



**Mi espejo cultural: una experiencia de sistematización para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de inglés de la fundación tierra de paz**

**PROYECTO DE GRADO**

**Diana Carolina Ortiz Bravo**

**Universidad ICESI**

**Escuela de Ciencias de la Educación**

**Maestría en Educación Mediada por TIC**

**Cali - Valle del Cauca**

**2022**



**Mi espejo cultural: una experiencia de sistematización para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de inglés básico de la fundación tierra de paz.**

**Diana Carolina Ortiz Bravo**

**Director: Mg. Carlos Quijano Almeida**

**Universidad Icesi**

**Escuela de Ciencias de la Educación**

**Santiago de Cali**

**2022**

## **Resumen**

La competencia comunicativa intercultural CCI se despliega a partir de las facultades que poseen y pueden potenciar las personas que provienen de culturas diferentes, ello con el propósito de establecer comunicación, a través de actos y comportamientos que se adecuan en diferentes los contextos, de ahí que, en este trabajo, se realiza una experiencia de sistematización para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en un grupo de estudiantes colombianos de la Fundación Tierra de Paz, por medio de un intercambio en línea con un grupo de estudiantes Ucranianos de la Universidad Estatal Agrotecnológica Dmytro Motorny Tavria de Ucrania. Cuyos resultados indican que es fundamental crear espacios para el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales de los estudiantes, las cuales han de gestarse en un tiempo considerablemente prolongado para la obtención de mejores resultados.

*Palabras clave: Competencia Comunicativa Intercultural, Interculturalidad, Comunicación, Aprendizaje de Inglés.*

## **Abstract**

The CCI intercultural communicative competence is a group of faculties that people who come from different cultures possess and can enhance, with the purpose of establishing communication, by means of acts and behaviors that are appropriate in different contexts, hence, in this project, a systematization experience is carried out for the development of the intercultural communicative competence in a group of Colombian students from Tierra de Paz Foundation, through an online exchange with a group of Ukrainian students from the Agrotechnological University state Dmytro Motorny Tavria in Ukraine. Based on the results we indicate that it is essential to create spaces for the development of intercultural communicative competences of students, which have to take place over a long period of time to obtain better results.

*Key words: Intercultural Communicative Competence, Interculturality, Communication, English learning.*

## **Tabla de contenido**

<b>Introducción</b>	5
<b>Planteamiento del Problema</b>	9
Delimitación del objeto de sistematización	9
Problema de sistematización	10
Eje de la sistematización	12
<b>Justificación</b>	13
Objetivos específicos	16
<b>Marco teórico</b>	16
Aprendizaje colaborativo	18
COIL (Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea)	24
TBL Task based learning (Aprendizaje basado en tareas)	28
Competencia intercultural	35
Evaluación de la competencia comunicativa intercultural	42
<b>Diseño metodológico de la sistematización</b>	46
Caracterización de los participantes de la experiencia Intercultural.	46
Los estudiantes.	46
Las docentes	47
Descripción de la práctica educativa a sistematizar	47
Procedimiento de Intervención	52
Problema, pregunta y ejes de sistematización	53
Eje de sistematización	54
Técnicas de recolección de información	54
Instrumentos de recolección de información	56
<b>Resultados y análisis de la experiencia</b>	60
Reconstrucción de la experiencia	60

	4
Análisis de grupo focal	72
Análisis de la encuesta para medir la competencia comunicativa intercultural	87
Intercultural Communicative Competence Scale	87
Análisis del componente conductual	95
Análisis contrastivo entre los hallazgos del grupo focal y la encuesta	111
<b>Referencias bibliográficas</b>	120
<b>Anexos</b>	127
Anexo A	127
Anexo B	128

## Introducción

La sistematización en términos generales es entendida como un proceso metodológico “de recuperación, análisis y apropiación de las prácticas educativas [...] al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teóricos y prácticos, permite comprender y explicar los contextos, el sentido, los fundamentos, las lógicas y los aspectos problemáticos que presentan tales prácticas” (Barbosa, Barbosa-Herrera, y Rodríguez, 2013, p. 87). Por lo tanto, el análisis de las prácticas educativas puede realizarse desde diferentes enfoques: Histórico-dialéctico, dialógico e interactivo, deconstructivo, reflexividad y construcción de la experiencia humana, y hermenéutico (Ruíz, 2001, p. 5).

Se considera que la sistematización es un ejercicio reflexivo e interpretativo, analítico y crítico, intencionado y consciente, que se realiza con el fin de transformar una práctica, una dinámica o situación real vivida para optimizar y/o mejorar los aprendizajes que de ella se derivan, con el objetivo de crear conocimiento social, o bien, de “recuperar experiencias como fuente de conocimiento colectivo” (Parola y Florencia, 2021, p. 76) que, de acuerdo a las circunstancias, sustenta las teorías y estrategias de grupos sociales. Al respecto, Jara (2018) menciona que:

No se trata tanto de mirar hacia atrás, para apropiarnos de lo ocurrido en pasado, sino, principalmente, recuperar de la experiencia vivida los elementos críticos que nos permitan dirigir mejor nuestra acción para hacerla transformadora, tanto de la realidad que nos rodea, como transformadora de nosotros mismos como personas (p. 21)

De acuerdo con Jara, se puede considerar que la sistematización en tanto estrategia para organización de información en prácticas de grupos, es una mirada aguda, profunda y retrospectiva sobre un acontecimiento pasado, para transformarlo y proponerlo de forma prospectiva, de tal forma que se constituya en un proyecto que pueda contribuir en las prácticas de los mismos grupos, o de otros en diferentes contextos y realidades. Por supuesto,

sin olvidar que toda sistematización responde a especificidades propias que las condiciones sociales, políticas, históricas, organizativas entre tantas más. Sin embargo, la sistematización exige un registro escrito interpretativo y teórico, sujeto a cambios y un ejercicio juicioso, ético y con el compromiso y apropiación de los participantes para la transformación personal de los mismos.

Los participantes de esta experiencia educativa son un grupo de jóvenes beneficiarios de la Fundación Tierra de Paz, organización de alta gestión del suroccidente colombiano para la inclusión socioeconómica de las poblaciones vulnerables, quienes hacen parte del proyecto que se desarrolla en esta misma institución, llamado: “promoviendo herramientas de emprendimiento para artistas emergentes de la ciudad de Popayán”, cuya propuesta nace para fortalecer los procesos artísticos y culturales de la ciudad, a través de la formación en gestión de proyectos, recursos TIC, Inglés, artes y capacitación ambiental.

Dentro de este proyecto, existe una propuesta de capacitación en inglés como proceso formativo que ayudará a los estudiantes a articularse en el mundo contemporáneo, para que puedan establecer comunicación con personas en diferentes partes del mundo y por ende, en diversos ámbitos, lo que además les permite poder dar a conocer sus proyectos y la cultura de Popayán en otras latitudes.

Así, dentro de este contexto, nace la presente sistematización, la cual, pretende abordar la falta de experiencia y práctica al hablar en inglés, asunto que ha sido expresado por los estudiantes, como una problemática, ya que, desde sus vivencias, viajar al extranjero y vivir una experiencia intercultural se torna en una situación difícil, específicamente por la inseguridad que deviene de no tener un buen dominio de la lengua y de carecer de herramientas que les permitan interactuar en contextos culturales diversos.

Por todo lo anterior, se ha considerado pertinente trabajar en un proyecto colaborativo intercultural entre 11 estudiantes integrantes de la fundación Tierra de Paz y un grupo de 8 estudiantes de la universidad estatal agrotecnológica Dmytro Motorny Travy

de Ucrania, esto con el propósito de transformar el proceso educativo y a su vez, poder realizar una sistematización, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de la fundación ubicada en Popayán.

Ahora bien, dado que el mundo contemporáneo es globalizado, es decir, se caracteriza por la importancia de establecer contacto con otras culturas, fomentar la sana convivencia, fortalecer las redes culturales, promover la resolución de problemas y hacer del mundo un lugar donde cada vez sea más fácil entendernos como ciudadanos globales. Tal como lo expresa Gregersen-Hermans en su investigación sobre el vínculo faltante en el desarrollo de la competencia intercultural (2014, citado en Nigra, 2020), donde:

La globalización demanda a los ciudadanos de hoy y de mañana tener competencias globales, interculturales e internacionales, lo que implica que las Instituciones de Educación Superior den una respuesta adecuada en la formación de los ciudadanos del futuro con mentalidad mundial.

Teniendo en cuenta esto, la experiencia de sistematización incluyó que los estudiantes hagan uso del inglés de una forma más práctica, ya que se ha visto que es muy popular enseñar las lenguas a través del aprendizaje gramatical desvinculado de la cultura, lo cual constituye un aprendizaje tradicional donde hay poca interacción con la vida real. Según Kramsch (2009), a través del análisis de los libros de texto de finales del siglo XX, se pudo dilucidar una separación entre los aspectos gramaticales y los aspectos culturales. Esto incide negativamente en el desarrollo de habilidades en la lengua objetivo, ya que, según Chomsky, ambas constituyen una “dialéctica inseparable” (1969). Así, varios autores han concluido que “la adquisición de un idioma significa más que la manipulación de la sintaxis y la lexicología y que el idioma simboliza la realidad cultural” (Chomsky, 1965). Por ello la presente sistematización se llevó a cabo con el propósito de exponer a los estudiantes a otras culturas a través de la interacción con pares de otro país, poniendo en práctica sus



habilidades comunicativas en inglés y estableciendo un nexo entre idioma y cultura que se resume en el desarrollo de su competencia comunicativa intercultural.

Dicho lo anterior, se considera adecuado hacer una intervención, a través de la metodología de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL) entre un grupo de pares Ucranianos y los integrantes de la fundación tierra de Paz, con el propósito de desarrollar su competencia comunicativa intercultural y así generar un espacio donde los estudiantes hagan uso del inglés en un ambiente de interacción con pares.

## **Planteamiento del Problema**

### **Delimitación del objeto de sistematización**

El propósito de este proyecto se centró en llevar a cabo la sistematización de una experiencia educativa basada en un intercambio cultural en inglés entre once estudiantes colombianos beneficiarios de la fundación tierra de paz y ocho estudiantes ucranianos de la universidad estatal agrotecnológica Dmytro Motornyi Tavria de Ucrania. El ejercicio de esta, se dio a través de la asignación de tareas concretas en la clase de inglés, cuyo propósito era adquirir progresivamente una experiencia de interacción y desarrollo intercultural.

Esta experiencia tuvo una duración de cinco semanas y se realizó entre el mes de abril y mayo de 2022. Asimismo, las cinco semanas estuvieron divididas entre cinco sesiones sincrónicas a través de la plataforma zoom, con una duración de tres horas cada una. Así, la experiencia mencionada tuvo como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes, además en esta práctica se utilizó la metodología COIL (Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea) y como estrategia didáctica el TBL (task based learning).

### ***Problema de sistematización***

La era digital o era de la información y la comunicación son aspectos que caracterizan el mundo en el que se encuentra la sociedad actual, pues hoy más que nunca, la interacción es a nivel global, ello debido a los grandes recursos tecnológicos existentes, en este sentido, hoy es mucho más fácil intercomunicarse con personas de otras culturas; de ahí que, este asunto representa un gran cambio en la forma de comunicación, lo que ha propuesto un desafío en la adquisición y desarrollo de habilidades y competencias cognitivas y actitudinales en los estudiantes. Entre estas, se encuentra la competencia comunicativa intercultural, la cual es fundamental para tener una postura abierta y de disposición hacia otras culturas, además de permitir la comunicación y entendimiento con el otro. De hecho, como observa acertadamente McCloskey (2012):

la competencia en lenguas extranjeras, la conciencia global y la comunicación intercultural adquieren cada vez más importancia como dimensiones esenciales de la participación productiva en el ámbito de la economía, la política o la sociedad del siglo XXI, y la necesidad de promocionar estas competencias se ha extendido en la educación básica y superior, y también en organizaciones transversales relacionadas con la competitividad en la economía global (p.42).

De este modo, se detectó que en el grupo de estudiantes con los cuales se ha realizado este proyecto de sistematización, hay una situación en común, esto es, la ausencia de espacios para poner en práctica su inglés a través de la interacción con personas de otros países y de las inexistentes oportunidades de intercambio cultural, ello debido en parte, al enfoque tradicional mediante el cual obtuvieron sus conocimientos de este idioma.

Este panorama se ha constituido ya que, muchos colegios, universidades y diferentes instituciones, enfatizan en demasía, en el componente teórico y gramatical en el aprendizaje del inglés, relegando el intercultural, esta situación limita la puesta en práctica y expresión

del idioma, por carencia de espacios donde los estudiantes puedan comunicar sus conocimientos. Este asunto, se puede resumir dentro de un enfoque de la lingüística estructural donde, “Dominar la comunicación lingüística humana es considerado como el equivalente a dominar las unidades estructurales del sistema lingüístico. La descripción sistemática y lógica, la secuenciación y la presentación de las unidades estructurales lingüísticas se convierten en las tareas centrales para los diseñadores de programas de estudio de lenguas” (Lin, 2008).

Como contraparte, en la actualidad existe un cambio de paradigma en el que los avances en las teorías lingüísticas y psicológicas de la adquisición de una lengua, han llevado también a cambios sobre las nociones y pedagogía de la enseñanza de las lenguas, en este caso el inglés. Gooding (2020) señala los enfoques que se han implementado en la enseñanza del inglés de forma lineal o secuencial según los avancen en distintos campos de la psicología, la lingüística (tradicional-natural-estructural-comunicativo-humanístico):

En las fases sucesivas de enseñanza-aprendizaje, se destaca que, para la enseñanza del idioma inglés, el punto de partida es el alumno, al que se le considera el objeto de la educación. En este sentido, los educadores abordan distintos métodos de enseñanza, contextualizan los enfoques que orientan la naturaleza y el aprendizaje de la lengua. Estos enfoques son el punto de vista del cual deriva en un proceso sistemático del conocimiento lingüístico para la enseñanza del idioma inglés. Los enfoques se pueden agrupar en cinco: el tradicional, natural, estructural, comunicativo y humanístico (p.23).

Así, mientras el programa de estudios tradicional y estructural es básicamente un inventario de elementos lingüísticos, graduados y secuenciados en términos de su complejidad estructural, el nuevo programa de estudios consiste en un inventario de funciones comunicativas (p. ej. pedir servicios, buscar información, cambiar de tema,

expresar desacuerdo), nociones (p. ej. conceptos como distancia, duración, cantidad, calidad, lugar, tamaño), organizadas alrededor de diferentes escenarios y situaciones o temas. (Lin, 2008).

Lo anterior, se derivó en una situación propicia para ayudar a los estudiantes a desarrollar su competencia comunicativa intercultural que “se entiende como las habilidades que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación suficientemente eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en determinado contexto social y cultural” ( Sanhueza, Paukner y Friz, 2012. p. 131.).Lo que, constituye un componente necesario para la comunicación en inglés y para el desarrollo de la ciudadanía global, así mismo, esta experiencia permitió crear un espacio donde los estudiantes pudieran interactuar y poner en práctica sus aprendizajes gramaticales y teóricos sobre el inglés con estudiantes ucranianos en un contexto real.

### **Eje de la sistematización**

Es el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, lo cual implica que los individuos integrados en dicha práctica, a través de todo el proceso, empiezan a construir una dimensión más amplia de su conciencia crítica, esto a partir de la observación consciente de las similitudes y diferencias que subyacen entre ambas culturas. Adicionalmente a esto, mediante la competencia comunicativa intercultural, el estudiante desarrolla paralelamente estrategias comunicativas, en este caso haciendo uso del inglés, que le permitirán tener un desempeño apropiado al momento de entablar relaciones interculturales conservando su identidad y comprendiendo la de los otros.

## Justificación

El mundo de hoy está caracterizado por una serie de cambios asombrosos de cuya existencia ya se especulaba décadas atrás, de ahí que, la evolución de la tecnología, que ha revolucionado la forma de interacción en torno a todos los ámbitos existentes hace parte de este mundo en continua intercomunicación, por tanto, es menester señalar que no pueden existir cambios tecnológicos o físicos en las maneras de comunicarse, sin que vengan de la mano con un cambio social de gran envergadura (Ayala, 2011). Es así, como este gran cambio ha traído consigo el desarrollo de habilidades cognitivas en el ser humano que deben ser de gran apreciación y análisis al tratarse de nuevas formas de ver el mundo y hacer las cosas, lo que demuestra que el hombre es una especie sociable, es decir que necesita del otro para desarrollarse en muchos aspectos.

