenciar que la conciencia intercultural se ve de diferentes formas, dependiendo del contexto del estudiante. Sin embargo, el contexto en el que se trabaje este tema, sea homogéneo o heterogéneo, no determina el trabajo sobre conciencia intercultural. Es decir, para el contexto de la LLM en la Pontificia Universidad Javeriana evidenciamos que el trasfondo del ejercicio sitúa la discusión de la conciencia intercultural como elemento inherente al trabajo en interculturalidad, donde el “saber” y la reflexión se complementa dando paso a la formación de la CCI.

Por último, la lección de PO que cierra la lección 11.3 presenta una discusión en torno a lo forma en que la cultura se construye por medio de diferentes elementos cómo es la comida. Para esta última sección se responde el objetivo 11.4a la pre-escucha presenta dos enunciados, los cuales continúan trabajando el tema de la conciencia intercultural y si esta está perdiendo importancia en la actualidad. Un primer acercamiento a la primera parte que introduce el video de la parte *Meet the Expert*, destacamos el trabajo en el tema de las diferencias culturales, que una vez llegados a esta última parte de la 11.3 le permiten al estudiante retomar la discusión y reflexionar en cuanto a la comida y su influencia en la sociedad.

Ahora bien, el video presenta a la antropóloga Anna Colquhoun quien discute el tema de la antropología culinaria. En este se explica la importancia y el impacto que tiene la cocina y sus ingredientes no sólo como una forma de distinguir a una sociedad, sino también la influencia de otras culturas producto de procesos de colonización y migración. De esta manera, la forma en la que se concibe la cocina es esencial, ya que con ella expresamos nuestra de identidad y construimos relaciones.

Dado lo anterior, vemos que la comprensión de la cultura se basa en los acontecimientos históricos y la forma cómo convergen las relaciones entre grupos socialmente distintos. Para este caso, dichas interacciones traen consigo nuevas recetas, ingredientes y formas de preparar la comida. Por ejemplo, se menciona el caso del Reino Unido donde la comida como Fish and Chips o el Roast Beef se introdujo a la cultural británica debido a la migración judía y las conquistas normandas.

Por ende, hallamos que la información de este video le permite al estudiante adquirir conocimiento sobre un elemento perteneciente a la “cultura cultivada” como es la comida. Sin embargo, también se adentra en la construcción de “saber-ser” ya que no sólo es el impacto histórico, sino el significado que ésta adquiere para las personas. Así, se contrasta aspectos como comer insectos para una cultura puede llegar a ser desagradable o extraño, para otras tiene un valor común y corriente. Así, la temática de la comida como elemento “Cultural” permite al estudiante ver el impacto que tiene este al

momento de reflexionar en cuanto a qué se puede considerar como un plato normal o extraño en una cultura.

Dicha reflexión se evidencia en la sección de discusión de PO a través de las preguntas de trabajo, las cuales buscan que el estudiante piense en la comida local, su impacto, y relevancia en su cultura. Así, vemos que lo anterior tiene como objetivo situar el trabajo “Cultural” permitiendo al estudiante pensar en ese el valor que, como mencionó Colquhoun, ocupa la comida para expresar una parte de la construcción del sujeto en sociedad.

Con base en lo anterior, vemos la intención de la sección Meet the Expert por agregar un punto de discusión a la lección 11.3 con el objetivo de trabajar la consciencia intercultural respecto a los elementos que hacen del contexto del estudiante diferente, pero con el objetivo de volver el conocimiento y el contexto propio significativo para el trabajo en interculturalidad. Por último, es relevante discutir la temática final que discute la antropóloga cuanto al concepto de la globalización de la cocina. Puntualmente, nos referimos a lo que se denomina como *McDonaldization*”. De esta forma, según Anna Colquhoun “muchas personas en este momento están preocupadas por lo que denominan como la Mcdonalización de la cultura” (Cotton, Falvey y Kent. 2014, min. 3:37-4:00, traducido por Arias, J. y Campo, F.); así, se presenta la hegemonización de las tradiciones culinarias.

Dicho lo anterior, la última sección de discusión centra el trabajo en la reflexión respecto a la cultura como elemento de la globalización, la cual se ve afectado por la imposición de costumbres y formas culturales de un país o cultura dominante hacia un grupo diferente. Para el caso, se pide al estudiante que piense en su propio contexto en términos de bueno o malo la temática de la Mcdonalización. Dicha reflexión se lleva a cabo por medio de la cuestión sobre la comida y después se delibera en cuanto al impacto de ésta en otras áreas de la cultura. Así, vemos la intención de relacionar en la mayoría de ejercicios de PO las costumbres culinarias y el impacto de la introducción de otras culturas en las formas que se percibe y se construye una definición y concepción de la cultura en el estudiante.

Análisis lección 11.4: Kaleidoscope World

Esta lección Kaleidoscope World, es el “Scenario” de la presente unidad, la cual comprende tres secciones en las que se pone en práctica aquellos temas que el estudiante trabajó en lecciones anteriores. Para empezar, los objetivos de 11.4 apuntan a un trabajo guiado a la elaboración de presentaciones formales acerca de un país determinado. El propósito de los ejercicios contenidos se enfoca en el trabajo de habilidades lingüísticas, por ejemplo, en CO y CE, como también de PO, como lo indican los

objetivos 11.4a-c de la Figura 5. Asimismo, se propone un trabajo enfocado en la exposición de elementos culturales característicos que facilitan la continuidad en el desarrollo del tema.

Las tres secciones comprendidas en esta unidad trabajan una situación específica, donde se aborda el tema de Kaleidoscope World, una entidad que favorece y brinda información a personas que desean conocer diversos destinos alrededor del mundo. En primer lugar, la sección “Situation” ubica al estudiante en un contexto determinado, posicionando al estudiante tres elementos puntuales, los cuales se abordan más adelante. En segundo lugar, “Key Language” ofrece al estudiante un ejercicio de CO en el cual se propone un acercamiento a una presentación formal. Por último, “Task” es la puesta en práctica del acercamiento a la exposición que debe realizar como si perteneciera a la organización Kaleidoscope World, es decir, en esta parte de la lección, el estudiante sigue consejos para realizar una muestra exitosa de la ciudad a la cual pertenece con el fin de desarrollar la PO.

Con lo anterior, resaltamos que las últimas dos secciones encaminan un trabajo sobre los contenidos lingüísticos que ayudan a mejorar las habilidades de CO y PO. Teniendo en cuenta esta explicación, centramos el análisis de esta lección a la primera sección llamada “Situation”, como se mencionó previamente. En este apartado resaltamos un acercamiento a la interculturalidad en el que se proponen tres preguntas iniciales de discusión para el estudiante, por ejemplo

1. *¿Qué país extranjero te gustaría visitar?*
2. *¿Por qué te interesa este destino?*
3. *Si visitaras el país, ¿qué tipo de cosas harías para aprender sobre su cultura? (por ejemplo: visitar un museo, hacer un tour oficial)*

Ahora bien, los ejercicios enfocados al objetivo 11.4a se encuentran en esta sección. Para empezar, en cuanto a la CE, los dos extractos de lectura de la página 112 presentan un artículo del periódico en el que se presenta la organización de intercambios culturales, Kaleidoscope World; una entidad que funciona desde los años 1960 y está en proceso de expandir sus conexiones, con el fin de considerar más destinos para invitar a más jóvenes a unirse a sus dinámicas. Asimismo, ofrece programas de intercambio cultural en al menos treinta países. La población que suele viajar con esta compañía oscila entre los 18 y los 25 años a quienes, además, les permiten vivir por un corto tiempo en un contexto cultural completamente diferente del que provienen. Finalmente, la meta es ayudar a los jóvenes a realizar más actividades de este tipo alrededor del mundo.

El segundo texto es un aviso que invita a los consorcios de turismo de cualquier país a realizar exposiciones, únicamente en inglés, con el fin de convertirse en destinos turísticos de los programas de

intercambio cultural que propone Kaleidoscope World. Para esto, la organización sugiere pensar en tres preguntas que motivan al desarrollo de este tipo de propuestas:

1. *¿Estás orgulloso de tu cultura y tu patrimonio?*
2. *¿Crees que las personas de otros países malinterpretan la forma de vivir de tu cultura?*
3. *¿Quieres mejorar la imagen de tu país alrededor del mundo?*

Lo anterior nos permite conectar estas cuestiones con un trabajo guiado a los siguientes tres puntos. En primer lugar, al revisar las interrogantes anteriores podemos destacar que, dentro del aula de clase, la interrogante inicial podría situar al estudiante en un espacio donde este debe determinar su cultura como un compendio entre la “Cultura” y la “cultura”. Así el patrimonio podría ser visto como el conjunto de elementos visibles, y la cultura como los intangibles.

Es necesario que el alumno se asegure de realizar, en primera instancia, una reflexión de las características para poder exponerlas en una presentación detallada. Posteriormente, es pertinente dejar en claro que el fin de dicha exposición es hacer que el lector entienda que la cultura, que desea conocer, no se centra únicamente en lo perceptible como la comida o la música, sino como una amalgama entre lo anterior y los valores, actitudes, creencias, y demás. Así, todos estos componentes permitirían enfocar una propuesta acerca de las diferencias culturales entre un país u otro, en el que se consideren las cuestiones mencionadas como eje principal de trabajo.

En segundo lugar, la pregunta número dos le permite al estudiante discurrir sobre aspectos próximos a los malentendidos que pueden generarse al conocer una cultura diferente. Por este motivo, consideramos que las equivocaciones, en el contexto cultural, derivan principalmente del desconocimiento de ciertas actitudes y costumbres, ya que de esta manera es factible incurrir en errores de cualquier índole relacionados a dicha falta de aprehensión al ambiente cultural al que se expone.

Por último, la tercera pregunta es un ejemplo sobre la deliberación que le corresponde hacer al estudiante frente a los estereotipos que hay acerca de su cultura para posteriormente solventar la imagen negativa que se tiene de su país. Esta actividad permite ver que, seguramente, ninguna cultura está exenta de ser juzgada y por este motivo puede dirigirse a cualquier público. Además, debe considerarse que debido al desconocimiento se generan este tipo de generalizaciones, que difícilmente pueden eludirse.

Asimismo, es necesario responder a esta pregunta desde la visión de Auger (2003) sobre la desvalorización de alguien o algo, en este caso de un país específico. Así, pensamos que para catalogar como mejor o peor la imagen de un país, hace falta sopesar los factores positivos y negativos de una cultura. De esta manera, se puede permitir al alumnado tomar la decisión de sobre los componentes característicos de cualquier cultura, especialmente de la propia.

Con respecto al punto anterior, creemos que el contexto de los alumnos del nivel Inglés Intermedio Bajo de la Pontificia Universidad Javeriana, podría beneficiar el desarrollo de la temática acerca de los estereotipos, ya que un grupo homogéneo de estudiantes facilita el desarrollo de la propuesta de mejorar la imagen de su país a nivel mundial. Por lo tanto, resaltamos que, a partir del trabajo en grupo, se podría realizar una reflexión colectiva cuyo propósito sea destacar a Colombia como un país que ofrece elementos positivos, alejándose de la imagen desfavorable catalogada como un estigma que perpetúa hasta el día de hoy.

Ahora bien, los ejercicios de CO propuestos en la página 113 permiten desarrollar la habilidad de escucha a partir de la segmentación de una presentación sobre Toronto en tres partes. En estos registros sonoros se puede encontrar información específica acerca de diversos puntos como la población, el clima, la ubicación, el tipo de ciudad, los mejores puntos turísticos y las actividades que pueden hacer los visitantes. Sin embargo, lo manifestado en estos audios no nos otorga información necesaria para el análisis de la interculturalidad en esta lección, pues el contenido está ligado únicamente con la actividad sobre la presentación de cierre de toda la unidad.

En suma, esta lección busca que el estudiante ponga en práctica sus conocimientos culturales a partir de una reflexión creada por medio del escenario y la tarea final de presentar una organización enfocada en los intercambios culturales. Independientemente de centrarnos en el trabajo de habilidades lingüísticas, nuestro enfoque se priorizó en resaltar el trabajo intercultural, del cual hallamos que 11.4 se conecta con los temas vistos a través de la unidad. Como resultado, resaltamos que estas páginas proponen la discusión y reflexión como herramientas que permiten abordar la interculturalidad desde las actividades, ya que le permiten al estudiante entenderse a sí mismo, a su cultura y a las de las demás.

Por último, al realizar la recapitulación de los resultados de esta unidad, consideramos que el tema sobre cultura se aborda desde diferentes posiciones, dependiendo la lección. Esto quiere decir que, en cada una de las páginas analizadas, se encontró que, en primer lugar, para 11.1 la cultura se presenta como un término que engloba diversos elementos, y que permite desarrollar en el estudiante una comprensión integral sobre la “Cultura” y la “cultura”.

En segundo lugar, 11.2 muestra que la cultura es vista como una experiencia, en la que se ahonda en los sentimientos y el grado en el que las costumbres de un grupo específico influyen en una persona. Así, el trabajo en interculturalidad está guiado a la realización de un contraste entre ambas culturas, la propia y la extranjera, como lo destacan Liddicoat y Scarino (2009) y Byram (1997).

Tercero, desde la lección 11.3, la cultura se entiende desde la conciencia (inter)cultural, es decir, como un saber necesario para desenvolverse en contextos diferentes al del hablante. Esto se realiza a partir de situaciones que el estudiante experimenta por desconocimiento, como los malentendidos. Además, la lección busca que la interacción entre pares de diferentes culturas sea la base en el entendimiento del contexto del otro, pues se evidencia una reflexión en la cual se contrasta la cultura propia con la extranjera, haciendo hincapié en la conciencia (inter)cultural.

Teniendo en cuenta el análisis de las unidades 1 y 11, junto con las respuestas de los profesores a los cuestionarios, evidenciamos el trabajo intercultural visto desde el libro NLLUI. Dicha labor se plantea a través de actividades de reflexión y discusión en las que resaltamos el desarrollo de la PO y CE. De igual manera, a lo largo de las dos unidades, se destacaron elementos que permiten ver el componente cultural trabajado desde la “Cultura” y “cultura”. Además, el contenido de las lecciones permite desarrollar el “saber” y los ejercicios el “saber-ser”, por ejemplo, sobre los estereotipos y malentendidos, las cuales son temáticas relevantes para el estudiante acerca del trabajo sobre la interculturalidad ya que pone en reflexión y contraste el contexto propio y extranjero.

5. CONCLUSIONES

Una vez concluido el análisis de las lecciones, podemos constatar que los tres objetivos específicos de la presente investigación (Cfr. 12) se cumplen a través del trabajo propuesto por las actividades de PO y CE, pues se invita al estudiante a la reflexión y el diálogo con sus pares respecto a los temas identificados por cada unidad. Así, podemos contestar y relacionar los objetivos del trabajo (Cfr. p, 15) de la siguiente manera.

En cuanto al primer objetivo específico, realizamos la debida descripción de las unidades 1 y 11 donde se identificaron los principales temas de trabajo orientados a las secciones de CO, CE, PO y PE. De allí, se resalta que se cuenta con ejercicios que permiten trabajar la interculturalidad, pues las temáticas de trabajo exploran discusiones e invitan a la reflexión sobre el valor que tiene las otras culturas. Lo anterior se logra a partir del trabajo, como hemos denominado, de elementos generales de la “Cultura” a partir de la comida, la música, la vestimenta. Y elementos de la “cultura” los cuales son un conjunto de prácticas inherentes a la cultura del estudiante.

Ahora bien, en cuanto al segundo objetivo de la investigación, la información que resalta el desarrollo de los saberes “saber” y “saber-ser” se evidencia por medio de las actividades de PO y CE. De estos ejercicios destacamos que se incluye la reflexión y la discusión de los contenidos propuestos para ambas lecciones. Así, el trabajo en cultura parte de un planteamiento de conocimientos culturales que se contrastan con contextos extranjeros, facilitando el dialogo de los elementos menos visibles de un grupo social, logrando abordar el trabajo (inter)cultural.

En cuanto al último objetivo del trabajo hallamos que las nociones del grupo docente encuestado destacan el manual NLLUI como una herramienta indispensable para el trabajo en las clases de inglés, el cual permite abordar en trabajo cultural y que incluye actividades y situaciones que amplían el conocimiento cultural. No obstante, encontramos que el trabajo de corte y reflexión intercultural se debe incluir con materiales extra traídos al aula de clase. Ahora bien, el grupo de profesores destacan que la cultura es un elemento conectado con la enseñanza de LE, el cual implica abordar temáticas sociales que permitan un contraste y reflexión en el aula.

Por otra parte, respecto a la pregunta investigativa, *¿De qué forma se desarrolla el trabajo enfocado hacia la interculturalidad por medio del libro NLLUI en las clases de inglés Intermedio Bajo?* Encontramos que a lo largo de los ejercicios contenidos en las unidades 1 y 11 del manual de texto, principalmente, de PO y CE se promueve la discusión hacia el quehacer intercultural. Sin embargo, es pertinente aclarar que no se hace explícito dicho trabajo a lo largo de las secciones vistas; por ende, enfocarse en la interculturalidad implica analizar los ejercicios de discusión para ampliar el trabajo en CCI a partir de las imágenes y situaciones presentadas en los audios

Así, vemos que nuestro objetivo general: “Analizar la manera en la que el libro NLLUI del curso Inglés Intermedio Bajo de la Pontificia Universidad Javeriana propone trabajar la interculturalidad” comprende ver las lecciones analizadas sección por sección donde queda en evidencia que los elementos que conforman la cultura se enfocan en lo palpable, sino también en esos “saberes” menos comunes al momento de referirnos a un grupo o nación distinta.

Por ende, resaltamos que el análisis nos permite afirmar que el trabajo en interculturalidad debe ser un proceso, el cual considera varios elementos, empezando por el tipo de material que se utilice, la formación del docente y su interés en la enseñanza de la cultura. Además, la necesidad de una formación en análisis de material de los docentes, pues un manual de texto presenta una multiplicidad de elementos visuales y sonoros que influyen en la noción, trabajo y formación del estudiante en el aula de clase.