“Todas las culturas vivientes son aptas para la comunicación intercultural. La historia de la humanidad es el relato de esos pasajes. Esto se hace particularmente evidente en la era de la globalización en la que el horizonte de constante involucramiento cultural se caracteriza por una diversidad intensificada de gentes, comunidades e individuos que viven cada vez más cercanamente” (Leeds, 2017) .

Consecuentemente a estos cambios y características de nuestra sociedad, se percibe un cambio de paradigma en la educación, que trae consigo nuevas formas pedagógicas y didácticas. En este caso, la enseñanza y aprendizaje del inglés se ha visto permeada por las dinámicas del mundo globalizado, por tanto, “Los enfoques de antes de la década del setenta se basan, en gran medida, en estructuras y ejercicios de repetición. Las teorías conductistas de aprendizaje de lenguas han hecho hincapié en la formación de una conducta lingüística correcta mediante la formación de hábitos basados en repetición de estructuras” (Yi, lin, 2008, p 12.).

En contraparte a esta visión estructural y gramatical, han nacido los modelos de la enseñanza comunicativa del inglés, ya que “ Presta atención sistemática tanto a aspectos

funcionales como a los aspectos estructurales de la lengua , combinándolos en una perspectiva globalmente comunicativa” (Littlewood, 1998. p 5.) Es así que, va acorde a las necesidades de los estudiantes ya que propone una interacción más real y de uso práctico de la lengua. Como ya se ha indicado anteriormente, esto ha conllevado a pensar en las competencias que los estudiantes deben desarrollar para desenvolverse eficientemente en el mundo actual. Por ello, las experiencias comunicativas interculturales fomentan el uso del inglés gracias a su uso auténtico y al surgimiento de la necesidad de intercambio entre culturas mediante la comunicación, en consecuencia, los estudiantes se ven en la tarea de poner en práctica el vocabulario, expresiones y contenido gramatical de una forma mucho más práctica e interesante, lo que sin duda, representa un escena más acorde a las necesidades de los estudiantes del mundo actual.

Por todo lo anterior, la competencia comunicativa intercultural, definida como “habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países” (Byram 1997, p.5). De esta manera, cobra un sentido importantísimo, tanto para el uso auténtico de la lengua, como para contribuir en el desarrollo de un ser humano integral, el cual está definido tanto por sus características personales, como por la forma de experimentar el mundo.

Teniendo en cuenta que las relaciones interpersonales en el mundo actual se despliegan en parte mediante el uso de las tecnologías, dentro de ello, discurren también, los procesos formativos y de educación, en este escenario, encontramos el papel que tienen las TIC en dichas actividades, estas tecnologías las cuales se encuentran a nuestra disposición y contribuyen para optimizar los procesos educativos y generar espacios que anteriormente eran inimaginables. Así, gracias a su naturaleza podemos disponer de ellas para hacer posible la comunicación entre pares de diferentes regiones del mundo y así mismo, usar sus diferentes recursos para hacer posible interacciones significativas, que propicien el aprendizaje colaborativo además, es posible tejer relaciones entre los individuos a pesar de las diferencias culturales que se manifiestan en estas dinámicas. Todo lo anterior, da sustento a la importancia que tiene el diseño e implementación de una experiencia de

sistematización basada en un intercambio entre pares colombianos y ucranianos, la cual lleva por nombre: Mi espejo cultural, como una alegoría que permite la observación de sí mismo a través de diálogos con la otra cultura, en una relación recíproca basada en un acto comunicativo intercultural.



## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Identificar el efecto que tiene un intercambio en línea de un grupo de estudiantes colombianos de la fundación Tierra de Paz con un grupo de estudiantes ucranianos de la Universidad Estatal Agrotecnológica Dmytro Motorny Tavria de Ucrania, en el desarrollo de su competencia Comunicativa Intercultural.

### **Objetivos específicos**

- ✓ Diseñar una experiencia de aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.
- ✓ Describir el tipo de interacciones interculturales desarrolladas en la experiencia.
- ✓ Identificar la percepción de los estudiantes sobre la experiencia de intercambio intercultural.
- ✓ Implementar el modelo COIL para el intercambio intercultural entre los estudiantes colombianos y ucranianos.
- ✓ Analizar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes a raíz del intercambio.

## **Marco teórico**

Para comprender los elementos involucrados en la presente experiencia de sistematización, es necesario revisar ciertos aspectos teóricos que se han tenido en cuenta y que están en distintas áreas de la educación que posibilitan no sólo la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas, sino también de los componentes que se han de tomar en cuenta en contextos multiculturales. Se tiene en consideración que la enseñanza

en un ámbito plural ha de encontrar los mecanismos y procesos que faciliten la adquisición de una lengua extranjera, no sólo en lo que atañe a la terminología y estructuras sintácticas básicas, sino también el incentivar que el sujeto incorpore con ello, aspectos culturales de una cosmovisión distinta a la suya.

Dado lo anterior, se considera que en los contextos referidos anteriormente, el modelo del *Aprendizaje Colaborativo* es fundamental ya que enfoca la enseñanza en los procesos sociales y su incidencia en la construcción de conocimientos significativos. Un grupo multicultural supone una situación en la que se gestan conflictos socio-cognitivos que se superan a través de los procesos dialógicos. Ahora bien, acorde a la situación de los participantes y las instituciones que hacen parte de este proyecto, es que se ha implementado el enfoque colaborativo COIL (Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea), el cual, potencia el modelo del aprendizaje colaborativo dentro de condiciones específicas, esto es, situaciones en la que los estudiantes se encuentran distantes y provienen de distintas regiones del mundo y han de poder mantener comunicación a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). A su vez, este enfoque se extiende al trabajo colaborativo en línea de los docentes con sus pares internacionales.

Para direccionar de una forma adecuada el trabajo colaborativo, sea presencial o en línea, uno de los recursos desarrollados en la enseñanza de idiomas es el Aprendizaje basado en tareas o TBL (Task Based learning) que tiene en cuenta la dimensión práctica en los procesos de aprendizaje en grupo de forma organizada y sistemática desde la elección de problemas, objetivos, tareas que ayuden a lograr estos objetivos, establecer un programa y cronograma de actividades, asignación de funciones y procesos de autovaloración y covaloración. El TBL no sólo es indispensable en la formación del individuo, sino también en la apertura a entornos posibles, por ejemplo, a condiciones laborales contemporáneas.

El entorno del aprendizaje de idiomas en la actualidad se configura como un un entorno multicultural, los estudiantes han de poder relacionarse e interactuar con personas

de distintas culturas, de allí que una de las competencias que han de poder desarrollar los estudiantes a través del aprendizaje basado en tareas sea la interculturalidad. Y es que para este enfoque, las relaciones socio-políticas son fundamentales en los procesos de aprendizaje de otra lengua y cultura. Por supuesto, se trata de un proceso, de acuerdo con Fantini (2005), que se presenta muchas veces de forma discontinua con avances retrocesos y estancamientos. No obstante, el término competencia implica un problema para Fantini, esto es que es un término muy abstracto y propone que esta se puede inferir de acuerdo a los comportamientos observados en los estudiantes.

Este punto es crucial ya que la competencia es una inferencia de comportamientos empíricamente observables, y estos tienen relación con las formas de interacción de los participantes respecto a sus pares. De este modo, el comportamiento observado en la competencia intercultural se comprende como rendimiento, Fantini considera que el rendimiento debe ser observado antes, durante y después de las actividades, y costaría en términos generales, no sólo de poder resaltar el trabajo colaborativo, la responsabilidad y comprensión de los estudiantes, sino también en la transformación de su consciencia.

Con esto último, Fantini se refiere al desarrollo de cuatro dimensiones de los estudiantes-participantes: 1. Conocimiento de un idioma extranjero, 2. Actitudes y efectos positivos en el actuar diario, 3. Habilidades para desenvolverse en un contexto diferente, solucionar problemas, tareas y proponer soluciones. Esto conlleva a una profunda transformación de la conciencia que se vuelve crítica, se desarrolla intelectualmente, utiliza la reflexión introspección y llega a comparar constantemente su Lengua-Cultura con la que asume e incorpora en su vida y configura su identidad (Fantini, 2005, p. 2-3).

### **Aprendizaje colaborativo**

Dentro de la experiencia a sistematizar, *se implementó el enfoque de Aprendizaje Colaborativo*, el cual, parte del principio de que el aprendizaje no se obtiene por el individuo de forma aislada o en una relación jerárquica con el docente, sino dentro de las dinámicas

sociales, por lo cual, recibe el nombre de aprendizaje colaborativo. En vista que este enfoque resalta la importancia del trabajo colaborativo en la construcción de aprendizajes, conocimientos, actitudes, y que son variadas las formas de organización social para lograr fines específicos, surge un abanico de metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje que comparten sus características y propósitos.

El surgimiento de este enfoque se inicia a mediados del siglo XX y, en la actualidad ha adquirido un protagonismo dentro de la educación presencial y virtual, ya que trata de estrategias coordinadas con una intención didáctica (Roselli, 2016, p. 222). En este sentido, Osalde (2015) manifiesta que “el aprendizaje colaborativo podría definirse como aquellas metodologías de aprendizaje que incentivan la colaboración entre individuos para conocer, compartir y ampliar la información que cada uno tiene sobre un tema” (p.5). Una clave para entender el término “colaboración” en lugar de cooperación o liderazgo, por ejemplo, radica en el plano a través del cual se da, a diferencia de un esquema de liderazgo en el cual el individuo se convierte en el guía de un grupo, o bien, de la cooperación en la que participan muchos miembros de un grupo, pero cuya actividad, hay algunos miembros que no se apropian de las actividades, no se empoderan de los fines y metas y de los medios empleados. La colaboración, por el contrario, trata de una actividad esencialmente retroactiva bajo un marco de corresponsabilidad en la construcción de conocimiento, este:

Es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, y esto vale para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque el peso del concepto está puesto en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, el aprendizaje colaborativo involucra también al docente y, en general, a todo el contexto de la enseñanza. No se trata, pues, de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida (Roselli, 2016, p. 224)

Como la construcción del conocimiento es entre pares, no se representa el aprendizaje colaborativo bajo un esquema vertical sino desde la interacción en un plano horizontal. Bajo esta perspectiva la corresponsabilidad indica que los estudiantes en cuanto individuos son responsables de la construcción de sus aprendizajes propios, así como de los de sus compañeros de grupo. La responsabilidad de la información que se da, cómo se da, bajo qué condiciones, tono y formas de relación con el otro, es indispensable para que todos los miembros puedan adquirir los aprendizajes. El aprendizaje colaborativo implica, pues, un acercamiento y corresponsabilidad en el grupo, crea fuertes interacciones entre los estudiantes, posibilitando así un aprendizaje significativo, al ser los mismos estudiantes quienes a través de la experiencia crean sus propios conceptos y se exponen a una visión mucho más amplia de las diferentes temáticas, al estar expuestos a diferentes puntos de vista.





Así mismo, Osalde (2015, p.2) sugiere que “el enfoque radica en que el conocimiento es descubierto por los alumnos y transformado a través de la interacción con el medio, para posteriormente reconstruirlo y ampliarlo con nuevas experiencias de aprendizaje”, y es esta exposición directa, la que permite que los estudiantes no solo se queden con la teoría de la temática propuesta, sino que den un salto hacia la práctica de sus conocimientos y por ende hacia un interés más amplio y global del tema al que están expuestos, desde los aprendizajes situados a propuestas de mayor extensión. Osalde también propone que “el aprendizaje colaborativo es una instancia de aprendizaje activo que se desarrolla en una relación de consenso, pero no de negociación, de discusión, de acuerdos y no de una competencia entre sus integrantes.” Lo que permite que los estudiantes puedan interactuar de una forma más tranquila, al no tener el peso que surge de tener una responsabilidad individualizada, sino que esta se ve compartida entre todos los miembros del grupo, facilitando así el aprendizaje y la interacción. Además de lo anterior, el aprendizaje colaborativo resulta muy pertinente para los docentes, gracias a su flexibilidad, la cual permite el uso de la tecnología en su amplio espectro. Esto, se traduce en mayores posibilidades para la creación de diferentes proyectos

transversales y así mismo, esta flexibilidad abre un camino a la creatividad de los estudiantes al ser ellos mismos los conspiradores de su aprendizaje en tanto que integran, los medios de comunicación que son parte de su experiencia vital, a su proceso de enseñanza. Así, Vaillant y villano observan que:

hoy se acepta, por lo general, un concepto más activo de aprendizaje: el constructivismo (y más recientemente el ‘constructivismo social’) no limita el aprendizaje a lo que ocurre dentro de la mente de cada individuo, sino que reconoce la imprescindible interacción entre quien aprende y su contexto (Vaillant y Maso, 2019, p. 22).

Y es el contexto de aprendizaje no sólo está dado en el aula, sino también en los contextos sociales, culturales, ambientales, entre otros. En tanto se desenvuelve en contextos de estos tipos, el aprendizaje se convierte en un proceso colaborativo ya que la interacción social es un hecho fundamental en la vida de los individuos pues, se puede considerar como “un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo” (Johnson y Johnson 1999, citado en Vaillant y Maso, 2019, p. 22). La influencia recíproca entre los participantes que tienen cada uno su punto de vista, puede conllevar a una actividad caótica, por lo que el aprendizaje colaborativo tiene que establecer una serie de principios que posibiliten la organización del grupo, en este sentido Vaillant y Maso (2019) consideran que estos son cuatro que se especifican a continuación:

Fig 1. *Aprendizaje Colaborativo*. Vaillant y Maso (2019).

	<p><b>Constructivo:</b> Los aprendices construyen activamente sus conocimientos y habilidades.</p>
	<p><b>Autorregulado:</b> Cada sujeto usa estrategias personales para aprender.</p>
	<p><b>Situado:</b> El aprendizaje se entiende en su contexto, no abstraído de él.</p>
	<p><b>Colaborativo:</b> Es una actividad que se realiza en relación con otros, y no en solitario.</p>

Ahora bien, estos cuatro requerimientos en el aprendizaje actualmente, son posibles en la confluencia de teorías del aprendizaje coordinadas, es decir, de teorías establecidas y consolidadas que exploran el tema de las interacciones sociales en la adquisición de aprendizajes y construcción de conocimientos; incluso, cuando se trata de grupos sociales que no son homogéneos en cuanto sus formas de pensar o culturalmente hablando. De este modo, el aprendizaje colaborativo se sustenta teóricamente en: 1. La teoría de los conflictos socio-cognitivos formulada desde aportes de Piaget; consta de concebir las posibilidades que se dan en el intercambio y discusión entre pares, sus puntos de vista, la confrontación supone la apertura la pluralidad de perspectivas como “la descentración cognitiva del sujeto, y con ello, el progreso intelectual” (Roselli, 2016, p. 225). 2. la teoría de la intersubjetividad resalta que el desarrollo de la consciencia individual es posible sólo a través de la interacción con el otro, de la mediación del lenguaje en la interactividad social primaria “se ‘internalizan’ los instrumentos y los signos de la cultura” (Roselli, 2016, p. 226). El intercambio con el otro supone a su vez el crecimiento psicológico a través del aprendizaje (apropiación cultural), en la que ya no se trata sólo de confrontación de los puntos de vista, sino también de la coordinación, dirección, cooperación y colaboración. 3. La teoría de la cognición distribuida desarrollada por Edward Hutchins indica que el conocimiento no se limita a ser la posesión de un individuo sino que se distribuye en distintas cosas, personas y herramientas del

entorno, pues, “la cognición humana está anclada en el contexto social y cultural” (Roselli, 2016, p. 228), esta teoría se originó en el estudio de la relación del hombre con la computadora, lo que permite definir al grupo “como un sistema de procesamiento, donde los individuos serían considerados agentes o componentes del mismo. Un sistema cognitivo deviene así una sociedad de agentes, independientemente de quiénes sean estos (neuronas, individuos, subgrupos)” (Roselli, 2016p, 229).