De esta forma, el análisis de esa investigación permite vislumbrar diversos hechos que se enmarcan en el tema sobre la interculturalidad en el campo de la enseñanza de LE. Por ejemplo, determinamos que, aunque el libro de texto NLLUI está dirigido a contextos heterogéneos, este actualmente se utiliza en espacios heterogéneos lo que determina el trabajo del componente intercultural en estos. Así, será tarea del docente guiar las actividades que se plantean a partir de las temáticas de las unidades de este material. Asimismo, el profesor puede proponer ejercicios que permitan la reflexión y discusión desde experiencias personales, sean de él mismo o los estudiantes, dando pie al debate, y también al desarrollo de habilidades lingüísticas como la PO cuando el estudiante narra anécdotas, y CE cuando escucha a sus compañeros.

Resaltamos que el libro NLLUI no propone la consulta externa, es decir, diccionarios, páginas de internet u otros recursos que permitan ampliar las temáticas que se tratan en el aula. Además, teniendo los temas analizados en este trabajo, esto podría limitar los ejercicios acerca de la comunicación y a la cultura, ya que son temas amplios que requieren una continua revisión y análisis. Además, es pertinente resaltar el rol de las imágenes en los libros, ya que pueden funcionar como soporte para el docente, pues gráficamente presentan situaciones que facilitan la comprensión y futura discusión. Sin embargo, este tipo de representaciones establecen generalizaciones y estereotipos que difícilmente pueden eludirse si no hay un trabajo guiado por parte del docente y reflexión del estudiante.

Por último, sería interesante ahondar en la investigación sobre el trabajo de interculturalidad en este material, ya que abordamos únicamente dos unidades y es probable que temas como *arte* o *transporte* permitan divisar el debate y la deliberación, ya que ambos son elementos culturales que merecen ser tratados con el fin de desarrollar el “saber” y el “saber-ser”. Así, el presente trabajo podrá aportar elementos para futuras investigaciones en el campo de la interculturalidad trabajada desde el análisis de los materiales utilizados en clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Aleksandrowicz-Pędich, L., Draghicescu, J., Issaiass, D., & Sabec, N. (2003). The views of teachers of English and French on intercultural communicative competence in language teaching. *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe, 7-37. Recuperado de http://archive.ecml.at/documents/pub123be2003_lazar.pdf
- Äijälä, H. (2009). Acquiring Intercultural Competence from Coursebooks: Analysis of Learning Tasks in the Finnish Upper Secondary School Coursebook Series In Touch.
- Agudelo, J.J. (2007). An Intercultural Approach for Language Teaching: Developing Critical Cultural Awareness. *Íkala Revista de lenguaje y Cultura*, 12(1), 185-217. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2718>
- Auger, N. (2003). Des manuels et des stéréotypes. *Le Français dans le monde* (326), 29-32
- Barletta Manjarrés, N. (2009). Intercultural competence: Another challenge. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (11), 143-158.
- Baños, R. V. (2010). La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya. *SL&i en red: Revista electrónica de investigación y didáctica*, (3), 88-108. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3186901.pdf>
- Benito, A. B. G. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. In *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008* (pp. 493-506). Servicio de Publicaciones. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching. *A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. disponible en <http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>

- Chou, P. (2010). Advantages and disadvantages of esl course books. *The Internet TESL Journal*, 16(11).
- Cotton, D., Falvey, D., & Kent, S. (2014). *New Language Leader: Upper Intermediate Coursebook*. England. Pearson.
- Cruz Rondón, E., & Velasco Vera, L. (2016). Understanding the Role of Teaching Materials in a Beginners' Level English as a Foreign Language Course: A Case Study. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 125-137. doi:<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n2.52813>
- Galisson, Robert (1988).. Cultures et lexicultures .Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. En: *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 7(1), 325-341. Recuperado de: http://www.persee.fr/doc/cehm_0180-9997_1988_sup_7_1_2133
- Gómez, L.F. (2014). Relational Teaching: A way to foster EFL learners' intercultural communicative competence through literary short stories. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 135-150. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a01>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. *México*.
- Henríquez, S. S., Nogués, F. P., San Martín, V., & Carrillo, M. F. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, (36), 131-151. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a08.pdf>
- Kilickaya, F. (2004). Guidelines to Evaluate Cultural Content in Textbooks. *Online Submission*, 10(12).
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Liddicoat, A. J. L., Scarino. (2009). Teaching and Learning Languages a guide. *Report to the Australian Government Department for Education Science and Training*. Recuperado de http://www.tllg.unisa.edu.au/lib_guide/gllt.pdf
- Martinez, Helen. (2015). "Si no podemos poner fin a nuestras diferencias, contribuyamos a que el mundo sea apto para ella". *Diseño de un conjunto de actividades que despiertan el saber ser de la competencia comunicativa intercultural en el Colegio Integrado La Candelaria*. (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10554/17086>

- Martínez, J. (2014). Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0(8), 80-101. Recuperado de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54796/54723>
- MCERL. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Nguyen, H. (2011). Developing EFL learners' intercultural communicative competence: A gap to be filled?. *From Defining EIL Competence to Designing EIL Learning*, 86.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Editorial Edinumen.
- Oliveras, A. (2005). La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5306841>
- Paricio, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(4), 1-12.
- Porcher, L. (1996). Culture, cultures... Le français dans le monde: recherches et applications, janvier.
- Richards, J. C. (2001). The role of textbooks in a language program. *Retrieved November, 12(2), 2008*. Recuperado de <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>
- Risager, K. (2014). "Analysing culture in learning materials", en *Sprogforum*, núm. 59, pp 78-86.
- Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 273-286. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100017>
- Sanhuesa Henríquez, S. V. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de alicante*. Universidad de Alicante.
- Zhang, Y. (2012). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois*. Doctoral dissertation, Le Man

ANEXOS

ANEXO 1: Syllabus Inglés Intermedio Bajo

Nombre Asignatura(Curso): Inglés Intermedio Bajo

Grado: Pregrado

Unidad Académica que Ofrece: Inglés Intermedio Bajo

Mín Unidades: 5.00 **Hr. Contacto:** 10.00

Fecha Efectiva: 21/09/2012 **Nº Catálogo:** 3400 **ID Curso:** 006153 **Nº Oferta Curso:** 1

Syllabus Oferta de Asignaturas

Buscar [Primero](#) [1-5 de 5](#) [Último](#)

Objetivos de Formación

Objetivos:

Gracias a este curso, el estudiante podrá comprender informaciones sencillas de la vida cotidiana, y mantener conversaciones y discusiones sobre temas de interés personal y general. Además, podrá utilizar la lengua con mayor flexibilidad y complejidad para expresar sus pensamientos, sentimientos e ideas con mayor fluidez y con un léxico variado. En cuanto a lo cultural, este curso ofrece la oportunidad de acceder a información factual relacionada con estilos de vida y patrones de comportamiento de diferentes grupos de angloparlantes, motivando así al estudiante para que establezca comparaciones entre su propia cultura y la extranjera.

La habilidad de lectura del curso se desarrollará en torno a textos adicionales, en su mayoría auténticos, que le permitirán al estudiante desarrollar diferentes habilidades de análisis de textos como son la comprensión de relaciones implícitas, reconocimiento de diferentes indicadores de cohesión y coherencia, deducciones con base en información explícita, deducción de vocabulario según el contexto, reconocimiento de diferentes tipos de relaciones (generalización, cause/efecto, comparaciones, etc.), identificación de la idea principal y del tópico del texto y la intención del autor. Paralelamente al programa de expresión escrita, los estudiantes aprenderán a reconocer la estructura de una lectura por medio de un outline (especie de tabla de contenido de la lectura).

En cuanto a la habilidad de expresión escrita se busca continuar con las composiciones de tipo formal académico con la estructura Introducción, Párrafos de desarrollo y Conclusión. Junto con esto los estudiantes aprenderán a planear su composición a través de una tabla de contenidos (outline) que le permitirá estructurar sus textos adecuadamente. Con estas herramientas esenciales, el curso se concentrará en práctica en cartas formales en las que se describen lugares y personas. Además, los estudiantes tendrán que escribir algunas composiciones narrativas y otras en las que se describe un problema y se sugieren posibles soluciones. Por último, también aprenderán a escribir artículos en los que se presentan noticias.

Contenidos Temáticos

Contenidos temáticos

Las comunicaciones
El medio ambiente
Los deportes
La medicina
El transporte
La literatura
La arquitectura
La globalización
La psicología
La cultura

Estrategias Pedagógicas

Estrategias pedagógicas

Los cursos de lengua extranjera en Licenciatura en Lenguas Modernas se desarrollan a partir de la metodología taller. El taller combina actividades tales como el trabajo de grupo, sesiones generales, elaboración y presentación de tareas, organización y ejecución de trabajos. Las estrategias que se utilizan en clase y fuera de ella buscan desarrollar el pensamiento crítico, las competencias interpretativas, propositivas y argumentativas de los estudiantes para que puedan, progresivamente, llegar a soluciones bien argumentadas y acordes con el contexto particular.

Evaluación

Evaluación:

Los tipos e instrumentos de evaluación son coherentes con los ejes curriculares de: competencia comunicativa, competencia intercultural y autonomía en el aprendizaje. Los procedimientos utilizados son las pruebas escritas (composiciones, pruebas de progreso y pruebas parciales), las pruebas orales (presentaciones cortas y pruebas parciales) y proyectos desarrollados por los estudiantes.

La calificación final se obtiene luego de evaluar las habilidades de la lengua (lectura, composición, escucha y conversación), el componente de la lengua (uso de la lengua y vocabulario) y el trabajo en clase.

Recursos Bibliográficos

Bibliografía:

Obligatoria:

COTTON, D., FALVEY, D. & KENT, S. (2008) UPPER INTERMEDIATE LANGUAGE LEADER, Pearson Longman

EVANS, V. & DOOLEY, J. (1998) Grammarway 4, Express Publishing

Copies from FAWCETT & SANDBERG (2000) Evergreen: A guide to writing. 6th ed., Houghton Mifflin.

Complementaria:

NORTHSTAR SERIES (in the Resource Center)

FOCUS ON GRAMMAR SERIES (in the Resource Center)

SPEAK UP MAGAZINE (in the Resource Center)

Evans, V. (2000). Successful Writing: Intermediate, Newbury: Express Publishing

Evans, V. (1998). Successful Writing: Upper-Intermediate, Newbury: Express Publishing

[DETALLE ASIGNATURA](#)

[RESULTADOS BUSQUEDA](#)

[VOLVER A BUSCAR](#)

Anexo 2: Paricio (2005) Preguntas análisis de material intercultural

Preguntas genéricas

- ¿Se especifica quiénes son los autores (extranjeros, españoles, equipos mixtos)?
- ¿Se explica en qué metodologías o desarrollos didácticos se basa el diseño y elaboración del material?
- ¿Constituye la cultura un simple escenario que sirve de telón de fondo a los aprendizajes lingüísticos, o bien se integra como parte significativa de éstos?
- ¿Hay algún apartado específico a cada unidad/lección destinado a profundizar en los contenidos culturales?
- ¿Obedece la presentación de la cultura extranjera intencionalidad formativa?
- ¿Se incluye referencia a la cultura de origen del alumno para contrastarlas con la cultura meta?
- ¿Se ofrece una presentación de la cultura centrada en único país el más representativo de la lengua meta, o hay referencias a la pluralidad de países en los que se habla esa lengua extranjera?
- ¿Se presentan situaciones y se abordan temáticas relacionadas a los intereses y aficiones de los jóvenes?
- ¿Se invita al alumnado a profundizar en la cultura del país proponiéndole actividades que van más allá de las informaciones incluidas en el libro de texto (consulta de diccionarios, enciclopedias, prensa, otros documentos, etc.)?
- ¿Se incluyen documentos auténticos? (anuncios de prensa o televisión, folletos, turísticos, grabaciones en audio o video tomadas de situaciones de la vida real, cartas de restaurantes, planos de metro, guías telefónicas, etc.)

Anexo 3: Kilickaya (2004) Guidelines to evaluate textbooks

- Does the book give any information, instructions or suggestions about how the book may be used and how the cultural content may be handled?
- Does the book address specific learners or are there any characteristics of the learners that the book addresses to?
- Does the book suggest any role that the teachers using it should have?
- Do they include a variety of cultures or just specific ones such as British or American culture?
- Do they present the reality about the target culture or the author's view?
- Where is the cultural information taken from? Author's own ideas or empirical research?
- What subjects do they cover? Are these specific to the target culture? Are there any topics that might not be actually suitable for the learners in class?
- What cultural and social groups are represented? Is this adequate coverage of a variety of people or is this limited to a chosen people? If so, what kind of people are these? Are there any stereotypes?
- Does the book include generalization about the culture? Does it inform the audience of the fact that what is true of the parts is not necessarily true of the parts?
- Is the cultural information presented with comments such as being good or being bad? Or is it presented without such comments?
- Are there illustrations? If so, are these appropriate to the learners' native culture? Would additional information be necessary to explain them or are they self-explanatory?
- What are the activities asked of the learners? Are they familiar to the learners?
- Would a teacher using this book need specialized training to be able to use it or is there enough information given?
- What are the learners supposed to do with the cultural information such as using actively or just be aware of it for a better understanding of the target culture?
- What are the learners supposed to do with the cultural information such as using actively or just be aware of it for a better understanding of the target culture?
- What is your overall view of the book?

Anexo 4: Cuestionario docentes (blanco)

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas
8 de mayo de 2017

Encuesta para docentes: Nivel Inglés Intermedio Bajo Pontificia Universidad Javeriana

La siguiente encuesta es de carácter anónimo. La información recolectada se empleará para uso netamente científico. Le agradecemos contestar cada pregunta de la manera más completa posible.

1. ¿Cuánto tiempo lleva como docente de Inglés como Lengua Extranjera?

2. ¿Cuánto tiempo ha trabajado como docente de inglés en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ)?

3. ¿Por cuántos semestres ha dictado el nivel Inglés Intermedio Bajo en la PUJ?

4. ¿Desde su perspectiva como docente considera pertinente abordar en sus clases temas relacionados a lo cultural? ¿Por qué?

5. ¿Qué tipo de materiales usa usted como el fin de abordar aspectos culturales en sus clases?

- a) Libro (New Language Leader Upper Intermediate)
- b) Novelas y textos literarios
- c) Imágenes
- d) Videos

- e) Recursos en línea
- f) Experiencias personales (profesor, estudiantes y/o terceros)
- g) Ninguno
- h) Otro:

6. En escala de 0 a 100 ¿Con qué frecuencias utiliza usted el libro New Language Leader Upper Intermediate para el desarrollo de sus clases de inglés?

- a) Nunca (entre 0% - 20%)
- b) Casi nunca (entre 20%- 40%)
- c) A veces (entre 40%- 60%)
- d) Casi siempre (entre 60% - 80%)
- e) Siempre (80% - 100%)

7. ¿Considera que el libro New Language Leader Upper Intermediate permite involucrar temas culturales en la clase de inglés? ¿Cómo? Si **NO** ¿Por qué?

*Responda la pregunta número 8 teniendo en cuenta las unidades **1) Communication** y **11) Culture** del libro New Language Leader Upper Intermediate.*

8. ¿Considera usted que el contenido está dirigido a diversas locaciones (ciudades, países, regiones entre otros) y personas (individuos, grupos, comunidades, nacionalidades, entre otros)?

9. ¿Cree que la información que ofrece el libro New Language Leader se enfoca únicamente a la cultura norteamericana y británica?

10. ¿Considera usted que las imágenes, audios, y otras representaciones que se encuentran en el libro muestran estereotipos culturales? ¿Cómo?

11. Si tiene algún comentario o sugerencias extra puede realizarlo aquí:

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO 5: Guía de distribución y lectura de unidad


1

Communication

1.1 CONNECTIONS

→ **Unidad**

→ **Lección**



IN THIS UNIT

GRAMMAR

- the continuous aspect
- the perfect aspect

VOCABULARY

- phrasal verbs
- scientific study
- idioms
- collocations

SCENARIO

- outlining problems, offering solutions, reacting to suggestions
- solving communication problems

STUDY SKILLS

- note-taking from listening to a talk

WRITING SKILLS

- writing and checking written communication

The more elaborate our means of communication, the less we communicate. J.B. Priestley, 1894–1984, British novelist

SPEAKING AND LISTENING

1 Discuss these questions in small groups.

- 1 How do you communicate with the people below, and how often?
 - friends
 - neighbours
 - online/virtualfriends
 - followers (on social media)
 - familymembers
 - colleagues
- 2 When did you last ...
 - send an SMS/text message?
 - sendanemail ?
 - write a letter (on paper)?
 - send a greeting card?
 - make a phone call?
 - use social media to contact someone?
 - speak to someone face to face?
 - make a presentation/speech?
- 3 How do you prefer people to communicate with you?
- 4 Which forms of communication do you use most often?
- 5 Which forms of communication are most common in your country?

2a 1.1 Listen to five people talking about their communication habits and answer the questions.

Which person/people (1–5):

- 1 prefers conversations?
- 2 met someone by accident?
- 3 sometimes has technical problems with communication?
- 4 was suddenly contacted by someone?
- 5 thinks they are not up-to-date in their habits?
- 6 is interested in famous people?

2b Which forms of communication does each person mention?

3 Which person is most like you and least like you?

VOCABULARY

PHRASAL VERBS

→ **Sección**

4 Match the phrasal verbs from the listening with their meanings.

- | | |
|----------------------|--------------------------------|
| 1 get in touch with | a meet by accident |
| 2 track down | b maintain a relationship with |
| 3 bump into | c follow what is happening |
| 4 lose touch with | d find |
| 5 stay in touch with | e have no contact with |
| 6 keep track of | f exchange the latest news |
| 7 catch up with | g contact |

5 Complete these sentences to make them true for you. Compare your ideas with a partner.

- 1 The best way to track down a person who doesn't use social media is ...
- 2 I like to stay in touch with people who ...
- 3 If I bumped into an old friend after ten years, I'd ...
- 4 I like to keep track of what my friends are doing by ...
- 5 A person I have lost contact with who I wish I hadn't is ...
- 6 It is easier to get in touch with people when ...
- 7 The best time of day to catch up with people is ...

READING

Sección

6a Read the title of the article. What do you think it will be about? What do you think are the 'Six degrees of separation'?

6b Now read the article and check your predictions.