De esta forma, la conjunción de estas teorías en el desarrollo del enfoque del aprendizaje colaborativo conlleva a la formulación de principios básicos y fines que persigue la implementación del enfoque, de acuerdo a Vaillant y Maso (2018, p. 24), se puede establecer que el aprendizaje colaborativo deriva de estos logros dados en competencias socio-culturales:

1. La cooperación: En el que se exige el desarrollo de habilidades sociales o de trabajo en equipo y de compartir recursos y metas. Indica a su vez, que el éxito individual depende del trabajo en equipo, ya que si bien la responsabilidad en la asignación de una tarea es individual, la información que el grupo consigue y que logra comunicar debe ser fiable. Cada estudiante de forma individual tiene una codependencia del grupo y viceversa.
2. La responsabilidad: En la que el grupo está pendiente y apoyando el trabajo de cada integrante. De igual modo, el individuo es tanto responsable de sus propias funciones como las de otros.
3. La comunicación: que parte de la idea básica compartir la información, con la intención adecuada y motivos propuestos para los fines del grupo, el apoyo y la retroalimentación, acompañadas de reflexión para obtener mejores resultados. La comunicación de la información obtenida por los miembros del grupo implica la discusión, selección, la consolidación de acuerdos que son posibles a través del diálogo y la crítica propositiva. La información que circula



en un grupo no se realiza de una forma mecánica, de un individuo a los demás, sino que toda información está mediada por la reflexión.

4. El trabajo en equipo: se fundamenta en la idea de que quienes participan de un grupo aprenden juntos a resolver las problemáticas que son de su interés, desarrollando capacidades y habilidades de organización, planificación, comunicación, liderazgo, confianza, resolución de problemas.
5. La autoevaluación: Se trata de que cada grupo de forma individual y colectiva debe evaluar su desempeño, para aplicar la metodología de ensayo y error, es decir, mirar cuáles fueron sus logros y desaciertos, frente a estos ensayar nuevas posibilidades de solución. La evaluación debe ser constante en vista de rectificar sus rumbos y acercarse a sus objetivos.

Todas estas características del aprendizaje colaborativo, han logrado que esta forma de interacción en la construcción de conocimientos sea pertinente para alcanzar los objetivos propuestos en el desarrollo de la presente experiencia educativa y pueda ser usado para alcanzar el objetivo principal del proyecto, al brindarnos un ambiente de aprendizaje que tiene conexión con la vida real y que permite que el estudiante se desenvuelva de una forma más natural y espontánea. Así mismo los enfoques metodológicos y didácticos del proyecto, van también de la mano del aprendizaje colaborativo, ya que el aprendizaje colaborativo es un enfoque mucho más flexible en el cual también se posibilita la implementación y desarrollo diferentes metodologías que comparten su naturaleza.

### **COIL (Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea)**

El COIL tiene auge como metodología de enseñanza-aprendizaje mucho más contemporáneo ya que responde a un factor decisivo que impactó al mundo entero, para ello hay que tener en cuenta que la transformación a nivel de interacción y presencialidad que caracterizan los distintos programas educativos, se vio de pronto limitada por las políticas de bioseguridad que los países a escala global tenían que implementar para poder minimizar la

curva de contagios por el Covid-19. La pandemia global se anunció el 11 de marzo del 2020 por la OMS (Organización mundial de la Salud) por lo que las instituciones públicas y privadas debían, cerrar y suspender sus servicios, o, buscar alternativas en línea para poder continuar con la prestación de los mismos. De esta forma muchas compañías e instituciones públicas o estatales implementaron el trabajo en línea y la implementación de plataformas digitales para sistematización de las funciones y servicios que debían prestar a las distintas comunidades.

Dentro de las instituciones públicas y privadas que debieron cerrar sus instalaciones para el cumplimiento de los decretos de bioseguridad se encuentran los colegios, escuelas y universidades, entre otras instituciones educativas. Estas se vieron en la necesidad de cambiar la presencialidad de las clases a la virtualidad; por supuesto, esto no significa que antes de la pandemia la modalidad de estudio, formación o clases en línea no existiese, y que sobre este aspecto no se haya teorizado como modalidad de aprendizaje y también como una necesidad de las sociedades contemporáneas en las que los medios digitales de comunicación cumplen un factor decisivo en su funcionamiento. Sin embargo, no hay que olvidar que la implementación de esta modalidad es problemática en sectores que no gozan de una conectividad buena, como en las zonas rurales de Latinoamérica Cabe señalar que estas transformaciones en la práctica docente implican para muchos de ellos esfuerzos de adaptación y una deconstrucción de su papel y función como profesores, los docentes tuvieron que re aprender sus métodos de enseñanza. Los profesores, dadas estas condiciones, debieron desarrollar competencia para el manejo de las redes, plataformas y didácticas interactivas.

El enfoque COIL tiene un auge en tiempo de pandemia y postpandemia en la medida que, en cuanto metodología, venía siendo formulada desde el año 2004 desde la *State University of New York* (SUNY), con fines de intercambio de información, a raíz del Covid-19 se plantea como propuesta alternativa a los intercambios estudiantiles.

En efecto, el intercambio estudiantil suponía ciertas limitantes en su estructura: los permisos de las instituciones, los costos asociados a visado, pasajes, estadía y seguridad social de los estudiantes entre otros, condiciones a las que se puede sumar las escasas oportunidades para los estudiantes en los programas de intercambio. De este modo, la metodología COIL en sus inicios y aplicada a la enseñanza “se basa en la interacción entre los alumnos de dos asignaturas, cursos o módulos en países distintos, que desarrollan una actividad de forma colaborativa” (Barroso & Ruiz, 2022, p. 56), por lo que no se niega que es mucho mejor el contacto humano y el trato frente a frente entre docentes, estudiantes y compañeros; pero desde el punto de vista pragmático, las tecnologías de la información brindan muchas más oportunidades de acceso, participación a distintos eventos académicos y una reducción sustancial de costes en relación a financiación y sostenimiento. De este modo, como sostienen Barroso y Ruíz:

Antes de la pandemia, se requería una estrategia para que las universidades fomentarán el trabajo conjunto entre alumnos de distintas instituciones, con cultura y hasta con un idioma diferente. Para ello surgieron los proyectos COIL (*Collaborative Online International Learning*) como experiencia de movilidad virtual para ofrecer a los estudiantes la oportunidad de interactuar con pares de universidades internacionales mediante la elaboración de proyectos y actividades conjuntas que les ayudarán a fomentar: (1) competencias de comunicación intercultural; (2) competencias digitales, y (3) perspectiva global en la materia en estudio (2022, p. 55).

Estas competencias indican que la metodología COIL integra tres instancias:

1. El uso y apropiación de herramientas y plataformas digitales (competencias digitales).
2. Vinculación de estudiantes de distintas ubicaciones geográficas y ámbitos culturales (competencia de comunicación intercultural).

3. Organización en equipos de tareas de acuerdo a los principios de cooperación, trabajo en equipo, responsabilidad, comunicación y autoevaluación (competencias de aprendizaje colaborativo).

La vinculación de estudiantes provenientes de distintos contextos y a través de medios digitales, es esencial para que se pueda construir un aprendizaje colaborativo en la medida en que se apela a las teorías fundamentales de este enfoque: la teoría del conflicto socio-cognitivo, la teoría de la intersubjetividad y la teoría de la cognición distribuida. Las dos primeras teorías se pueden relacionarse con este proyecto gracias a que la vinculación implica un grupo multicultural, plural o multiétnico, para el cual, cada uno de los participantes debe desarrollar las habilidades y principios éticos adecuados para el trato con los demás, el diálogo, la información solicitada y que se da, así mismo como el compromiso de explorar en los procesos dialógicos y de retroalimentación, nuevas perspectivas y aportes de otros miembros que pertenezcan a culturas distintas, por ejemplo, la lectura sobre un texto o filme desde los sistemas de valores y creencias distintas que, en principio, potencializan que cada participante pueda tener una mirada integral sobre el objeto de análisis. Así mismo, el medio de interacción que es la virtualidad implica que los aportes, la información comunicada, los progresos y objetivos están dispuestos en ese medio por todo el grupo y para todos en general, los logros del grupo, sus aprendizajes están distribuidos en los medios de los que se valen (distribución cognitiva).

Por otro lado, cabe mencionar también que a diferencia de muchos cursos online que ofrecen distintas instituciones educativas, es decir, cursos que están dispuestos en plataformas, COIL exige una planificación de trabajo de forma coordinada. No se trata de un video o serie de documentos que el estudiante de estos cursos tenga que asumir, sino de la construcción de aprendizajes por medio de la interacción con otros, en la metodología de las COIL se pone énfasis tanto en la planificación intencionada como en los procesos de retroalimentación, motivación y diálogo. Incluso, se trata de brindar lo más cercano posible a un encuentro personal, esto es brindar un ámbito experiencial para reforzar el trabajo en

equipo, potenciar las competencias interculturales y desarrollar las habilidades idiomáticas” (Barroso & Ruiz, 2022, p 56). Por esta misma razón, COIL no es una plataforma sino una metodología que sirve para la creación de entornos de aprendizaje basados en las nuevas tecnologías de la comunicación, de este modo, en tanto que los entornos son sistemas complejos, la planeación de un proyecto COIL puede caracterizarse por los siguientes puntos de acuerdo a Barroso y Ruiz (2022, pp, 57-58):

- i. Capacitación y creación de redes de profesionales (profesores, programadores, directivos) en conjunto con sociedades internacionales.
- ii. Los docentes deben estar capacitados en el proceso de creación de cursos online, en el establecimiento de contactos de pares y con profesionales en tecnologías de la información.
- iii. Buscar e identificar a un posible socio de otro país para unirse a la academia y preparar cursos en las instituciones correspondientes.

Como puede apreciarse la elaboración de un curso COIL implica a su vez que el profesor aprenda a trabajar y coordinar en equipo con profesores de otras instituciones, los principios del aprendizaje colaborativo y sus competencias culturales o interculturales han de ser incorporadas y apropiadas por los docentes en una primera medida para que ellos estén capacitados para promover dichas competencias en los cursos o investigaciones que ellos mismos desarrollan.

### **TBL Task based learning (Aprendizaje basado en tareas)**

El Aprendizaje Basado en Tareas o TBL (*Task Based Learning*) es un enfoque pedagógico que se ha implementado fundamentalmente en el área del aprendizaje del inglés. Su éxito radica en un cambio de perspectiva respecto a las relaciones entre docentes y estudiantes, en lugar de centrarse en una enseñanza basada en el docente en la que se

considera que este quien tiene que impartir los conocimientos obtenidos en su formación y experiencia, el TBL centra su atención en el estudiante (Jerez & Garófalo, 2012, p. 2), en los procesos que desarrollan estos como sujetos de conocimiento. Por lo que, se constituye como una alternativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje que poco a poco se convierte en una tendencia en la educación. Maldonado (2014) describe estos cambios en la perspectiva de la educación en estos términos:

La enseñanza obedece a principios y fundamentos verticales y jerárquicos – *top-down*–, situando al profesor como alfa y omega del proceso educativo (y al estudiante como un producto); desde el famoso *Magister dixit* hasta el caso Del *doctorvater* (el director De la Tesis doctoral en países como Alemania, Austria y Suiza). En contraste, el proceso de aprendizaje puede ser visto tanto como un fenómeno que sucede de abajo hacia arriba –*bottom-up*–, como multinivel, en paralelo o también horizontal. En todos los casos se tratan de metáforas que expresan de manera idónea la idea de que ya no existe centralidad ni una jerarquía rígida (Maldonado, 2014, p. 12).

Para esta metodología de enseñanza-aprendizaje, los procesos de aprendizaje son determinantes en la construcción de conocimientos “el estudiante va ganando de forma progresiva responsabilidad con su aprendizaje a partir de la solución de problemas propios de la profesión lo que facilita la motivación y permite un aprendizaje significativo” (Jerez & Garófalo, 2012, p. 2). Teniendo en cuenta que la enseñanza se basa en un fundamento jerárquico (*top-down*) en el que, de forma general o inconscientemente, se asume que el estudiante es a quien va dirigido el discurso y que este debe memorizarlo y aplicarlo en las situaciones de vida, como si este representara una entidad pasiva en los procesos de aprendizaje (Duque, 2014, p. 17), es que desde TBL se considera que los estudiantes son sujetos de conocimiento, que pueden desempeñar un papel importante en la conformación de del mismo y, que en lugar de centrarse en la recepción de teoría, pueden ellos aplicarla en prácticas, de aprender haciendo y de aprender a aprender.

La ruptura de la jerarquía *top-down* tiene otra consecuencia, esto es, la transformación del papel del profesor -que en la enseñanza tradicional era concebido como la fuente de conocimiento- a un papel menos modesto pero no menos importante, esto es, monitor de los procesos que llevan los estudiantes, seleccionador o proponente de las tareas, asesor y guía en aspectos que necesiten aclaraciones sobre los pasos, métodos y tecnicismos para que los estudiantes logren alcanzar los objetivos propuestos. Ahora bien, como el docente no es concebido como fuente o dador del conocimiento, los estudiantes son quienes se responsabilizan con la participación, elaboración y propuestas de solución de tareas, lo cual, se liga nuevamente con los principios del aprendizaje colaborativo y de COIL por el fuerte componente social que subsiste en las dinámicas grupales. Ahora bien, la tarea es definida por Collazo (citado en Jerez y Garófalo 2014) como una acción:

asumida por parte del estudiante, una actividad de aprendizaje que trasciende la solución de problemas o ejercicios, la búsqueda de “este resultado” y por parte del profesor, una actividad de enseñanza que “hale” al estudiante, en su individualidad y en la riqueza de su desarrollo personal [...]. Las tareas de este tipo se constituyen en unidad básica que expresa la relación dialéctica inherente al proceso de enseñanza aprendizaje: entre la labor intencional, orientadora del profesor y el aprendizaje desarrollador del estudiante (p. 3).

Las tareas no sólo tienen un papel en la adquisición y desarrollo de competencias y aprendizajes, sino también en la formación de la personalidad, el carácter, el modo de enfrentar los problemas y tienen, por supuesto, un fundamento profesional al incidir en las habilidades prácticas, teóricas y de trabajo colaborativo. Como las tareas tienen se estructuran desde una labor intencional por parte del docente, estas deben estar encaminadas a la aplicación de los principios del aprendizaje colaborativo, es decir, para que los estudiantes sean los protagonistas y sujetos de aprendizaje y conocimiento. De igual modo, Jerez & Garófalo (2012) realizan un rastreo de numerosos autores que han aplicado este enfoque o modelo de TBL a la enseñanza de idiomas -como se había manifestado en

líneas anteriores- y cuyas fechas van de 1990 a 2011; de este análisis extraen lo que se considera los pasos generales de una dinámica TBL, por supuesto, una vez conformados los grupos encargados de asumir determinada tarea (p. 2):

- Elección del tema o área de interés (aunque se trate del aprendizaje de idiomas, dentro de esta área pueden existir temas que interesen a los estudiantes ya sea por cuestiones de tendencias, moda, contextos específicos, intereses intelectuales o de diversión entre muchos otros más).
- Especificación de los objetivos que busca cada tarea, actividad, taller o investigación.
- Programación de la tarea o tareas afines que demuestran la consecución de objetivos, por lo cual, se opta por abordar los problemas, gracias a la conformación de grupos plurales, desde distintas perspectivas e incluso interdisciplinariamente.
- Especificación de los componentes necesarios para la realización de la tarea, no sólo de los métodos e instrumentos, sino de los temas afines, perspectivas, grados, fases.
- Programación de tareas posibilitadoras extras, incorporación del reciclaje y sistematización de eventos tratados con anterioridad.
- Evaluación del grupo incorporada como parte del proceso respecto los pasos, asignaciones, aportes, propuestas, fines y objetivos propuestos.