7 Complete the sentences with no more than three words and/or a number.

- 1 The majority of our communication is with _____ people.
- 2 The 'Six degrees of separation' idea dates from _____.
- 3 In the 1960s, an American sociologist attempted to _____.
- 4 The participants only had knowledge of the name, _____ location of the target.
- 5 The average number of steps to deliver the packets was between _____.
- 6 The results of the experiment appeared in _____.
- 7 A recreation of Milgram's experiment took place in _____.
- 8 The most recent experiment looked at the connections between _____ social-media users.

8 Find verbs and nouns in the article that are connected to scientific study.

9 **Reacting to the text** Discuss these questions in small groups.

- 1 What is your opinion of the ideas in the article about how closely people are connected?
- 2 How do you think the internet has improved communication?
- 3 What are the negative aspects of the internet in relation to communication?
- 4 Is any communication really 'private' these days?

SPEAKING AND WRITING

10a Work in small groups. Discuss these questions about non-verbal communication in your culture.

- **Greetings and saying goodbye** – What do people do (shake hands, kiss, bow, wave, etc.)? Does age or gender make a difference?
- **Personal space** – How near do people usually stand when talking? Do they ever touch?
- **Silence** – How important is this?
- **Body language** – Do people use a lot of gestures? Which gestures are common? Are there any gestures you should avoid?
- **Eye contact** – Is this important at all times?

10b How important are the above in more formal situations (giving a presentation/speech, taking part in a seminar/meeting, etc.)?

11 Write a list of the most important things to consider when communicating with people from your country.

'Think for a minute ... interesting ideas you need to know about'

HOW CLOSELY CONNECTED ARE WE? or 'SIX DEGREES OF SEPARATION'

Research shows we have regular communication with between seven and fifteen people, and that most of our communication is in fact with the closest five to ten people. However, perhaps we are closer to the rest of the world than we think. 'Six degrees of separation' is the theory that any person on Earth can be connected to any other person through a chain of not more than five other people.

The concept goes back to a 1929 book of short stories called *Everything is Different* by Hungarian author Frigyes Karinthy. He was very interested in friendship networks and his ideas influenced many of the early ideas about social networks.

In the 1950s, two scientists tried to prove the theory mathematically, but after twenty years, they still had not been successful. In 1967, an American sociologist called Stanley Milgram tried a new method to test the theory, which he called the 'Small-world problem'. He chose at random a sample of people in the middle of America and asked them to send packages to a stranger in the state of Massachusetts. The people sending the packages only knew the name, job and general location of the people. Milgram told them to send the package to a person they knew personally who they thought might know the target person. This person would then send the parcel onto a contact of theirs until the parcel could be personally delivered to the correct person. Amazingly, it took only between five and seven people to get the packets delivered, and the results were published in the magazine *Psychology Today*. It was this research that inspired the phrase 'Six degrees of separation'.

In the last few decades, the theory and the phrase has appeared again. It was first the title of a play and then a film. Then, in the mid-1990s, two college students invented the game 'Six degrees of Kevin Bacon'. They wondered how many movies the actor had been in, and how many actors he had worked with. The idea of the game is to link any actor to Kevin Bacon through no more than six links.

In 2003, Columbia University tried to recreate Milgram's experiment on the internet. This became known as the Columbia Small World project. The experiment involved 24,163 email chains with eighteen target people in thirteen different countries. The results confirmed that the average number of links in the chain was six.

Most recently, an experiment in 2011 at the University of Milan analysed the relationship between 721 million social media users and found that 92 percent were connected by only four stages, or five degrees of separation.

So, think about it for a minute. How might you be connected to a celebrity, politician or sports star?

ANEXO 6: Cuestionario Google (resúmenes docentes)

PREGUNTAS RESPUESTAS **4**

4 respuestas

RESUMEN INDIVIDUAL

Se aceptan respuestas

¿Cuánto tiempo lleva como docente de Inglés como Lengua Extranjera?

4 respuestas

- 17 años
- 22 años
- 15 años a nivel universitario y 6 en colegio bilingüe
- 11 años

¿Cuánto tiempo ha trabajado como docente de inglés en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) ?

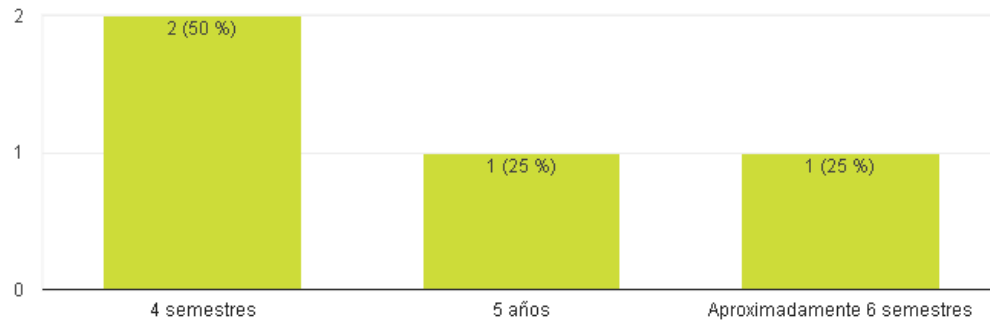
4 respuestas

- 8 años
- 6 años
- 15 años en la Javeriana
- 4 años

¿Por cuántos semestres ha dictado el nivel Inglés Intermedio Bajo en la PUJ?



4 respuestas



¿Desde su perspectiva como docente considera pertinente abordar en sus clases temas relacionados a lo cultural? ¿ Por qué?

4 respuestas

Sí. Permite ir más allá del conocimiento de la lengua para conocer más sobre las personas y sobre los comportamientos e ideas que moldean el uso del idioma en contexto.

si, dado que el aprendizaje de una lengua implica el aprendizaje de la cultura de la lengua que se aprende.

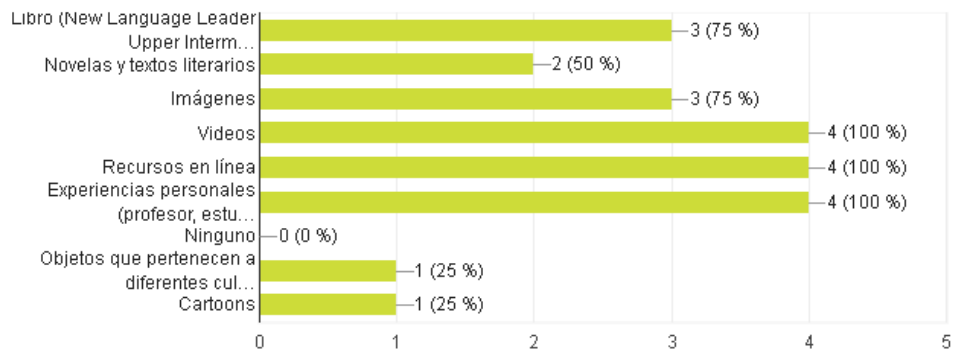
Sí, la cultura es parte de la lengua. Todos necesitamos códigos culturales para hablar bien una lengua. La cultura también nos ayuda a entender mejor la lengua.

Sí lo considero pertinente ya que la enseñanza y aprendizaje de una lengua siempre implica que hay elementos sociales lingüísticos, políticos y culturales ahí presentes. En este sentido el acercamiento a elementos culturales a través de la lengua debe hacer parte de la enseñanza. Esto permite a los aprendices conocer, reflexionar y evaluar su posición en el mundo como ser cultural y reconocer elementos identitarios propios y de las culturas objeto de estudio.

¿Qué tipo de materiales usa usted con el fin de abordar aspectos culturales?



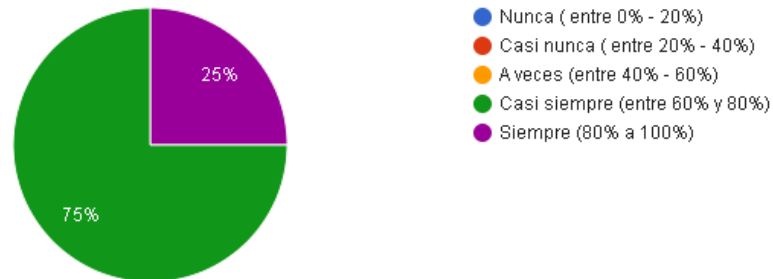
4 respuestas



En escala de 0 a 100 ¿Con qué frecuencia utiliza usted el libro New Language Leader Upper Intermediate para el desarrollo de sus clases de inglés?



4 respuestas



¿Considera que el libro New Language Leader Upper Intermedia permite involucrar temas culturales en la clase de inglés? ¿Cómo? Si NO ¿Por qué?

4 respuestas

Sí, presenta actividades de reflexión, diálogo y uso de la lengua en contextos culturales interesantes.

El texto si propone temas que pueden ser vistos desde una perspectiva multicultural. Se puede contrastar la cultura de la L1 con la que se aprende o entre las variedades de L2 que existen.

Sí lo permite. El libro trae temas relacionados con la cultura. El profesor puede utilizarlos y ampliarlos.

Sí lo permite pues cada unidad contiene lecturas y entrevistas a 'expertos' que abordan elementos transversales a cada temática. Sin embargo, siento que para llevar a cabo reflexiones de corte cultural se debe incluir material extra en las clases o proponer tareas que aborden las discusiones sobre lo cultural de manera más directa. El libro no incluye tareas o ejercicios que aborden el tema cultural o intercultural de manera directa o indirecta.