El TBL enfatiza en el hecho de que los estudiantes deben ser responsables de sus tareas, de sus funciones dentro del grupo, de cooperar y participar en la elaboración, de aprender los mecanismos para la resolución de problemas y tratar los asuntos con soluciones innovadoras. Por supuesto, se trata de la construcción de aprendizajes significativos en la medida que los estudiantes se apropien de las problemáticas, que sean estas contextualizadas y parte del entorno, a su vez de colaborar en el proceso de aprendizaje. De este modo, los estudiantes no sólo participan en la resolución de una tarea o problema sino también del

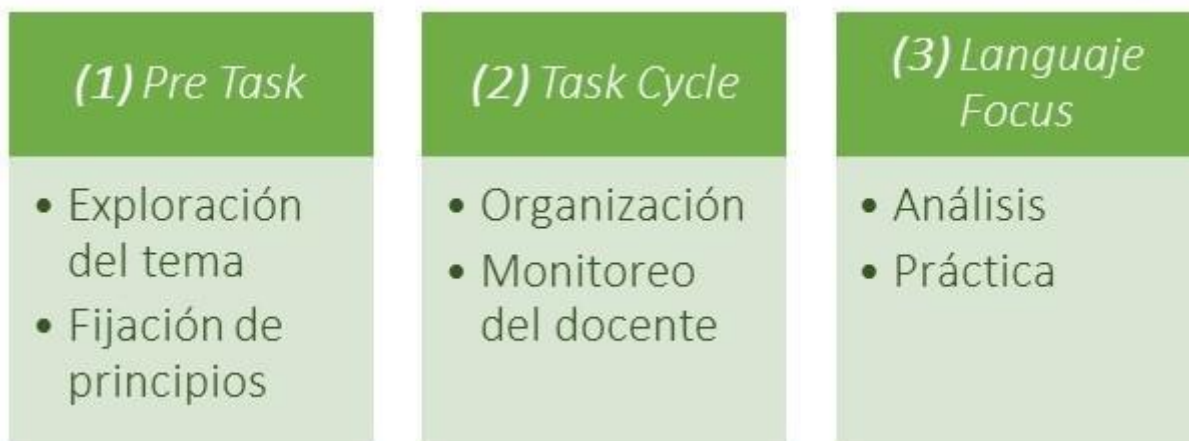


diagnóstico, implementar sus experiencias y saberes en dicho proceso, adquirir nuevas competencias que complementen en el proceso de construcción de experiencias y aprendizajes significativos y una mejor preparación para enfrentarse a situaciones reales.

Ahora bien, el *Task Based Learning* se ha desarrollado como una metodología propia respecto a la enseñanza de idiomas que se llama *Task Based Language Teaching Approach* (Aravena, y otros, 2017). De acuerdo a estos investigadores, los lineamientos generales pueden rastrearse hasta el trabajo del lingüista David Nunan (1991) quien en sus investigaciones había puesto el acento de la enseñanza del idioma en tres momentos: a. La selección de tareas, b. Estructuración de secuencias de tareas, c. Actividades de aprendizaje.

Posteriormente, el desarrollo del TBL y TBLT implicó un desarrollo de la conceptualización y procedimiento, así, Jeremy Harmer en su texto *The practice of English language teaching* (2001) dedica un capítulo al TBL y considera que las prácticas de tareas significativas son fundamentales en los procesos de aprendizaje ya que la atención prestada al realizar alguna tarea, es similar a la atención que presta un estudiante al aprender un nuevo idioma (Harmer, 2001, p. 71). Para Harmer, no se trata de aprender solamente la estructura de un idioma, sino también de saber descubrirla al igual que cualquier persona puede descubrir el funcionamiento de algo a través de la resolución de problemas, por supuesto, el estudiante necesita de elementos previos y por ello, en el discurso sobre el TBL se ha logrado identificar etapas básicas para un correcto desarrollo de las actividades.

*Figura 2 Fases del enfoque Task Based Learning (TBL)*



Nota. Fases del Aprendizaje Basado en Tareas. Adaptado de Harmer (2001, pp. 71-73)

Estas etapas del enfoque TBL señaladas por Harmer, distinguen tres momentos con dos tareas generales cada uno, se trata del procedimiento general de las tareas, de este modo, la fase (1) implica una serie de pasos que tienen relación con la exploración del tema de interés junto con los estudiantes de la clase, el que ellos participen es importante para iniciar procesos de empoderamiento de las actividades y dinámicas de los cursos y de las tareas por parte de ellos mismos. Otro aspecto de suma importancia en esta fase es que el profesor o docente ayuda a los estudiantes a entender los lineamientos de la tarea que se han propuesto, también en el proceso de organización de los grupos, y posibilita de definición de los objetivos, el lenguaje empleado, las preguntas directrices de la tarea, cuestiones de vocabulario y sintaxis básica para que los estudiantes inicien con su proyecto.

La ayuda brindada por el docente se mantiene durante el proceso de la fase (2), de allí que asuma el papel de monitor y dinamizador de las tareas asignadas por parte del docente; la monitoria también implica tomar cierta distancia respecto a los grupos o el grupo de estudiantes para que las dinámicas de interacción y cooperación sean lo más espontáneas posibles y entre los estudiantes a través de procesos dialógicos puedan encontrar caminos y soluciones. Por supuesto, la atención del docente a los procesos de aprendizajes y prácticas

en el *task cycle* debe ser constante y con el ánimo de aclarar, definir, proveer de recursos e instrumentos teóricos y pedagógicos mediante los cuales, los estudiantes pueden concretar sus tareas.

El análisis en el TBL se refiere no sólo a las investigaciones, las lecturas y trabajos de campo que hacen los estudiantes como parte de sus tareas, sino también los informes orales y escritos que deben presentar (3). Se trata, asimismo, de la discusión de estos textos y producciones para identificar los fallos en la comunicación, en el uso de estructuras sintácticas y demás. Sin embargo, lo importante y que resulta fundamental para este trabajo de investigación es que en las tres fases de TBL se hace presente siempre el componente dialógico, intersubjetivo o cooperativo, desde la elección del tema de investigación, las tareas, la organización grupal, la responsabilidad, comunicación y el análisis de los resultados, todo ello está mediado por la retroalimentación del grupo, la oralidad, producción escrita y escucha, no son actividades aisladas o meramente individuales, son componentes que dadas las condiciones de este trabajo -es decir, al origen pluricultural de los participantes- se circunscriben en torno al desarrollo de competencias comunicativas interculturales. De hecho, en las fases (1) y (2) los estudiantes entran a una situación comunicativa real, en la que deben buscar los medios para expresarse, comunicar e informar, ya sea de forma tentativa o mediante la investigación, los estudiantes no han de esperar que el docente ofrezca contenidos que deben ser memorizados sino que en términos fenomenológicos, tienen una intencionalidad de comprender y hacerse comprender, de poder estructurar un sentido de la situación en un contexto multicultural, por ende, de poder abrirse a entender al otro y de hacer lo propio con sus pensamientos, ideas, opiniones y aportes al trabajo de grupo.

## **Competencia intercultural**

La competencia intercultural es un elemento fundamental dentro de los procesos de aprendizaje ya que, se basa en la retroalimentación y el intercambio respetuoso entre miembros de distintas culturas; así mismo, es esencial en cuanto se establecen por distintos motivos grupos de trabajo, los cuales, están constituidos por miembros que conforman una situación multicultural y existe la necesidad de trabajo conjunto. Los estudios realizados en el área por distintos autores como Byram, Morgan, Kramersch, Sercu, entre otros, han señalado la importancia de la cultura no sólo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, sino también de otras lenguas (Paricio, 2014, p. 216). Fantini (2005), por su parte afirma que el contacto con otras culturas puede ser visto como una excelente oportunidad para incentivar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (p. 1), y que, en lugar de verse estos contextos o situaciones pluriculturales como un obstáculo para el aprendizaje de otro idioma, pueden ser espacios o situaciones de aprendizaje en la medida que los miembros del grupo pueden desarrollar ciertas actitudes, motivaciones, responsabilidades y compromisos que le irán llevando hacia la adquisición de léxico, comprensión de estructuras sintácticas, oraciones y reglas básicas de un lenguaje por aprender a través de la práctica que surge en la interrelación social.

Uno de los teóricos que también ha profundizado el tema de las competencias culturales en los procesos de aprendizaje de idiomas ha sido el profesor e investigador Michael Byram, quien ha dedicado su carrera a investigar las relaciones entre los estudios interculturales, la enseñanza de idiomas a grupos específicos de la población como extranjeros y grupos minoritarios, y educación comparada. Byram (1997) sugirió que el tema del contexto y la cultura en la enseñanza de una lengua o idioma extranjero ha sido un desarrollo que ha tomado múltiples vías; sin embargo, su centro de gravedad radica en el hecho de que se ha reconocido que la enseñanza de idiomas reviste una importancia social y política (Byram & Grundly, 2002, p. 193). No es posible aislar el lenguaje y los procesos de aprendizaje de procesos comunicativos, por ende, de los marcos sociales y culturales que han

de entrar en las relaciones políticas; por supuesto, se entiende por relaciones políticas los procesos de diálogo, comprensión, participación mediados por valores democráticos, *verbi gracia*, la tolerancia, el respeto y valoración del otro, y no un asunto de ideologías y de superposición de valores culturales.

De acuerdo con Byram (1997) las condiciones globales en relación a los medios de comunicación y apertura de fronteras, posibilitan redefinir las prácticas de enseñanza para los docentes y de aprendizaje para los estudiantes. La comunicación en una sociedad global se basa no solo en el manejo del conocimiento de una cultura extranjera o del intercambio eficaz de la información entre sujetos, sino que implica el potenciar destrezas comunicativas, además de promover la facultad de interrelación y articulación del individuo a otras culturas a parte de la que pertenece. En virtud de estas situaciones, las actitudes que han de fomentarse dentro de la competencia intercultural, se desarrollan en primer lugar, a partir de la disposición del individuo hacia las relaciones de intercambio de cultura, también, de la necesidad de hacer efectivo ese intercambio y, por último, se requiere del ejercicio de un proceso de aprendizaje que sustenta habilidades y estrategias.

En este orden de ideas, es importante señalar que el componente conceptual es importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también lo es propiciar otras habilidades de carácter afectivo y comportamental. Se trata, por ello, de que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se puedan articular experiencias cotidianas y situaciones reales de comunicación como situaciones que posibilitan un aprendizaje significativo y efectivo. Al respecto, Aneas (2003) menciona que:

La persona con competencia intercultural se puede definir como aquella que en sus interacciones con los otros es capaz de dar respuesta a dichos requerimientos (técnicos, sociales e institucionales) mediante conductas fruto de la reflexión, la comprensión y la sensibilidad intercultural. Conductas fruto de una actividad dialógica y crítica, en la que el conocimiento de uno mismo y

la comprensión y respeto por el otro, sean las bases sobre las que analizar las situaciones y plantear las respuestas más adecuadas de una manera proactiva

El contacto de individuos de diferentes culturas, da origen a procesos de carácter social y psicológico que orientan el tipo de relaciones en su devenir, ahora bien, ya que la competencia intercultural necesariamente se despliega en la esfera de la diversidad, en la medida que se concreta una interrelación dinámica entre modos diversos de vida, de experimentar, pensar, cuestionar y actuar; generando un nuevo sentido del mundo del individuo y la sociedad, en otras palabras coexiste una realidad fundamental que aporta complejidad en el tejido de interrelaciones sociales, como consecuencia, emerge la adaptación social, la articulación cultural, la complementariedad de dimensiones psicológicas y sociales que revisten el núcleo de la competencia intercultural. Al respecto Ward (1996) señala que:

El estudio conceptual de la adaptación intercultural puede ser dividido en dos grandes dominios. Por un lado, el dominio psicológico con sus componentes afectivos y emocionales. Por otro lado, el dominio sociocultural (comportamental). El primero se refiere al bienestar psicológico mientras que el segundo se refiere a la habilidad de estar allí y desempeñarse eficazmente

De igual modo, un individuo que ha desarrollado la competencia cultural, ha potenciado aquellas habilidades psicológicas y sociales que le permiten sostener la conformidad o articulación entre su individualidad y la capacidad de desenvolverse de manera funcional al interior de otros grupos culturales.

Al centrarse en un contexto académico en el que se aprende una lengua extranjera, la interacción y la dialogicidad originan una experiencia intercultural, ya que el lenguaje es un elemento clave en la comunicación y desenvolvimiento de la vida intelectual del hombre, además, ejerce influencia en el desarrollo de la cultura y de la ciencia de tal modo que, cualquier tipo de conocimiento existe en la comunicabilidad del lenguaje. A todo ello, se

suma el hecho que las palabras fundamentalmente se refieren al mundo físico, pero también, al mundo subjetivo, por consiguiente, el lenguaje se puede concebir como conjuntos de reglas aprendidas en la práctica y por costumbre, los significados que se comunican en el mundo externo, por ende, inciden en la personalidad del individuo en su conformación como sujeto social.

En el aprendizaje una lengua extranjera, se produce una experiencia intercultural, que se presenta al individuo en el encuentro de un nuevo contexto en articulación con el sistema de valores e ideas que subyacen en la estructura mental, psicológica y emocional, en otras palabras, se genera un abordaje de la nueva cultura a partir de las propias experiencias y conocimientos. De este modo, dice Iglesias (2003,p.10)

Hemos de ser conscientes de que nuestros hábitos culturales y lingüísticos nos predisponen a ciertas formas de interpretar la realidad o, mejor dicho, las otras realidades o la realidad de los otros, ello condiciona profunda e inconscientemente nuestra forma de aprehensión del mundo que nos rodea

En otras palabras, el desarrollo de la competencia intercultural apela a aquella capacidad del individuo de tomar distancia de su manera habitual de ver el mundo y adoptar otras perspectivas sin renunciar a su identidad cultural.

Para Byran la competencia intercultural no se puede desvincular del componente comunicativo, este investigador la asume directamente como una competencia comunicativa intercultural puesto que observa que se compone de aspectos que actúan en interdependencia, siendo el punto de partida, las *actitudes* de apertura y curiosidad en tanto son aquello que posibilitan la relación con el otro. También, *el conocimiento* del otro y *de sí mismo* junto con *las destrezas de descubrimiento e interacción* como aquellas habilidades para incorporarse al tejido de relaciones entendiendo la manera en la que funcionan sus reglas y juegos. En cuarto lugar, *la interpretación y relación* que funcionan como destrezas que permiten que el hablante pueda establecer relaciones entre los hechos de su cultura con

otras y por último, se encuentra la *conciencia crítica cultural* es decir, lo que potencia una mirada reflexiva sobre su propia cultura en relación a las otras y evaluarlas. (Vinagre, 2014, p. 3)

Ahora bien, ya que la competencia intercultural necesariamente se despliega en la esfera de la diversidad, en tanto interrelación dinámica y solidaria entre formas de existir, experimentar, pensar, cuestionar y actuar, se genera un nuevo sentido del mundo del individuo y la sociedad. Esto es, teniendo como base una realidad fundamental que aporta complejidad en el tejido de interrelaciones sociales, como consecuencia, emerge la adaptación social, la articulación cultural, dimensiones psicológicas y sociales que revisten el núcleo de la competencia intercultural. Ward (1996) indica:

El estudio conceptual de la adaptación intercultural puede ser dividido en dos grandes dominios. Por un lado, el dominio psicológico con sus componentes afectivos y emocionales. Por otro lado, el dominio sociocultural (comportamental). El primero se refiere al bienestar psicológico mientras que el segundo se refiere a la habilidad de estar allí y desempeñarse eficazmente

Es decir, un individuo que ha desarrollado la competencia cultural, ha potenciado aquellas habilidades que le permiten sostener la conformidad entre su individualidad y la capacidad de desenvolverse de manera funcional al interior de otros grupos culturales.

Así Byram (1997) señala que el desarrollo de aprendizaje y de la competencia comunicativa intercultural, se da en el ejercicio y puesta en práctica, la propuesta de nuevos modelos educativos acorde a las dinámicas actuales que, tienen gran incidencia en este asunto, pues,

El desarrollo profesional docente relacionado con la competencia comunicativa intercultural debe reflejar en su diseño, organización e implantación una conciencia que englobe las distintas dimensiones de las tecnologías y la comunicación. Además, las actividades comunicativas y de



aprendizaje deben capitalizar la habilidad tecnológica para promover el acceso a varios recursos, tiempo para la reflexión, el almacenamiento de comunicación, así como debates y comentarios sobre los procesos

La competencia intercultural, aborda las *capacidades, conocimiento y competencias* que se han de potenciar en un acercamiento de otras culturas en conjunto con la disposición y las facultades cognitivas que se precisan para ejecutarse de manera eficaz.

### **Aprendizaje Global**

La naturaleza de las relaciones del mundo contemporáneo, se despliega a partir de la interconexión en varias esferas, de tal modo que, en una dinámica en la que se presentan cambios acelerados, la educación debe responder a estas transformaciones y no quedarse inmóvil, presentando alternativas que tengan asidero en el contexto actual.

Es así, como el avance incesante de las telecomunicaciones interpela al individuo a articularse a un mundo cada vez más globalizado, en el que el conocimiento y la educación permiten avanzar en tal proceso, es pertinente mencionar en este sentido, que el aprendizaje global, surge por la necesidad de formar a los estudiantes en procesos de articulación y conciencia crítica respecto a temas propios de una comunidad global, esto es, la comunidad del mundo contemporáneo, teniendo en cuenta temas en los que se ven imbricados el individuo y la vida en el planeta.

En concordancia con este asunto, Zabala (2003, p.7) indica que:

La perspectiva globalizadora no prescribe métodos, sino que da pautas para organizar y articular los conocimientos en secuencias de aprendizaje orientadas a un fin concreto con sentido e intencionalidad y situadas en contextos que permitan su significatividad y funcionalidad. Además, caracteriza cada uno de los aprendizajes en su individualidad, dándoles sentido en razón de su inmediata función para la mejor comprensión de una

situación determinada o como prerrequisito para una posterior utilización contextualizada

Así, el aprendizaje global cobra vital importancia en tanto se resalta el papel activo del estudiante, es decir, que la enseñanza debe propiciar las condiciones para que el sujeto contribuya en la construcción del conocimiento del mundo actual, en virtud de esto, el individuo se aproxima a otras realidades, a través del reconocimiento de la diferencia, de la existencia del otro, postulando la necesidad de la actitud del hombre en tanto ciudadano global, quien se proyecta mediante el compromiso social por ello, en esta perspectiva educativa, las destrezas cognitivas como las sociales son indispensables en la adquisición de una lengua. Zabala (2013) considera que los temas del aprendizaje global enfatizan en la correlación problema-solución, propiciando en el estudiante su inmersión en los procesos que emergen de la sociedad, lo que, genera experiencias significativas y por tanto efectivas de aprendizaje.

Jalo y Ciccioni (2011, p.3) . Exponen que la educación global:

Es una perspectiva educativa que nace del hecho indiscutible y real acerca de la interacción cada vez mayor de la población en un mundo globalizado. Es fundamental entonces que la educación brinde oportunidades y competencias para reflexionar y compartir puntos de vista y roles en una sociedad global e interconectada, así como para comprender y argumentar acerca de las complejas relaciones en temas comunes sociales, ecológicos, políticos y económicos, de tal modo que deriven en nuevas maneras de pensar y actuar

Por tanto, un proceso formativo que se aborda de manera global, permite la comprensión de las costumbres que coexisten en la realidad social y posibilita el reconocimiento de la diferencia, ya que, la articulación al contexto a través de la búsqueda de soluciones a las problemáticas que surgen, es donde se obtiene la comprensión del otro; esta apreciación configura un nuevo horizonte no solo de la cultura sino de lo humano.

Por lo antes mencionado, la capacidad puesta en acción de articulación del estudiante en los temas abordados por el aprendizaje global, despierta la conexión entre las facultades cognitivas, afectivas y participativas.

### ***Evaluación de la competencia comunicativa intercultural***

Partiendo de lo anterior, es preciso indicar que, en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera, el docente debe repensar su noción de cultura, teniendo en cuenta que no es un constructo inamovible, sino que por el contrario, está sometido a la variabilidad tal y como ocurre con la lengua, desde esta perspectiva, el punto de referencia para una evaluación de la competencia intercultural ha de contener una serie de parámetros que deberían incluir y fortalecer la identidad intercultural, aspecto que en la enseñanza de idiomas en ocasiones es relegado o no se le considera importante, sin embargo, se entiende que es ello lo que se propicia al iniciar un proceso formativo, precisamente cuando se ofrecen las herramientas pertinentes para que el alumno pueda interactuar apropiadamente en un contexto cultural diverso.

Fantini, quien aborda ampliamente el concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI) dentro de este análisis, además de lo que en párrafos anteriores se ha indicado, expone cuatro dimensiones fundamentales en el desarrollo de CCI: conocimientos, habilidades, actitudes y la conciencia, en este caso, la conciencia es imprescindible en dicho proceso por tanto, es el punto de referencia que permite establecer la distinción entre la lengua nativa y la extranjera, además permite construir las experiencias individuales que de esta derivan, lo que posibilita aclarar y establecer una dimensión más profunda de identidad. (Fantini, 2005, p. 2)

Es importante precisar, cinco categorías que menciona Fantini, las cuales permiten guiar los análisis de la CCI bajo el paradigma de (A+ASK) de tal modo que: La primera categoría es actitud, que debe entenderse como una postura abierta y consciente que permita conocer voluntariamente otras culturas, aquí serán necesarios el respeto, la apertura, la

curiosidad y el descubrimiento, ahora bien, la apertura y la curiosidad hace referencia a la disposición de asumir riesgos y a salir de la propia zona de confort.

La segunda categoría es habilidades, en ella se incluyen la observación, la escucha, la evaluación, el análisis, la interpretación y la relación, como su nombre lo indica, esta categoría busca evidenciar la habilidad de comunicar, escuchar activamente, interpretar y tomar posición de manera fundamentada.

La tercera categoría de análisis se denomina conocimiento, la cual hace referencia a la autoconciencia cultural, en otras palabras, hace referencia a la influencia de la cultura sobre la identidad y la visión del mundo del individuo, en ese sentido, se incluye el conocimiento específico de la cultura, el conocimiento cultural profundo que implica la comprensión de las visiones del mundo, y la conciencia sociolingüística.

La cuarta categoría se refiere a la conciencia intercultural, la cual indica que la conciencia de uno mismo y de los demás, se constituye en el fundamento que soporta las interacciones eficaces y adecuadas. La conciencia intercultural implica la capacidad de tomar conciencia no sólo de nuestros valores culturales, creencias y percepciones, sino también de los de otras culturas.

Finalmente, en este modelo encontramos la categoría de proficiencia en la lengua, la cual hace referencia a la habilidad de enfrentarse con éxito a un sistema de comunicación extranjero donde según Fantini (2000) se desarrollan talentos interculturales y nace la lucha por comunicarse en formas alternativas. Además, se aprenden diferentes conceptualizaciones codificadas en otros sistemas lingüísticos.

Ha de indicarse que, en su conjunto, las dimensiones que exponen Fantini, se amplían como recursos interrelacionados en la medida que se van presentando las oportunidades y estrategias efectivas en la ejecución de actividades concretas dentro de un contexto multicultural; de ahí que, en estricto sentido no se puede observar de manera directa la competencia, sino su rendimiento. (Fantini, 2005, p.3)

Pero además, dentro de este abordaje que realiza Fantini (2005) y que es útil en el análisis de la evaluación de la CCI, se deben indicar los cuatro niveles en los que se desarrolla esta competencia, ya que, comprenden un proceso largo, con avances y estancamientos, movimientos que se dan en relación a la motivación del estudiante, de tal suerte que,

- Primer nivel: corresponde al viajero educativo, con una duración de uno o dos meses.
- Segundo nivel: en el que hay una inmersión cultural prolongada, de aproximadamente 9 meses.
- Tercer nivel: es el profesional, cuyo desarrollo se da en personas que trabajan en contextos inter y multiculturales.
- Cuarto nivel: especialista, apropiado para formadores de estudiantes multinacionales.

Por lo anterior, la evaluación de la competencia intercultural, se realiza a partir de una definición y conceptualización clara de la misma, lo que permite emplear pruebas con las que esto se pretende ejecutar ya que, como aclara González (2006, p.177) “no existe un instrumento válido para medir la Competencia Intercultural de estudiantes de lengua extranjera” de ahí la importancia de establecer una escala, la cual funciona como una herramienta que evalúa los cuatro componentes que se han identificado dentro del desarrollo de la competencia intercultural; esta se denomina *Intercultural Communicative Competence Scale* ICCS. (*Escala De Competencia Comunicativa Intercultural*)

La ICCS es una herramienta compuesta de 5 puntos y 97 ítems que, repartidos entre las dimensiones, permite al docente acotar y reconocer los componentes: afectivo, cognitivo y procedimental para posteriormente, materializar dicha identificación en materiales o recursos, además de ello, contiene indicadores de cada área de la competencia intercultural, bajo criterios demarcados.

González (2006,p.178) menciona en primer lugar, el componente afectivo, el cual, es integrado por seis áreas: (apertura y disposición, flexibilidad y distanciamiento, auto confianza, respeto, empatía y disfrute). Lo que, mediante preguntas de autoidentificación el

estudiante puede hacer un reconocimiento de su disposición y capacidad para establecer relaciones multiculturales, además de observar su facultad para acercarse y distanciarse de los constructos culturales propios en virtud de la interacción eficaz. El segundo componente es el Conductual, que contiene dos áreas: interactivas y nocionales) las cuales hacen referencia a las habilidades de comportamientos y habilidades de acceso a los conocimientos previos del hablante para establecer la interacción.

Por último, el componente cognitivo con tres áreas (identidad cultural, cultura material y cultura comunicativa) remarcando que la cultura es un nexo efectivo y fundamental entre lo cognitivo y lo comunicativo.

## **Diseño metodológico de la sistematización**

### **Caracterización de los participantes de la experiencia Intercultural.**

#### *Los estudiantes.*

Los 11 estudiantes partícipes del intercambio cultural se encuentran distribuidos entre 6 hombres y 5 mujeres, con edades entre los 23 y 35 años y pertenecientes al estrato 1 y 2 de la ciudad de Popayán. Ellos hacen parte de la capacitación en inglés, que nace dentro del proyecto “promoviendo herramientas de emprendimiento para artistas emergentes de la ciudad de Popayán” de la fundación tierra de paz. Esta fundación:

proyecta ser una organización de alta capacidad de gestión en el sur occidente colombiano, con alianzas sólidas entre organizaciones afines e instituciones públicas, orientada a generar acciones e iniciativas que faciliten la inclusión socio-económica, con enfoque ambientalmente sostenible, y el fortalecimiento de mecanismos de protección de la comunidad más vulnerable por los riesgos del conflicto armado y los desastres naturales en el sur occidente colombiano. (Fundación Tierra de Paz, 2022).

Entre ellos, seis estudiantes son músicos artistas locales que desarrollan proyectos culturales en la ciudad y cinco gestores culturales quienes están involucrados activamente en proyectos sociales de la fundación anteriormente descrita. Estos estudiantes fueron partícipes de la experiencia, ya que ellos se ven en la necesidad de desarrollar su competencia comunicativa intercultural, con el fin mejorar su capacidad de entendimiento con personas pertenecientes a otra cultura, tener herramientas que les ayuden a visualizar sus proyectos en el exterior, crear redes culturales e involucrarse en prácticas que contribuyan en su labor como agentes que propician espacios culturales en la ciudad.

La función de los estudiantes durante la experiencia, se basó en participar en los momentos de interacción con los estudiantes ucranianos, y así mismo, realizar algunas tareas que están descritas en la sección de metodología.

### **Las docentes**

El desarrollo de todo el proceso de la experiencia intercultural fue abordado en conjunto con una docente de Ucrania perteneciente al departamento de lenguas extranjeras de la Universidad Estatal agrotecnológica Dmytro Motorny Tavria, coordinadora del proyecto Intercultural en Lengua Inglesa: abriendo fronteras, quien se encargó de dirigir la participación de los estudiantes de su universidad, también participó como apoyo tecnológico durante las interacciones entre los estudiantes de ambos países, es importante decir, que las actividades se planearon y negociaron buscando el beneficio de los estudiantes de ambos países.

### **Descripción de la práctica educativa a sistematizar**

La práctica educativa que se sistematiza a continuación, se realizó por medio de un intercambio intercultural de forma virtual durante un periodo de 5 semanas. La finalidad de la misma fue desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) con un grupo de estudiantes (11 estudiantes de Colombia y 8 estudiantes de Ucrania). Los encuentros sincrónicos, tuvieron lugar los días sábados desde las 9:00 a.m. a 12:00 p.m. hora colombiana, y desde las 3:00 p.m. a 6:00 p.m. hora ucraniana, a través de la plataforma Zoom, la cual posibilita reuniones, conversatorios, clases y exposiciones de forma virtual. De igual manera, para este grupo de estudiantes la experiencia intercultural surge como proyecto final de la capacitación en inglés, el cual, está enmarcado dentro de uno de los proyectos de la fundación Tierra de Paz llamado: *Promoviendo herramientas de emprendimiento para artistas emergentes de la ciudad de Popayán*. Desde esta fundación se ofrece un servicio de formación artística y cultural a sus beneficiarios con el fin de



impactar positivamente en la comunidad. La Fundación Tierra de Paz (2002) se concibe como:

Una organización de trabajo y estudio creada para mejorar las condiciones de vida de población vulnerable y comunidades afectadas por el conflicto armado y los desastres naturales en Colombia, a través del fortalecimiento de capacidades locales, promoción de una cultura no violenta con el hombre y la naturaleza, y la incidencia para promover el cambio de las relaciones sociales e institucionales lesivas para las comunidades y el medio ambiente, regida por los principios de humanidad, independencia, imparcialidad, transparencia, solidaridad, innovación y ecoeficiencia.

La Fundación Tierra De Paz nace por iniciativa privada a raíz de la crisis humanitaria del departamento del Cauca que es considerado, dadas las condiciones sociales y políticas, como una región en conflicto armado. Consolidarse como una institución no gubernamental, con la capacidad de comprometerse con las personas víctimas del conflicto armado y cuyos ejes de acción se sitúan en la ayuda humanitaria y el desarrollo sostenible de las comunidades Caucanas, fueron los motivos de la conformación de Fundación que apoya a personas que viven en los sectores olvidados, marginados y desplazados y en condiciones difíciles.

Los partícipes de este estudio son 5 mujeres y 6 hombres que se encuentran entre los 23 y los 35 años de edad y son pertenecientes a los estratos económicos uno y dos. En su mayoría son originarios de la ciudad de Popayán, exceptuando a una estudiante que proviene de Uramba en el departamento del Valle del Cauca. El grupo se caracteriza por estar compuesto de gestores culturales, músicos y artistas que desempeñan trabajos relacionados con la reconstrucción del tejido social y cultural de la ciudad de Popayán, exceptuando a dos estudiantes que aún están terminando en la universidad programas de pregrado afines con el arte y la música.

Adicionalmente, los participantes de Colombia ya habían adquirido nociones básicas de inglés. Basta recordar que en el sistema educativo colombiano, el inglés es una asignatura obligatoria en la formación básica secundaria así como un requisito de grado en la formación universitaria. El problema es que el sistema educativo tiene una metodología tradicional en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, esto es, a través de clases magistrales. Por este motivo, en su mayoría, los estudiantes expresaron -en una conversación previa para averiguar la relación que habían tenido con el idioma- que no habían tenido la oportunidad de hacer uso de la lengua en un contexto real, y que sus aprendizajes anteriores habían estado enfocados al aprendizaje gramatical de la lengua.

De la misma forma, dieron a conocer que era muy difícil para ellos, viajar al exterior para vivir una experiencia intercultural debido a los elevados costos de viaje y estadía en otro país. Otro factor que obstaculizaba tales vivencias se debía a la falta de tiempo, ya que son estudiantes que también se desenvuelven en el mundo laboral. En efecto. En la conversación previa con ellos, se pudo ver reflejadas algunas deficiencias respecto al conocimiento y uso que tienen del inglés como idioma extranjero, ya que sus estrategias para comunicarse en inglés estaban poco desarrolladas, no tenían seguridad al momento de comunicarse, les faltaba creatividad para encontrar medios para darse a entender en lenguaje verbal y no verbal y la poca o nula experiencia con hablantes nativos y no nativos del inglés de otros países.