¿Considera usted que el contenido está dirigido a diversas locaciones (ciudades, países, regiones, entre otros) y personas (individuos, grupos, comunidades, nacionalidades, entre otros)?

4 respuestas

Sí. Los temas incluyen discusiones y ejercicios que permiten que personas de diferentes lugares se sientan identificadas o que al menos tengan algo que decir.

Si, puesto que son temas que se pueden abordar desde diferentes perspectivas socio-económicas y socio-culturales.

Sí, busca ser diverso.

Diría que sí, sin embargo, sólo de una manera referencial, pues estas unidades muestran fotografías con gente de diversas nacionalidades (en su mayoría de raza blanca). A la hora de proponer actividades que involucren la reflexión y discusión sobre diversas locaciones y personas, el libro se queda corto y propone una dinámica acorde con lo que la mayoría de materiales diseñados para enseñar lengua trabajan: la cultura e interculturalidad desde lo referencial.

¿Cree que información que ofrece el libro New Language Leader se enfoca únicamente a la cultura norteamericana y británica?

4 respuestas

No necesariamente. Aunque hay alusiones a la cultura británica, también hay temas que tienen que ver con otras culturas y con la cultura mundial.

No, hay aspectos de ambas.

No, intenta incluir todo.

Creo que el libro presenta información sobre diversas culturas alrededor del mundo, no sólo se enfoca en lo norteamericano y lo británico. Incluso en los acentos de varios audios se incluyen personas de diferentes nacionalidades.

¿Considera usted que las imágenes, audios y otras representaciones que se encuentran en el libro muestran estereotipos culturales? ¿Cómo?

4 respuestas

En los audios sí se muestran porque se escucha a hablantes británicos imitando acentos estereotípicos de otros países. No me parece así de las imágenes. Son cuidadosamente escogidas, creo yo.

Si, mediante imágenes representativas que dan cuenta de estilos y/o maneras y costumbres identitarias de una cultura.

No, busca ser neutral.

Definitivamente lo hacen. La mayoría de imágenes representan personas de raza blanca, clase media, delgados que muchas veces están asociados con los estereotipos. En ningún lugar se puede apreciar imágenes de personas en condición de discapacidad, clase baja, o algún otro tipo de característica que se salga de los estereotipos.

Si tiene algún comentario o sugerencia extra lo puede realizar aquí

3 respuestas

La visión que se tiene del material depende de los ojos con los que se le mire y de la manera como sea abordado.

El libro es bueno y complementa bien las clases.

Los resultados que ofrezco en ningún momento son el resultado de un análisis textual exhaustivo; son simplemente a partir de mi apreciación personal de las unidades que usualmente trabajamos en este nivel.

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO 7: Docente 1 (Formato digital)

4 respuestas + ⋮

RESUMEN INDIVIDUAL Se aceptan respuestas

< 1 de 4 > 🖨️ 🗑️

No se pueden editar las respuestas

Cuestionario para docentes del nivel Inglés Intermedio Bajo de la Pontificia Universidad Javeriana

La siguiente encuesta es de carácter anónimo. La información recolectada se empleará para uso netamente científico. Le agradecemos contestar cada pregunta de la manera más completa posible.

***Obligatorio**

¿Cuánto tiempo lleva como docente de Inglés como Lengua Extranjera? *

17 años

¿Cuánto tiempo ha trabajado como docente de inglés en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) ? *

8 años

¿Por cuántos semestres ha dictado el nivel Inglés Intermedio Bajo en la PUJ? *

5 años

¿Desde su perspectiva como docente considera pertinente abordar en sus clases temas relacionados a lo cultural? ¿ Por qué? *

Sí. Permite ir más allá del conocimiento de la lengua para conocer más sobre las personas y sobre los comportamientos e ideas que moldean el uso del idioma en contexto.

¿Qué tipo de materiales usa usted con el fin de abordar aspectos culturales? *

- Libro (New Language Leader Upper Intermediate)
- Novelas y textos literarios
- Imágenes
- Videos
- Recursos en línea
- Experiencias personales (profesor, estudiantes y/o terceros)
- Ninguno
- Otro: Objetos que pertenecen a diferentes culturas

En escala de 0 a 100 ¿Con qué frecuencia utiliza usted el libro New Language Leader Upper Intermediate para el desarrollo de sus clases de inglés? *

- Nunca (entre 0% - 20%)
- Casi nunca (entre 20% - 40%)
- A veces (entre 40% - 60%)
- Casi siempre (entre 60% y 80%)
- Siempre (80% a 100%)

¿Considera que el libro New Language Leader Upper Intermedia permite involucrar temas culturales en la clase de inglés? ¿Cómo? Sí NO ¿Por qué? *

Sí, presenta actividades de reflexión, diálogo y uso de la lengua en contextos culturales interesantes.

¿Considera usted que el contenido está dirigido a diversas locaciones (ciudades, países, regiones, entre otros) y personas (individuos, grupos, comunidades, nacionalidades, entre otros)? *

Responda esta pregunta teniendo en cuenta las unidades 1) Communication, 8) Globalisation) y 11) Culture del libro New Language Leader Upper Intermediate

Sí. Los temas incluyen discusiones y ejercicios que permiten que personas de diferentes lugares se sientan identificadas o que al menos tengan algo que decir.

¿Cree que información que ofrece el libro New Language Leader se enfoca únicamente a la cultura norteamericana y británica? *

No necesariamente. Aunque hay alusiones a la cultura británica, también hay temas que tienen que ver con otras culturas y con la cultura mundial.

¿Considera usted que las imágenes, audios y otras representaciones que se encuentran en el libro muestran estereotipos culturales? ¿Cómo? *

En los audios sí se muestran porque se escucha a hablantes británicos imitando acentos estereotípicos de otros países. No me parece así de las imágenes. Son cuidadosamente escogidas, creo yo.

¿Considera usted que las imágenes, audios y otras representaciones que se encuentran en el libro muestran estereotipos culturales? ¿Cómo? *

En los audios sí se muestran porque se escucha a hablantes británicos imitando acentos estereotípicos de otros países. No me parece así de las imágenes. Son cuidadosamente escogidas, creo yo.

Si tiene algún comentario o sugerencia extra lo puede realizar aquí

¡Gracias por su colaboración!

No se pueden editar las respuestas

Cuestionario para docentes del nivel Inglés Intermedio Bajo de la Pontificia Universidad Javeriana

La siguiente encuesta es de carácter anónimo. La información recolectada se empleará para uso netamente científico. Le agradecemos contestar cada pregunta de la manera más completa posible.

***Obligatorio**

¿Cuánto tiempo lleva como docente de Inglés como Lengua Extranjera? *

22 años

¿Cuánto tiempo ha trabajado como docente de inglés en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) ? *

6 años

¿Por cuántos semestres ha dictado el nivel Inglés Intermedio Bajo en la PUJ? *

4 semestres

¿Desde su perspectiva como docente considera pertinente abordar en sus clases temas relacionados a lo cultural? ¿ Por qué? *

si, dado que el aprendizaje de una lengua implica el aprendizaje de la cultura de la lengua que se aprende.

¿Qué tipo de materiales usa usted con el fin de abordar aspectos culturales? *

- Libro (New Language Leader Upper Intermediate)
- Novelas y textos literarios
- Imágenes
- Videos
- Recursos en línea
- Experiencias personales (profesor, estudiantes y/o terceros)
- Ninguno
- Otro:

¿Considera usted que el contenido está dirigido a diversas locaciones (ciudades, países, regiones, entre otros) y personas (individuos, grupos, comunidades, nacionalidades, entre otros)? *

Responda esta pregunta teniendo en cuenta las unidades 1) Communication, 8) Globalisation) y 11) Cultura del libro New Language Leader Upper Intermediate

Si, puesto que son temas que se pueden abordar desde diferentes perspectivas socio-económicas y socio-culturales.

.....

¿Cree que información que ofrece el libro New Language Leader se enfoca únicamente a la cultura norteamericana y británica? *

No, hay aspectos de ambas.

.....

¿Considera usted que las imágenes, audios y otras representaciones que se encuentran en el libro muestran estereotipos culturales? ¿Cómo? *

Si, mediante imágenes representativas que dan cuenta de estilos y/o maneras y costumbres identitarias de una cultura.

.....

En escala de 0 a 100 ¿Con qué frecuencia utiliza usted el libro New Language Leader Upper Intermediate para el desarrollo de sus clases de inglés? *

- Nunca (entre 0% - 20%)
- Casi nunca (entre 20% - 40%)
- A veces (entre 40% - 60%)
- Casi siempre (entre 60% y 80%)
- Siempre (80% a 100%)

¿Considera que el libro New Language Leader Upper Intermedia permite involucrar temas culturales en la clase de inglés? ¿Cómo? Si NO ¿Por qué? *

El texto si propone temas que pueden ser vistos desde una perspectiva multicultural. Se puede contrastar la cultura de la L1 con la que se aprende o entre las variedades de L2 que existen.

Si tiene algún comentario o sugerencia extra lo puede realizar aquí

La visión que se tiene del material depende de los ojos con los que se le mire y de la manera como sea abordado.

¡Gracias por su colaboración!