Posteriormente a la identificación del estado y las necesidades respecto al dominio del idioma inglés de estos estudiantes, se decidió realizar una experiencia colaborativa con estudiantes de otro país cuya lengua nativa no fuese el español, a la vez, con el objetivo de aprender el inglés como segunda lengua. La consolidación de un grupo intercultural surgió de una necesidad comunicativa a partir del uso de este idioma. Así mismo, se planteó el objetivo de desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) con los estudiantes, ya que esta es importante para desenvolverse en el mundo de hoy, el que cada vez hay más interacción entre personas de diferentes culturas debido a la globalización, y el uso de

herramientas tecnológicas, que si bien nos acercan cada vez más, su uso puede verse limitado por su capacidad tecnológica en sí, sino por la falta conocimiento del inglés como idioma más utilizado para la comunicación en la sociedad contemporánea.

Al analizar el contexto y la problemática presentada en los estudiantes, se inició la búsqueda de un enfoque que permitiera la interacción entre los estudiantes en inglés, que fomentará el aprendizaje colaborativo, y que asimismo permitiera generar un ambiente idóneo para trabajar sobre la interculturalidad. Se llegó entonces a la conclusión de usar el enfoque COIL o Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea, ya que sus características permiten precisamente lo que se estaba buscando para el proyecto.

Uno de los puntos necesarios para la implementación del COIL es poder realizar un trabajo colaborativo con otros docentes que busquen un objetivo similar, esto es, que el trabajo colaborativo no es un enfoque recae sólo en el aprendizaje de los estudiantes sino también en los docentes. La *State University of New York* ofrece una plataforma en la que los docentes e instituciones pueden contactarse, llegar a acuerdos y crear módulos para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de actividades on-line. Una vez se hizo registro, se buscó una docente que también tuviera intenciones de colaborar con un grupo extranjero. Para realizar esta búsqueda, se utilizó la herramienta e-pals. La cual, se ha ido constituyendo como una herramienta educativa útil desde sus inicios, así, de acuerdo al portal web e Pals (2009) :

Desde 1996 ePals es el proveedor líder de productos educativos seguros que promueven el aprendizaje colaborativo entre estudiantes de Básica y Media, docentes y padres de familia. Está dedicado a facilitar a los aprendices alrededor del mundo, conectarse e interactuar en línea y de manera segura, en un ambiente educativo. ePals conecta docentes, estudiantes, padres y educadores de todo el mundo, posibilitándoles comunicarse y colaborar en la

realización de proyectos académicos y culturales, además de establecer amistades internacionales.

A través de esta herramienta, fue posible realizar un acercamiento con diferentes profesores de distintos países, no obstante, sólo una presentaba en su perfil de e-pals una clase con características y objetivos de aprendizaje similares a la población objeto de este estudio, profesora adscrita al departamento de lenguas extranjeras de la universidad estatal agrotecnológica Dmytro Motorny Tavria del país ucraniano y coordinadora del proyecto intercultural en lengua inglesa “opening the borders” el cual consiste en promover la práctica del inglés y desarrollar competencias interculturales, se ha de mencionar que dicho proyecto, se lleva a cabo en en la misma institución y que, la docente ucraniana también estaba en la búsqueda de un docente internacional para realizar un intercambio acorde a los objetivos de su proyecto. Así, a través de una convocatoria que ella realizó en su universidad de entre todas las carreras, logró la participación de 8 estudiantes, los cuales contaban con conexión a internet estable. De igual forma, la docente explicó que usualmente la participación para el proyecto opening the borders era mayor, pero debido a la guerra con Rusia, muchos estudiantes habían perdido la conexión a internet y por ello, no podían participar de la experiencia.

Una vez hecho el contacto con la docente, se dio inicio al proceso de negociación de los objetivos y de las actividades para los encuentros entre los estudiantes colombianos y ucranianos, que tendrían lugar durante los meses de mayo y abril del presente año, así fue como en conjunto con la profesora Natalia Nisanoglu, se llegó a acuerdos en cuanto a la hora, la didáctica a emplear, los recursos tecnológicos y las temáticas interculturales que iban a ser trabajadas; estas últimas, se vieron retroalimentadas por los estudiantes quienes también propusieron temáticas, entre las cuales estaban: las comidas, los viajes, las tradiciones y la música, de las cuales se escogieron las dos últimas. Lo anterior teniendo en cuenta el dominio que tenían los estudiantes sobre estos aspectos. Así, se llegó a un consenso de las

temáticas más relevantes, tanto para los estudiantes como para el objetivo de la experiencia de sistematización.

### **Procedimiento de Intervención**

Al iniciar con el curso de inglés básico, se realizó una reflexión discusión informal en conjunto con los estudiantes, con el objetivo de identificar sus necesidades respecto a su aprendizaje del inglés, expresaron varias situaciones, entre ellas: la falta de espacios para practicar el inglés en un contexto real, ya que anteriormente habían estudiado inglés en el colegio y en la universidad, pero nunca habían hecho uso de la lengua en un contexto práctico, así mismo sus clases habían estado direccionadas al aprendizaje gramatical de la lengua. Además, expresaron que para ellos era muy difícil hacer un viaje para estar en contacto con personas de otros países, debido a los elevados costos que esto representa. Igualmente, explicaron que se sentían muy inseguros al hablar en inglés con los extranjeros que llegaban a la ciudad y que por ello no se atrevían a iniciar una conversación.

Consecuentemente, lo anterior se vio reflejado durante las clases, ya que eran poco participativos a la hora de hablar en inglés. Así mismo, aunque la mayoría tenía conocimientos gramaticales de la lengua, al momento de expresarse en inglés, se notaba la falta de práctica de la lengua en situaciones comunicativas reales. Por otra parte, los estudiantes también expresaron que sentían mucho interés en aprender sobre otras culturas y que gracias a su profesión como gestores culturales, músicos y artistas, sentían la necesidad de conocer otras formas de pensar y de expresarse. A raíz de esta reflexión, se analizaron las posibilidades para realizar un proyecto dentro del curso que permitiera a los estudiantes tener un acercamiento con una cultura diferente a la suya y asimismo crear la necesidad comunicativa en inglés.

Por lo anterior, se inició la búsqueda de una estrategia cuyas características permitieran resolver la problemática ya descrita, a través de una búsqueda en línea y por medio de discusiones con colegas quienes manifestaron haber ejecutado experiencias de

intercambio similares a la búsqueda en el presente estudio, de esta manera, se concluyó que el enfoque COIL y el TBL eran las mejores opciones para dar cumplimiento de esta sistematización.

### **Problema, pregunta y ejes de sistematización**

Para la presente experiencia de sistematización, se ha identificado un problema que guió todo el proceso de sistematización de la práctica. Así, los lineamientos sobre sistematización de experiencias educativas de la icesi nos recuerdan que:

El proceso de sistematización desarrolla procesos reflexivos centrados en la formulación del problema de sistematización. En tal sentido, el problema de sistematización identificado se constituye en el eje transversal del proceso y en torno al cual se articulan todas las dinámicas comprometidas en la sistematización.

Así, el problema de sistematización, fue la poca práctica y la inexperiencia que tenían los estudiantes para hablar en inglés con personas de otras culturas. Entonces, fue pertinente diseñar una experiencia de sistematización que ayudará a los estudiantes a desarrollar la competencia comunicativa intercultural para hacer uso del inglés mediante el desarrollo de tareas colaborativas entre los estudiantes colombianos de inglés adscritos al proyecto “promoviendo herramientas de emprendimiento para artistas emergentes de la ciudad de popayán y los estudiantes ucranianos adscritos al proyecto “opening the borders”.

Consecuentemente, para dar solución a esta problemática, se realizó un proceso de planeación, desarrollo y análisis que inició por realizar una pregunta sobre el problema formulado anteriormente y con el fin de guiar el proceso de sistematización hacia la respuesta o resolución de la problemática. Por consiguiente, la reflexión de la situación planteada, dió lugar a la pregunta sistematizadora: ¿Cómo una experiencia de intercambio ayuda a los estudiantes de la capacitación en inglés de la Fundación Tierra de Paz, en el desarrollo de su competencia comunicativa intercultural? Igualmente, “la pregunta, en este

caso sobre la práctica educativa, se constituye en el eje en torno al que se produce la sistematización, es decir, es el punto de entrada para la sistematización” (ICESI, 2019).

### **Eje de sistematización**

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario delimitar los ejes de la sistematización, con el fin de tener un punto de referencia que nos permita reconstruir y analizar la experiencia. Así, es preciso identificar un eje sistematizador dentro de esta práctica, el cual es el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

i) La competencia comunicativa intercultural: según Barros (2006, p. 17) “implica un proceso en el que se pasa del etnocentrismo al relativismo cultural y plantea una redefinición de la propia identidad” . Así mismo, se refiere a la habilidad que posee una persona para interactuar de forma flexible y apropiada frente a personas de otras culturas, en este caso, con los estudiantes partícipes del proyecto “opening the borders” de la universidad estatal agrotecnológica Dmytro Motorny Tavria de la ciudad Melitopol en Ucrania. Al mismo tiempo, la competencia intercultural amplió el sentido de pertenencia e identidad en los estudiantes, al ser más conscientes de su propia cultura. De la misma forma, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural fomentó el uso de la lengua, a través de la creación de una necesidad comunicativa entre los estudiantes Colombianos y Ucranianos, cuya lengua nativa difiere la una de la otra y su único medio para entenderse es el inglés, por tanto, esta sería su lengua objetivo. Igualmente, dentro de la experiencia de sistematización, se buscó hacer uso del TBL o aprendizaje basado en tareas para crear situaciones donde los estudiantes participaran a través de la colaboración entre pares.

### **Técnicas de recolección de información**

Durante la experiencia COIL, se utilizaron varias técnicas de recolección de información, con el fin de reunir y recuperar los datos necesarios para cumplir con los objetivos de la sistematización.

Primeramente, una vez llegado a un acuerdo con la profesora Ucraniana Natalia Nisanoglou, se inició el proceso de planeación de la experiencia. Este, estuvo basado en una negociación entre ambas partes sobre la hora de los encuentros virtuales, la metodología, didáctica a ser utilizada y las actividades que lograrían conectar a las dos culturas. Tres semanas antes del primer encuentro entre los estudiantes Ucranianos y Colombianos, se inició con la planeación, la cual se realizó sincrónicamente a través de la plataforma zoom y las ideas y decisiones tomadas se consignaron dentro de un documento colaborativo en Google Drive entre ambas profesoras.

Para el propósito de este estudio, se usaron ambos métodos cualitativos y cuantitativos. Así, fue necesario la aplicación de un grupo focal y además, una encuesta sobre la competencia comunicativa intercultural. Lo anterior, tomando en cuenta a Deardorff (2011), quién afirma que es muy importante la combinación de evidencia directa e indirecta para evaluar la competencia intercultural de los estudiantes debido a su misma complejidad. Así mismo, Gonzalez (2016) afirma que los métodos cualitativos son muy convenientes para evaluar la competencia intercultural en grupos reducidos y estos a menudo se realizan en diferentes etapas de la experiencia para analizar el desarrollo de la misma, de esta forma, el autor comenta que si solo se utiliza un método de investigación para la evaluación de la competencia intercultural, esto podría derivarse en que el estudio se vea permeado negativamente debido a factores psicológicos o de experiencias previas de los estudiantes. Por tanto, para tener resultados más confiables, es importante usar métodos mixtos, es decir cuantitativos y cualitativos para lograr una mejor comprensión del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Por otra parte, Fantini (2009) afirma que en el campo de la evaluación de la competencia intercultural, hay una enorme cantidad de herramientas, enfocadas en diferentes contextos; por ello, para lograr los objetivos propuestos de sistematización, se buscaron métodos que estuvieran específicamente enfocados en el desarrollo de la



competencia comunicativa intercultural desde el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, de la siguiente forma:

Para hacer la evaluación cuantitativa, se aplicó una encuesta llamada: *Intercultural Communicative Competence Scale* (Escala de Competencia Comunicativa Intercultural) desarrollada por González (2016), como herramienta para medir el desarrollo y evolución de la competencia intercultural de los estudiantes antes y después de la experiencia. Esta encuesta incluyó una escala tipo *Likert con las respuestas* ( i) Muy frecuente, ii) Frecuente, iii) ocasional, iv) Raramente, v) Nunca. y da razón sobre las tres dimensiones de la competencia intercultural, como lo son el componente afectivo, cognitivo y conductual.

Por otra parte, se usó la técnica de investigación de grupo focal como método cualitativo para recolectar datos a través de la interacción grupal de los estudiantes. El grupo focal estuvo estructurado dentro de una serie de preguntas, pensadas para explorar si hubo cambios respecto a la competencia intercultural. Por ello se hicieron dos grupos focales, uno antes de iniciar los encuentros con los pares Ucranianos, y el otro al final de la experiencia. Asimismo, el análisis de este grupo focal estuvo basado en el paradigma (A+ASK) de Fantini (2000) y sus cuatro componentes: conocimiento, actitud, habilidades y conciencia intercultural (Knowledge, attitude, skills and awareness), más un componente adicional que desarrolla este paradigma, basado en la proficiencia en la lengua objeto. Cada sesión de grupo focal fue grabada a través de la plataforma zoom para su posterior análisis y contando con el permiso de los mismos estudiantes.

## **Instrumentos de recolección de información**

### **Grupo focal para medir la competencia comunicativa intercultural**

Según Montes, Álvarez y Ardila (2017) las dos técnicas cualitativas más usadas para recoger información son la observación participativa y las entrevistas en profundidad. En este caso, se ha utilizado la técnica cualitativa de grupo focal con la entrevista en profundidad, para obtener información sobre los puntos de vista, perspectivas, expectativas y

sentimientos y motivaciones de los partícipes en relación a su interacción en inglés con otras personas de diferentes culturas. Lo anterior, precisamente a través de un diálogo espontáneo entre los mismos y dirigido por un monitor, en este caso la docente encargada del proceso de sistematización, utilizó una serie de preguntas que guiaron el proceso para conservar la fidelidad del tema en cuestión.

Por lo anterior, se ha decidió guiar el método de grupo focal a través de una serie de preguntas (ver anexo 1) ligadas intencionalmente al modelo de evaluación de la competencia comunicativa intercultural de Fantini (2007) con el fin de obtener información de los estudiantes respecto a los cinco componentes (conocimiento, actitudes, habilidades y conciencia intercultural + proficiencia en lengua) y así mismo basar este análisis del discurso de los estudiantes en estas mismas cinco categorías.

### **Encuesta para medir la competencia comunicativa intercultural**

En la actualidad existen muchos instrumentos para medir el componente intercultural, pero a pesar de ello, no hay un instrumento que sea totalmente aceptado para medir la competencia intercultural de los estudiantes de lenguas extranjeras (Gonzalez, 2020).

Sin embargo, se decidió utilizar en este estudio, el modelo desarrollado por Gonzalez (2020) en la universidad de Salamanca llamado: *Intercultural communicative competence scale*: una herramienta para medir la competencia intercultural, debido a la cercanía de sus componentes con lo que se pretende analizar en el presente estudio. Este instrumento, nace a raíz de una extensa investigación de los principales modelos teóricos de la competencia intercultural. Aquí, el autor pudo llegar a la creación de un instrumento que involucra los factores principales de la comunicación intercultural, y a su vez los relaciona a la didáctica de las lenguas extranjeras, resultando así en una herramienta muy completa en términos de medir la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes.

Esta herramienta originalmente escrita en español, está compuesta por 96 ítems, repartidos entre los tres componentes: afectivo, conductual y cognitivo. Para el presente estudio, se decidió adaptar el cuestionario original y reducirlo a 15 ítems, conservando de igual forma los tres componentes como lo son el afectivo, conductual y cognitivo. Lo anterior, con el fin de ajustar la herramienta al contexto y objetivo de la experiencia de sistematización. Entre estas 15 preguntas (ver anexo 2), las primeras 4 corresponden al componente afectivo, de la 5 a la 11 al componente conductual y por último, de la 12 a la 15 al componente cognitivo. Así mismo, está se refiere a una escala tipo *Likert* de 5 puntos, repartidos de la siguiente forma: i) Muy frecuente, ii) Frecuente, iii) ocasional, iv) Raramente, v) Nunca.