Enviado: 15/5/17 9:18

ANEXO 9: Docente 3 (formato físico)

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas
8 de mayo de 2017

Encuesta para docentes
del nivel Inglés Intermedio Bajo de la Pontificia Universidad Javeriana

La siguiente encuesta es de carácter anónimo. La información recolectada se empleará para uso netamente científico. Le agradecemos contestar cada pregunta de la manera más completa posible.

1. ¿Cuánto tiempo lleva como docente de Inglés como Lengua Extranjera?

15 años a nivel universitario
y 6 años en colegio bilingüe

2. ¿Cuánto tiempo ha trabajado como docente de inglés en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ)?

15 años en la Javeriana

3. ¿Por cuántos semestres ha dictado el nivel Inglés Intermedio Bajo en la PUJ?

Aproximadamente 6 semestres

4. ¿Desde su perspectiva como docente considera pertinente abordar en sus clases temas relacionados a lo cultural? ¿Por qué?

- Sí, la cultura es parte de la lengua.
- Todos necesitamos códigos culturales para hablar bien una lengua.
- La cultura también nos ayuda a entender mejor la lengua.

Responda la pregunta número 8 teniendo en cuenta las unidades 1) **Communication**, 8) **Globalisation** y 11) **Culture** del libro *New Language Leader Upper Intermediate*

8. ¿Considera usted que el contenido está dirigido a diversas locaciones (ciudades, países, regiones, entre otros) y personas (individuos, grupos, comunidades, nacionalidades, entre otros)?

Si, busca ser diverso.

9. ¿Cree que la información que ofrece el libro *New Language Leader* se enfoca únicamente a la cultura norteamericana y británica?

No, intenta incluir todo.

10. ¿Considera usted que las imágenes, audios y otras representaciones que se encuentran en el libro muestran estereotipos culturales? ¿Cómo?

No, buscar ser neutral.

5. ¿Qué tipo de materiales usa usted con el fin de abordar aspectos culturales en sus clases?

- a) Libro (New Language Leader Upper Intermediate)
- b) Novelas y textos literarios
- c) Imágenes
- d) Videos
- e) Recursos en línea
- f) Experiencias personales (profesor, estudiantes y/o terceros)
- g) Ninguno
- h) Otro:

6. En escala de 0 a 100 ¿Con qué frecuencia utiliza usted el libro New Language Leader Upper Intermediate para el desarrollo de sus clases de inglés?

- a) Nunca (entre 0% - 20%)
- b) Casi nunca (entre 20% - 40%)
- c) A veces (entre 40% - 60%)
- d) Casi siempre (entre 60% y 80%)
- e) Siempre (80% a 100%)

7. ¿Considera que el libro New Language Leader Upper Intermediate permite involucrar temas culturales en la clase de inglés? ¿Cómo? Si NO ¿por qué?

Si lo permite. El libro trae temas relacionados con la cultura.

El profesor puede utilizarlos y ampliarlos.

11. Si tiene algún comentario o sugerencia extra puede realizarlo aquí:

- El libro es bueno y complementa bien las clases.

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO 10: Docente 4 (Formato físico)

21

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas
8 de mayo de 2017

Encuesta para docentes
del nivel Inglés Intermedio Bajo de la Pontificia Universidad Javeriana

La siguiente encuesta es de carácter anónimo. La información recolectada se empleará para uso netamente científico. Le agradecemos contestar cada pregunta de la manera más completa posible.

1. ¿Cuánto tiempo lleva como docente de Inglés como Lengua Extranjera?

11 años

2. ¿Cuánto tiempo ha trabajado como docente de inglés en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ)?

4 años

3. ¿Por cuántos semestres ha dictado el nivel Inglés Intermedio Bajo en la PUJ?

4 semestres

4. ¿Desde su perspectiva como docente considera pertinente abordar en sus clases temas relacionados a lo cultural? ¿Por qué?

Si lo considero pertinente ya que la enseñanza de una ^{y aprendizaje} lengua siempre implica que hay elementos sociales, lingüísticos, políticos y culturales ahí presentes. En este sentido el acercamiento a elementos culturales a través de la lengua debe hacer parte de la enseñanza. Esto permite a los aprendices conocer, reflexionar y evaluar su posición en el mundo como ser cultural y reconocer elementos identitarios propios y de las culturas objeto de estudio

5. ¿Qué tipo de materiales usa usted con el fin de abordar aspectos culturales en sus clases?

- a) Libro (New Language Leader Upper Intermediate)
- b) Novelas y textos literarios
- c) Imágenes
- d) Videos
- e) Recursos en línea
- f) Experiencias personales (profesor, estudiantes y/o terceros)
- g) Ninguno
- h) Otro:

Cartoons

6. En escala de 0 a 100 ¿Con qué frecuencia utiliza usted el libro New Language Leader Upper Intermediate para el desarrollo de sus clases de inglés?

- a) Nunca (entre 0% - 20%)
- b) Casi nunca (entre 20% - 40%)
- c) A veces (entre 40% - 60%)
- d) Casi siempre (entre 60% y 80%)
- e) Siempre (80% a 100%)

7. ¿Considera que el libro New Language Leader Upper Intermediate permite involucrar temas culturales en la clase de inglés? ¿Cómo? Si NO ¿por qué?

Si lo permite pues cada unidad contiene lecturas y
entrevistas a "expertos" que abordan elementos transversales
a cada temática. Sin embargo, siento que para llegar
a cabo reflexiones de corte cultural se debe incluir
materiales extra en las clases o preparar tareas que
aborden las discusiones sobre lo cultural de manera
más directa. El libro no incluye tareas o ejercicios
que aborden el tema cultural o intercultural de
manera directa.

Responda la pregunta número 8 teniendo en cuenta las unidades 1) Communication, 8) Globalisation y 11) Culture del libro New Language Leader Upper Intermediate

8. ¿Considera usted que el contenido está dirigido a diversas locaciones (ciudades, países, regiones, entre otros) y personas (individuos, grupos, comunidades, nacionalidades, entre otros)?

Diría que sí, sin embargo, solo de una manera referencial, pues estas unidades muestran fotografías con gente de diversas nacionalidades (en su mayoría de raza blanca). A la hora de proponer actividades que involucren la reflexión y discusión sobre diversas locaciones y personas, el libro se queda corto y propone una dinámica acorde con lo que la mayoría de materiales diseñados para enseñar lengua trabajan: la cultura e interculturalidad desde lo referencial.

9. ¿Cree que la información que ofrece el libro New Language Leader se enfoca únicamente a la cultura norteamericana y británica?

Creo que el libro presenta información sobre diversas culturas al rededor del mundo, no solo se enfoca a lo norteamericano y lo británico. Incluso en los cuentos de varios audios se incluyen personas de diferentes nacionalidades.

10. ¿Considera usted que las imágenes, audios y otras representaciones que se encuentran en el libro muestran estereotipos culturales? ¿Cómo?

Definitivamente lo hacen. La mayoría de imágenes representan personas de raza blanca, clase media, delgadas que muchas veces están asociadas con los estereotipos. En ningún lugar se puede apreciar imágenes de personas en condición de discapacidad, clase baja o algún otro tipo de característica que se salga de los estereotipos.

11. Si tiene algún comentario o sugerencia extra puede realizarlo aquí:

• Las respuestas que ofrezco en ningún momento son el resultado de un análisis textual exhaustivo; son simplemente a partir de mi apreciación personal de las unidades que usualmente trabajamos en este nivel.

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO 11: How Closely connected are we? or Six Degrees Separation

milgram
1929

'Think for a minute ... interesting ideas you need to know about'

HOW CLOSELY CONNECTED ARE WE? or 'SIX DEGREES OF SEPARATION'

Research shows we have regular communication with between seven and fifteen people, and that most of our communication is in fact with the closest five to ten people. However, perhaps we are closer to the rest of the world than we think. 'Six degrees of separation' is the theory that any person on Earth can be connected to any other person through a chain of not more than five other people.

The concept goes back to a 1929 book of short stories called *Everything is Different* by Hungarian author Frigyes Karinthy. He was very interested in friendship networks and his ideas influenced many of the early ideas about social networks.

In the 1950s, two scientists tried to prove the theory mathematically, but after twenty years, they still had not been successful. In 1967, an American sociologist called Stanley Milgram tried a new method to test the theory, which he called the 'Small-world problem'. He chose at random a sample of people in the middle of America and asked them to send packages to a stranger in the state of Massachusetts. The people sending the packages only knew the name, job and general location of the people. Milgram told them to send the package to a person they knew personally who they thought might know the target person. This person would then send the parcel onto a contact of theirs until the parcel could be personally delivered to the correct person. Amazingly, it took only between five and seven people to get the packets delivered, and the results were published in the magazine *Psychology Today*. It was this research that inspired the phrase 'Six degrees of separation'.

In the last few decades, the theory and the phrase has appeared again. It was first the title of a play and then a film. Then, in the mid-1990s, two college students invented the game 'Six degrees of Kevin Bacon'. They wondered how many movies the actor had been in, and how many actors he had worked with. The idea of the game is to link any actor to Kevin Bacon through no more than six links.

In 2003, Columbia University tried to recreate Milgram's experiment on the internet. This became known as the Columbia Small World project. The experiment involved 24,163 email chains with eighteen target people in thirteen different countries. The results confirmed that the average number of links in the chain was six.