También, el cuestionario fue aplicado a los estudiantes de forma sincrónica a través de una reunión en zoom, con el objetivo de disminuir los posibles errores que pueden llegar a existir si los estudiantes no comprendían la pregunta o el sentido de esta en su totalidad. Para su desarrollo se utilizó la plataforma de encuestas en línea *Polleverywhere.com* gracias a la practicidad que ofrece al momento de interactuar con los estudiantes, debido a que esta:

Transforma las presentaciones unilaterales en conversaciones bidireccionales con el público. Este sistema de respuesta de audiencia basado en la web le permite integrar actividades interactivas directamente en su presentación. La audiencia responde en la web o mediante mensajes de texto SMS en sus teléfonos. (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, S.f.)

Al finalizar el intercambio intercultural, se le pidió a los estudiantes responder exactamente a la misma encuesta, a través de una video llamada en zoom de forma sincrónica. Por otra parte, los resultados fueron recuperados de *polleverywhere.com* en forma de gráficas individuales ofrecidas por la aplicación. Luego, se decidió hacer un contraste de cada pregunta final e inicial a través de una gráfica que resume los resultados de la primera y segunda encuesta. lo anterior para un mejor análisis y visualización.



## Resultados y análisis de la experiencia

### **Reconstrucción de la experiencia**

Para el desarrollo de esta experiencia de sistematización se planteó la posibilidad de organizar un intercambio sincrónico con un grupo de estudiantes cuya lengua nativa no fuera el español y cuya lengua objeto de aprendizaje y práctica fuese el inglés. Por ello, se inició la búsqueda de un docente cuyo contexto fuera idóneo para llevar a cabo el intercambio intercultural. Así, se inició con la búsqueda de un profesor a través de la herramienta *e-pals* que como se manifestó anteriormente, se trata de una herramienta capaz de crear conexiones entre docentes alrededor del mundo de una forma muy práctica.

A Continuación se logró contactar dos profesores de Brasil quienes estaban interesados en el intercambio, pero por cuestiones de horarios les era muy difícil concretar la interacción puesto que los estudiantes de la Fundación Tierra de Paz, solo podían hacer este intercambio los sábados, merced a que son estudiantes adultos laborantes, lo que limita su tiempo entre semana, mientras que los estudiantes brasileños pertenecían a un colegio y solo tenían disponibilidad de lunes a viernes. Algo similar ocurrió con una docente de China quien coordina un grupo de secundaria y estaba bastante interesada. Por cuestiones de diferencia horaria se hizo muy difícil llevar a cabo la interacción.

Finalmente, se contactó a la profesora ucraniana Natalia Nissanoglou, quién desde un principio mostró bastante interés en llevar a cabo un intercambio ya que este representaba un espacio ideal para el desarrollo del proyecto que se venía realizando en su universidad llamado “Opening the borders”, y cuyo objetivo era precisamente lograr interacciones con diferentes países en beneficio del entendimiento intercultural y como espacio para practicar el inglés. De la misma forma el horario de los encuentros se acomodaba muy bien ya que los estudiantes Ucranianos estaban de acuerdo con realizar el intercambio los sábados en horas de la tarde, lo cual presentaba las horas de la mañana para los estudiantes colombianos, debido a la diferencia horaria de siete horas entre ambos países. Así , a través

de mensajes en la plataforma *e-pals*; se pudo establecer un acuerdo para hablar por WhatsApp y tener una comunicación instantánea, de este modo, se logró agendar una reunión para analizar la viabilidad del intercambio entre los estudiantes de ambos países. A raíz de esa reunión se confirmó la viabilidad de la interacción, el horario, la metodología y las posibles actividades.

En esta conversación telefónica se agendó una segunda reunión tres semanas antes de iniciar la interacción con el fin de negociar las actividades que serían parte del intercambio. También, a través de una interacción sincrónica en *Google Meet* se planificó las actividades de las primeras tres semanas, a través de un documento en *Google Drive* que sería alimentado por las partes comprometidas, y se concluyó que las últimas dos semanas se irían planificando a medida del desarrollo del intercambio, con el fin de dar oportunidad a los estudiantes para proponer temáticas que fuesen interesantes para ellos y con el fin de hacer modificaciones. Posteriormente organizó una tercera reunión sincrónica faltando dos días para el comienzo de la primera interacción, con el fin de ultimar detalles. La descripción de la experiencia semana tras semana será detallada a continuación.

### **Semana de abril 11 de 2022 a abril 17 de 2002**

Al inicio de la semana, se llevó a cabo una reunión con los estudiantes colombianos para explicarles la experiencia de intercambio cultural de la cual ya tenían una idea desde que se inició la capacitación en inglés. Los estudiantes estuvieron de acuerdo y accedieron voluntariamente y expresaron que les resultaba de mucha utilidad la oportunidad para practicar inglés y conocer personas pertenecientes a otra cultura. Acto seguido se les presentó el cronograma, la metodología que iba a ser usada y el tipo de actividades que se iban a realizar durante esa semana y las que estaban por venir.

### **Semana de abril 18 de 2022 a abril 24 de 2002**

El día martes 19 de esta semana y durante el horario de la clase de inglés de forma virtual, de 6:00 pm a 9: 00 pm, se realizó el grupo focal inicial con el fin de recopilar

información sobre la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes antes de iniciar con las interacciones sincrónicas con los pares ucranianos. Así el grupo focal inicial se llevó a cabo a través ocho preguntas (ver anexo 1) por medio de la herramienta zoom y contando con el permiso de los estudiantes para ser grabada con el fin de recuperar la información y realizar un análisis cualitativo de sus respuestas. Luego, se les explicó a los estudiantes de que se trataría la tarea correspondiente a la primera sesión con los ucranianos, para la cual deberían preparar una línea de tiempo con fotografías en la *Padlet*. Según Tejada, esta consiste en “una herramienta online que permite crear murales colaborativos, lo que resulta muy útil en el ámbito educativo: los docentes pueden compartir diferentes recursos didácticos con sus compañeros y con su alumnado para la elaboración de cualquier proyecto. Además, los usuarios pueden trabajar al mismo tiempo dentro de un único entorno digital, como si se tratase de un panel con pósters” (Tejada. s.f.)

Esta línea de tiempo debía reseñar tres momentos importantes de sus vidas. se les explicó que los pares ucranianos harían lo mismo con el fin de conocerlos . Así, se les explicó tanto en clase como a través de una guía, como se utilizaba padlet, el vocabulario, gramática y expresiones relacionadas a las ocupaciones, los hobbies y la familia.

Durante la clase del Jueves 21 de abril, los estudiantes hicieron las correcciones de la línea de tiempo en Padlet de forma colaborativa entre ellos mismos, también se hicieron ejercicios prácticos para recordar vocabulario y expresiones relacionadas con la temática que sería usada en el primer encuentro con sus pares Ucranianos. También, se les envió a través de un grupo de *Whatsapp*, que fue creado para enviar información relevante sobre los encuentros, la invitación oficial, con el link de zoom adjunto al intercambio con los pares Ucranianos que sería realizada el sábado 30 de abril a las 9 am hora Colombiana y 2 pm hora Ucraniana. Finalmente, se realizó la encuesta sobre la competencia comunicativa intercultural inicial en la herramienta *polleverywhere.com* con el objetivo de recopilar información cuantificable que sería analizada posteriormente. Adicionalmente, se planeó al finalizar cada sesión de intercambio una reunión solamente con los estudiantes colombianos,

con el fin de escuchar sus sentires y emociones respecto a la interacción con sus pares Ucranianos y así obtener información en caliente frente a la experiencia intercultural. Esta información sólo sería utilizada con el fin de tener en cuenta las opiniones de los estudiantes y así poder ir realizando ajustes en el proceso de sistematización que beneficiaran la interacción entre los estudiantes de ambos países.

### **Semana de abril 25 de 2022 a mayo 1 de 2022**

Esta semana determinó el inicio del intercambio cultural con los estudiantes Ucranianos. El objetivo de este primer encuentro fue que los estudiantes de ambos países rompieran el hielo. Cabe resaltar que durante esta primera sesión no se les pidió a los estudiantes responder por una tarea en específico para aliviar la tensión de los estudiantes por ser esta la primera interacción. El día sábado 30 de abril, los estudiantes Ucranianos y Colombianos se conectaron a la hora especificada para la reunión y se dio inicio a la misma de la siguiente forma:

1. Se hizo una breve presentación sobre las docentes y a continuación cada estudiante pasó a presentarse a través de un juego de memoria donde decía su nombre y su animal preferido, a continuación el siguiente estudiante presentó al estudiante anterior junto a su animal favorito y pasó a presentarse así mismo y así sucesivamente. Lo anterior se hizo para romper el hielo entre los estudiantes y hacer las presentaciones de una forma dinámica.
2. Activación de saberes previos: los estudiantes colombianos respondieron a la pregunta en forma de encuesta en *polleverywhere.com*, la cual al final arrojó una nube de palabras con el contenido más representativo de la encuesta: ¿Que llega a tu mente cuando escuchas la palabra Ucrania?, así mismo los estudiantes ucranianos respondieron a la misma pregunta pero en base a los colombianos.
3. Se hizo la socialización de ambas nubes de palabras y algunos estudiantes participaron voluntariamente diciendo sus ideas al respecto.



4. Se realizó una corta presentación de ambos países a cargo de las docentes, mostrando el Mapa de Colombia y mapa de Ucrania en el mapamundi.
5. En grupos de trabajo mixtos (estudiantes de ambas nacionalidades) en las salas de zoom los estudiantes hacen la presentación de su línea del tiempo en Padlet con la descripción y fotografías de 3 momentos especiales de sus vidas que definieron las personas que son hoy en día.
6. Los estudiantes respondieron al enunciado en *polleverywhere*: Después de conocer un poco sobre los ucranianos, resume en una palabra lo que aprendiste de ellos hoy. Los ucranianos también dieron sus respuestas sobre los colombianos. el enunciado también arrojó una nube de palabras representativas de las respuestas de los estudiantes
7. Socialización de las nubes de palabras del punto anteriormente descrito y participación voluntaria de algunos estudiantes respecto a sus impresiones.

Figura 3. Primera interacción entre estudiantes colombianos y ucranianos.



### **Semana del 2 de mayo de 2022 al 8 de mayo del 2022**

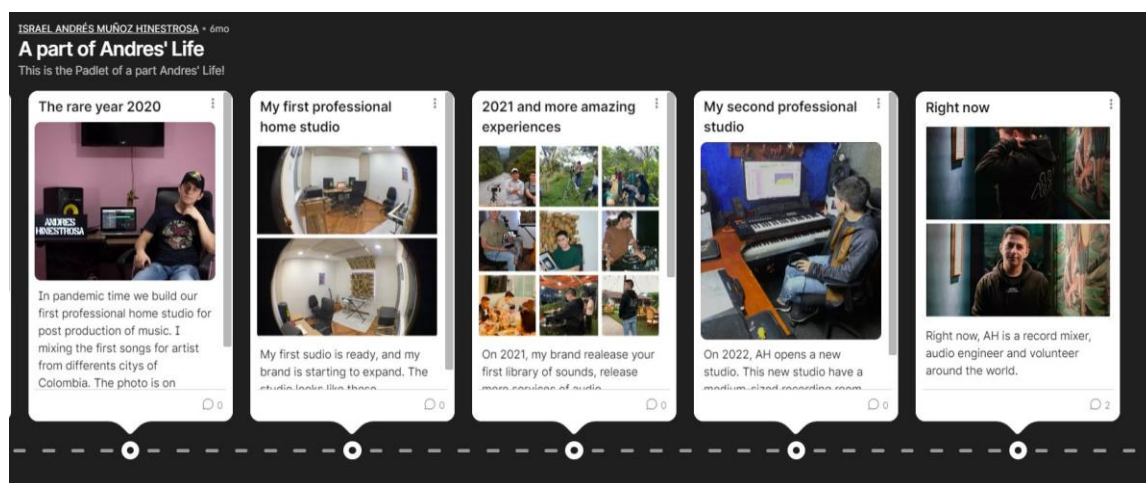
Durante esta semana, en la clase habitual de inglés de los días martes 3 y jueves 5, los estudiantes Colombianos prepararon una presentación sobre música Colombiana de forma individual, donde se incluyeron de forma dinámica videos, audios y fotografías sobre la música popular, tradicional y su artista favorito o género favorito , presentación que sería retroalimentada por otro estudiante colombiano, con el fin de mejora tanto en el diseño como en la ortografía. Así mismo la profesora ucraniana también pidió a sus estudiantes hacer una presentación con los mismos lineamientos, claro está referentes a la referentes a la música Ucraniana. Lo anterior, se realizó con el fin de utilizar las presentaciones para apoyar el discurso sobre el tema que iban a discutir los estudiantes colombianos y ucranianos el día sábado 7 de mayo.

El día 7 de mayo, se dió inicio a la segunda sesión con los estudiantes ucranianos, con el objetivo de intercambiar saberes sobre la música de cada país y para luego trabajar colaborativamente sobre una tarea relacionada con la creación de un festival musical que uniese ambas culturas. Así, todos los estudiantes se conectaron a la hora especificada, y el encuentro se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Icebreaker (rompehielos) y Activación de saberes previos: encuesta interactiva en *polleverywhere* sobre música en general: instrumento favorito, artista favorito etc
2. Socialización de la encuesta y participación voluntaria de los estudiantes sobre estas preguntas.
3. Presentación corta sobre la historia de la música contemporánea en general a cargo de las profesoras.
4. Los estudiantes en grupos de dos personas ,conformados por un ucraniano y un colombiano, hicieron su presentación en Padlet sobre la música popular, tradicional y favorita de su país de origen.

5. Tarea: los estudiantes trabajaron colaborativamente en grupos de 2 (1 Ucraniano, 1 Colombiano) para crear un festival de música que uniera a ambas culturas, siguiendo una serie de lineamientos estipulados por las docentes, como por ejemplo el tipo de artistas que estarían en tarima, que tipo de comida y bebidas venderían, cómo se trataría el tema de la seguridad en el concierto en caso de eventualidades adversas, entre otros.
6. Cada grupo socializó el festival a toda la clase, y entre todos votaron por el mejor festival, así mismo se les hizo la pregunta sobre a cuál festival les gustaría ir y por qué y los estudiantes participaron de forma voluntaria.

Figura 4. Ejemplo de línea del tiempo en padlet de un estudiante colombiano.



### **Semana del 9 de mayo de 2022 al 15 de mayo de 2022**

Durante esta semana se trabajó la temática de estereotipos. Así, en las clases de inglés habituales de martes 10 y jueves 11, se les pidió a los estudiantes colombianos reunirse en grupos y hacer una presentación o diapositiva sobre un estereotipo que tuvieran respecto de los estudiantes ucranianos. A raíz de todas las diapositivas de la clase, se escogieron las tres más representativas, las cuales fueron

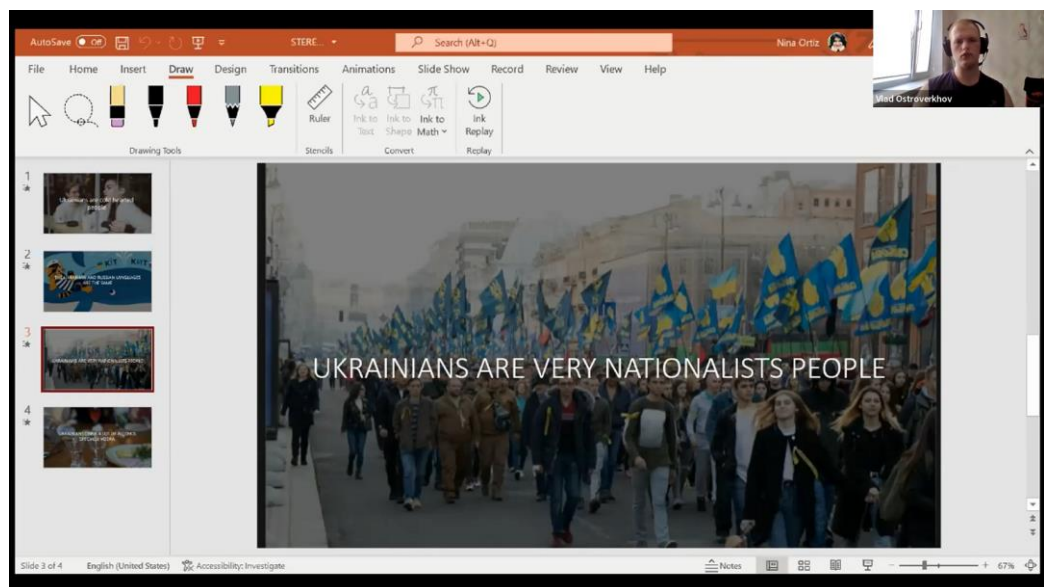
utilizadas como soporte gráfico en la interacción con los ucranianos el día sábado 14 de mayo.