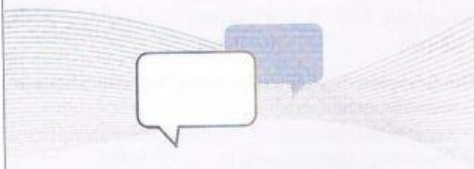
Most recently, an experiment in 2011 at the University of Milan analysed the relationship between 721 million social media users and found that 92 percent were connected by only four stages, or five degrees of separation.

So, think about it for a minute. How might you be connected to a celebrity, politician or sports star?

results = findings


Westfield University

Student Advice Centre
Got a problem? We're here to help.
Come and see us with any problem, big or small.



We deal with emotional matters, financial difficulties, problems with studies, problems between flatmates ... anything you want.

Just make an appointment



10 That seems the best way to deal with it.

3b Match the expressions in Exercise 3a with these language functions.

- outlining problems
- offering solutions
- reacting to suggestions

3c Practise saying the expressions.

3d Match expressions a–g with the functions in Exercise 3b.

- a That seems to be the best way forward.
- b It's a tricky situation because ...
- c The best way to deal with it is to ...
- d It's a vicious circle.
- e That might well solve the problem.
- f The trouble is ...
- g That makes sense to me.

4 Work with a partner to discuss the situation below and suggest solutions. Try to use some of the expressions from the Key language.

Marco works every evening in a cafe to make more money. As a result, he often oversleeps and misses early-morning lectures.





Stewart (English), aged 20, is the youngest flatmate. He is studying Modern Languages. Shy and lacking confidence, he is a typical introvert. He loves travelling and spends his vacations going all over Asia, alone. He is continually saving money for these trips and eats little food. An unemployed friend of Stewart, Tom, has been staying in the flat for over two weeks. Stewart does not like face-to-face communication or telephoning.



Carlos (Brazilian), aged 21, is studying Media. Easy-going, confident, he is always happy and relaxed. He spends a lot of time late at night telephoning his family in Rio de Janeiro, Brazil. He loves talking and chatting to friends. An untidy person, his favourite pastime is playing Brazilian music as loudly as possible.



Marlin (English), aged 21, is studying Engineering. A strong personality, he is extrovert and sociable. He can often upset people because he usually speaks his mind. He likes to organise things and plans his life carefully. A tidy person, he has already put up several notices reminding his flatmates to keep the flat clean.



Paul (American), aged 26, is a postgraduate student. He comes from a very wealthy family – both his parents are top lawyers in the United States. Encouraged by his parents, he is also studying Law. Ambitious and very hard-working, he spends most of the day and night reading law books and writing assignments. He likes to communicate by email and often sends messages to his flatmates.

11 Cultures

11.1 DEFINING CULTURE

IN THIS UNIT

GRAMMAR

- reported speech
- reporting verbs

VOCABULARY

- culture
- adjectives

SCENARIO

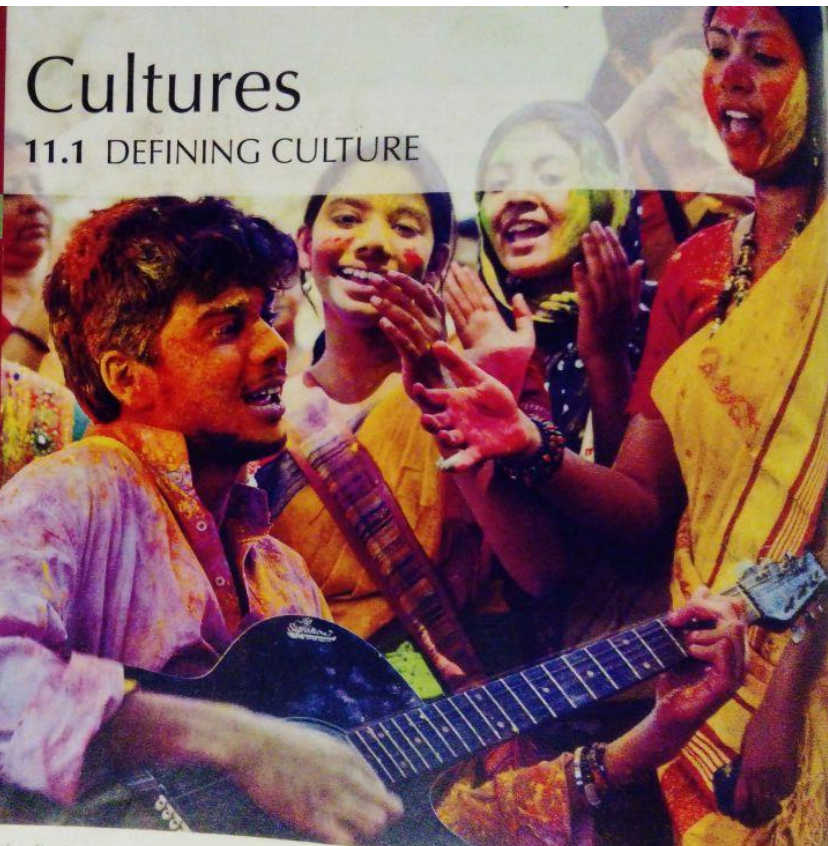
- creating impact in a presentation
- giving a formal presentation

STUDY SKILLS

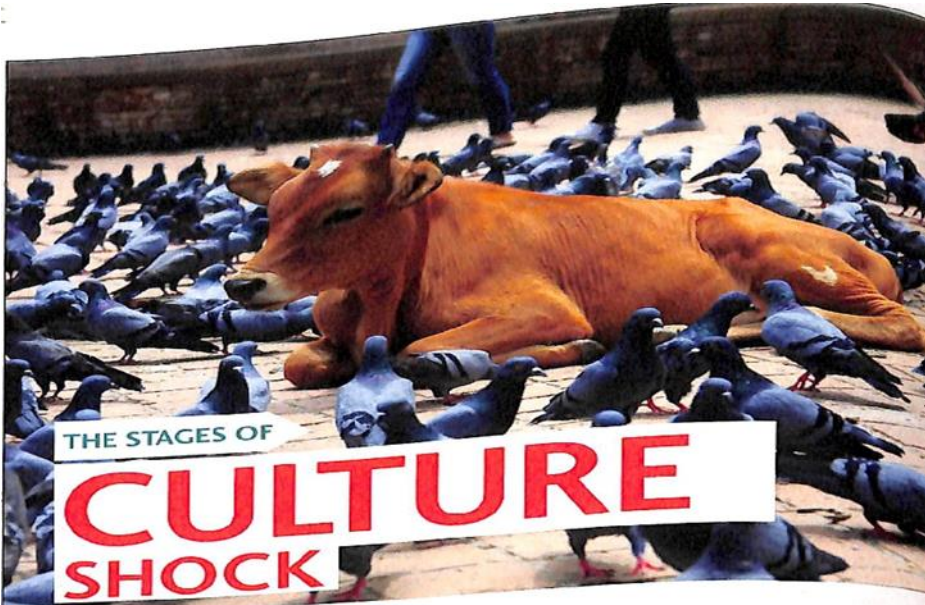
- improving reading skills

WRITING SKILLS

- formal correspondence



ANEXO 15: The stages of Culture Shock



Culture shock describes the impact of moving from a familiar culture to one which is unfamiliar. It is an experience described by people who have travelled abroad to work, live or study; it can be felt to a certain extent even when abroad on holiday. It can affect anyone, including international students. It includes the shock of a new environment, meeting lots of new people and learning the ways of a different country. It also includes the shock of being separated from the important people in your life, maybe family, friends, colleagues, teachers: people you would normally talk to at times of uncertainty, people who give you support and guidance. When familiar sights, sounds, smells or tastes are no longer there, you can miss them very much.

The process (of culture shock) can be broken down into five stages:

1 The 'honeymoon' stage

When you first arrive in a new culture, differences are intriguing and you may feel excited, stimulated and curious. At this stage you are still protected by the close memory of your home culture.

2 The 'distress' stage

A little later, differences create an impact and you may feel confused, isolated or inadequate as cultural differences intrude and familiar supports (e.g. family or friends) are not immediately available.

3 The 're-integration' stage

Next, you may reject the differences you encounter. You may feel angry or frustrated, or hostile to the new culture. At this stage, you may be conscious mainly of how much you dislike it compared to home. Don't worry, as this is quite a healthy reaction. You are reconnecting with what you value about yourself and your own culture.

4 The 'autonomy' stage

Differences and similarities are accepted. You may feel relaxed, confident, more like an old hand, as you become more familiar with situations and feel well able to cope with new situations based on your growing experience.

5 The 'independence' stage

Differences and similarities are valued and important. You may feel full of potential and able to trust yourself in all kinds of situations. Most situations become enjoyable and you are able to make choices according to your preferences and values.

→ you are not able to do something, you don't stand smthng.



GRAMMAR

REPORTING VERBS

5 Look at the verbs you wrote in Exercise 3 and add them to the table.

verb + <i>to</i> + infinitive	<i>offer, promise</i>
verb + object + <i>to</i> + infinitive	<i>invite, advise</i>
verb + <i>-ing</i> form	<i>consider, deny</i>
verb + preposition + <i>-ing</i> form	<i>talk about, agree on</i>

➔ Language reference and extra practice, pages 126–149

6 We often use verbs like the ones in the table to