El día 14 de mayo, inició la tercera sesión de intercambio entre los estudiantes colombianos y ucranianos. Durante este encuentro se trató la temática de los estereotipos, con el fin de crear conciencia en los estudiantes sobre los mismo y de lo dañinos que pueden ser para la las relaciones interculturales. Así, todos los estudiantes se conectaron a la hora especificada y el encuentro se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Activación de saberes previos: los estudiantes ucranianos y colombianos solucionaron una encuesta con opciones de respuesta en polleverywhere sobre los estereotipos, el por qué surgen, qué tipo de estereotipos existen y si alguna vez se ellos se habían sentido estereotipados.
2. Se socializaron las respuestas de la encuesta y los estudiantes voluntariamente dieron sus opiniones y comentarios al respecto.
3. Se realizó la actividad relacionada a los estereotipos con ambos grupos, donde los estudiantes colombianos y ucranianos tomaron turnos para hacer la presentación de tres diapositivas con un estereotipo diferente. Así entre todos los colombianos expusieron 3 diapositivas gráficas donde hablaban de los estereotipos que ellos tenían sobre la cultura ucraniana y el por qué consideraban que había surgido. Así, los estudiantes ucranianos respondieron a esas gráficas expresando si era verdadera o falsa y explicando el por qué de su respuesta. Los estudiantes Ucranianos también realizaron la misma dinámica a través de 3 diapositivas gráficas que hablaban de los estereotipos que tenían de los colombianos y del por que creían que habían surgido. Igualmente los colombianos daban sus apreciaciones respecto a los mismos.

4. Para finalizar, los estudiantes de ambas nacionalidades participaron de un foro en padlet, donde respondieron a la pregunta: ¿por qué crees que los estereotipos pueden afectar negativamente las relaciones interculturales? A su vez los estudiantes tuvieron que retroalimentar al menos dos compañeros. Con ello se dio por finalizada la sesión.

Figura 3. Estudiante ucraniano dando su opinión sobre un estereotipo que tienen los colombianos sobre los ucranianos.



### **Semana del 16 de mayo al 22 de mayo.**

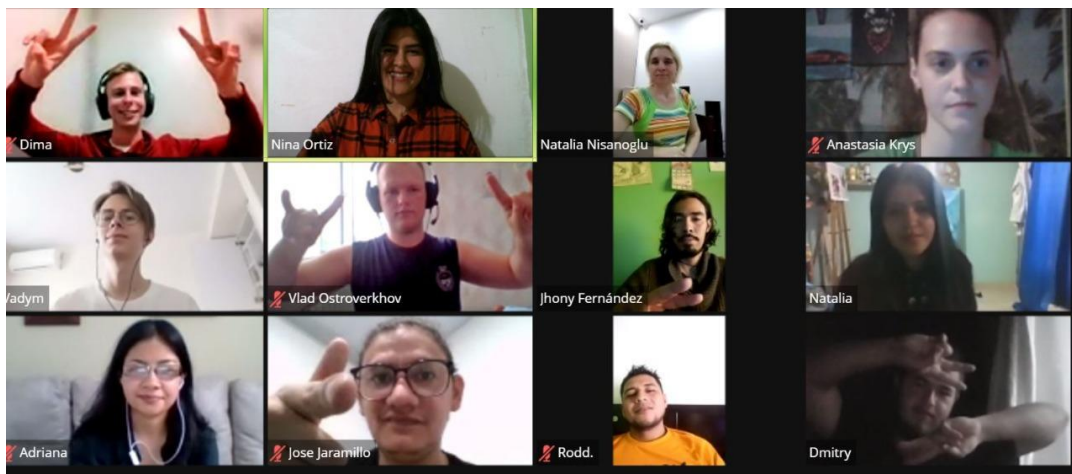
Durante esta semana se continuó trabajando el tema de los estereotipos, ya que se consideró como un tema difícil de tratar para los estudiantes debido a la complejidad del mismo. Lo anterior debido a que no resulta tan fácil deshacerse de prejuicios y estereotipos

que se han incorporado en la sociedad a raíz de los medios de comunicación que tienden a generalizar las culturas.

El día sábado 17 de mayo, se inició con la cuarta interacción entre los estudiantes colombianos y ucranianos. Es importante resaltar que dos de los estudiantes ucranianos no pudieron estar en esta sesión debido a problemas de conexión que surgen a raíz de la guerra que vive el país ucraniano con Rusia. De parte de los colombianos hubo también 1 estudiante que no logró conectarse por motivos personales. Así, la sesión se llevó a cabo con 6 ucranianos y 10 colombianos de la siguiente forma:

1. Icebreaker (rompehielos): Los estudiantes ucranianos y colombianos hicieron una actividad donde a raíz de una ruleta con sus nombres, se escogía un estudiante que debía o decir la verdad o atreverse a hacer una acción.
2. Los estudiantes colombianos y ucranianos dieron sus opiniones sobre la pregunta desarrollada en el foro durante la última clase.
3. Tarea colaborativa: En grupos conformados por dos colombianos y un ucraniano, los estudiantes tuvieron que identificar los estereotipos sobre la juventud moderna más comunes en ambas naciones y hacer una presentación gráfica con los hallazgos.
4. Los resultados de la anterior tarea, fueron socializados de forma oral a todo el grupo usando las gráficas como apoyo. Así se concluyó la sesión.

Figura 4. cuarta interacción entre estudiantes ucranianos y colombianos



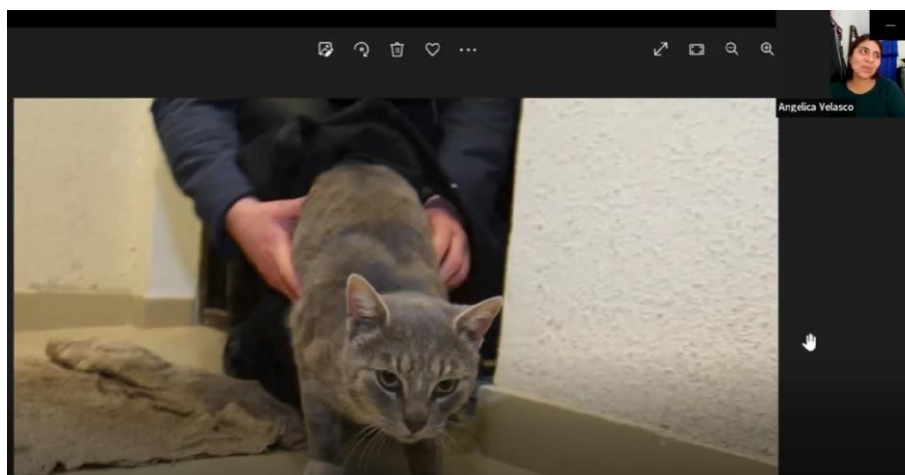
### **Semana del 23 de mayo de 2022 al 29 de mayo de 2022**

Durante esta semana se trabajó el tema de las tradiciones en ambos países. Así en las clases habituales de inglés del 24 y del 26 de mayo, los estudiantes colombianos llevaron a cabo una presentación, donde se incluyeron de forma dinámica videos, audios y fotografías sobre tres tradiciones de su cultura que el estudiante quería mostrar a sus pares ucranianos, presentación que fue retroalimentada por otro estudiante colombiano, con el fin de mejorar tanto en el diseño como en la ortografía. Así mismo la profesora ucraniana también pidió a sus estudiantes hacer una presentación con los mismos lineamientos, claro está referentes a las tradiciones ucranianas. Lo anterior se realizó con el fin de utilizar las presentaciones para apoyar el discurso sobre el tema que iban a discutir los estudiantes colombianos y ucranianos durante la última sesión.

El día sábado 28 de mayo, se realizó la quinta reunión entre los estudiantes colombianos y ucranianos. Para este encuentro, lastimosamente los dos estudiantes ucranianos que faltaron a la anterior sesión, no se pudieron conectar debido a las razones anteriormente explicadas. Por su parte, los estudiantes colombianos se conectaron todos de forma habitual. La última sesión se llevó a cabo de la siguiente forma:

1. Icebreaker ( rompehielos): Los estudiantes colombianos y ucranianos participaron en un juego de vocabulario en base a categorías de palabras relacionadas con las tradiciones.
2. Se realizó una actividad de adivinanza a través de imágenes que mostraban algún aspecto de la cultura relacionado con tradiciones. Así los ucranianos adivinaban a raíz de las imágenes de los colombianos y los ucranianos en base a las imágenes de los colombianos.

Figura 5. Estudiante colombiana adivinando un comportamiento ucraniano



3. Los estudiantes en grupos mixtos (1 ucraniano, 1 colombiano), realizaron la presentación de las tradiciones de su cultura a través de los *Padlets*.
4. Tarea colaborativa: en grupos de dos estudiantes (1 ucraniano, 1 colombiano), se les pidió crear una festividad que contuviera elementos de las tradiciones de ambas cultural, siguiendo una serie de lineamientos estipulados por las docentes, como por ejemplo el tipo de comida que se serviría, como se decoraría el lugar, cuanto duraria el festival, el tipo de atuendos,entre otros.
5. Por último, se socializaron las festividades a todo el grupo y a través de una encuesta se votó por la festividad más creativa y con elementos de ambas culturas.
6. Palabras de despedida y gratitud entre ambas culturas.



Figura 6. Última sesión entre estudiantes colombianos y ucranianos



### Análisis de grupo focal

En el proceso de investigación, se realizó un grupo focal con el objetivo de recopilar información y analizar cuatro elementos de la competencia comunicativa intercultural expuesta por Fantini: a. Conocimiento, b. Actitud, c. Habilidades y d. Conciencia intercultural y e. Proficiencia en la lengua. De tal modo que estos elementos pueden ser potenciados gracias al hecho de enfrentarse a otra lengua y desarrollar su dominio para expresarse en formas alternativas.

El primer grupo focal se realizó antes de iniciar con la experiencia de intercambio intercultural y tuvo como propósito realizar un diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes desde las cinco categorías arriba mencionadas. El segundo grupo focal, se realizó con el fin de observar un cambio en la competencia comunicativa intercultural, por esta razón, el siguiente análisis se centra en contrastar los dos momentos de estos grupos focales, haciendo hincapié en los cambios en la percepción, prejuicios, y demás opiniones de los estudiantes Colombianos.

Antes de presentar la información recolectada en los grupos focales, es importante tener en cuenta el análisis de acuerdo a las categorías que propone Fantini.

### **Categoría: conocimiento**

Las opiniones de los estudiantes aquí expuestas, dan razón sobre la información recopilada en los grupos focales inicial y final respecto a las posturas y percepciones de los estudiantes en relación con la categoría conocimiento:

#### **Grupo Focal Inicial**

"Leer sobre la cultura realmente como su historia me parece importante. A través de la historia uno sabe de dónde vienen y para donde van."

"Considero que es importante conocerlo porque de una u otra manera, nos han afectado como colombianos y no solo somos colombianos, sino somos como decir los ciudadanos del mundo también."

"Uno puede conocer otras culturas para de esa forma poder proponer algo que sea respetuoso hacia los demás, ósea algo ajeno a uno y que en últimas también les aporte mucho a ellos"

"Nos ven como el paraíso de la droga, es también por que se enfocan en mostrar una cara, la cara del dinero fácil y eso es lo que emociona a más de uno." "Como la vida de Pablo Escobar, relativamente es por eso que nos conocen en el mundo; puede ser muy prejuicioso pero es la verdad."

"Yo he analizado mucho las culturas de otros países no... y lo primero que he notado es que digamos que en otro países las personas no son como que tan cariñosas como lo son acá en Colombia"

"las condiciones de vida son mejores y por eso las condiciones son diferentes a uno pues porque las condiciones, por ejemplo, de su país son diferentes en cuanto al trabajo, la educación"

"Que comen lo necesario, no como el latino que come bastante" "la parte cultural y la parte de formación académica son diferentes las cuestiones de aseo y esto pues, son como más...más amigos del medio ambiente, son muy racistas, sobre todo con la parte latina"

"No más mirando fotos de ellos en internet parece que son parcos, aparte de los rasgos físicos, son como muy serios, como muy fríos y eso como que choca con uno que es como alegre como dice la compañera Yenny."

"yo creo que desde la cultura general es importante estar informado sobre otras culturas y más que todo si se da la posibilidad de conocerlas pues mucho mejor."

### **Grupo Focal Final.**

"Aprendí de sus costumbres de como hacían también sus marchas marciales, que hacían también toda una cultura para ellos, lo que se sabía del principio hasta ahora si se aprendió, si se aprendió mucho."

"uno espera encontrar que todos sean iguales y realmente no es así"

"esa necesidad de querer, no solo de ir y empaparse de la cultura de ellos si no mostrarles también que nosotros tenemos cosas muy bonitas"

"nos enriquece desde todo punto de vista ya sea en cuestión a la cultura como que rompen esos prejuicios que nosotros teníamos"

"son personas que no se relacionan tan fácil como los latinos, pero no son parcos."

"vi que eran personas interesadas en lo que mostrábamos, entonces me pareció que ese prejuicio que tenía de ellos hacia nosotros se derrumbó de algún modo"

"Hay un prejuicio de pensar que ellos hablan igual que los rusos, pero en realidad simplemente es como una cuestión como de acento"

"es muy interesante porque Ucrania tiene un problema muy parecido a lo que pasa aquí en el País, entonces yo pienso que hay que empezar a tener un poquito de empatía y me parece que es importante"

"Por ejemplo, en la exposición que hicieron ellos, conocimos hábitos que nosotros también hacemos, celebraciones que pues también nosotros hacemos pero ellos lo hacen como a su manera"

"creo que definitivamente cambió la percepción que la tenían, cambió muchísimo creo que ya por lo menos se van a referir con más tacto a nosotros cuando piensen en narcotráfico"

### **Análisis de la categoría- conocimiento**

Como se puede apreciar en el primer grupo focal, los estudiantes plantean razones claras sobre la importancia de conocer otras culturas y las formas para conseguirlo. Además de eso, se plantea cierto imaginario colectivo de Colombia en el exterior, sin que esto sea una excusa para dejar de sentirse orgullosos por ser colombianos, también se puede ver cómo, antes de la interacción con los estudiantes ucranianos se experimentaban nervios e incomodidad. En el segundo grupo focal, se puede ver cómo consideran valioso el ejercicio y por ende el relacionamiento, y claramente hay un cambio en la perspectiva en relación con los estudiantes ucranianos, haciendo énfasis en aquello que los hacía iguales.

De este modo, se puede afirmar que la categoría conocimiento en relación al primer y segundo grupo focal, permitió establecer la capacidad de los estudiantes colombianos de identificar sus propios patrones culturales, y tener conocimiento de sus valores y normas. Es decir, comprenden que las personas de otras culturas piensan y actúan de forma diferente, en la medida en que valoran y creen cosas distintas, estas valoraciones han sido socializadas

para actuar de forma diferente, pero claramente esto no implica la imposibilidad de relacionamiento entre ambas culturas, que por el contrario enriquece dicha relación.

Es importante destacar que los estudiantes pudieron, contrastar aspectos importantes del idioma y la cultura de Ucrania en relación con los propios, además de esto, pudieron discutir y contrastar varios patrones de comportamiento en la propia cultura con la cultura ucraniana, de este modo, se creó un espacio de aprendizaje intercultural que permite cambiar perspectivas y prejuicios sobre Ucrania y Colombia, así las cosas, la categoría conocimiento se vio reflejada en las respuestas de los estudiantes.

### **Categoría: Actitud**

Las opiniones de los estudiantes aquí expuestas, dan razón sobre la información colectada en los grupos focales inicial y final respecto a las posturas y percepciones de los estudiantes en relación con la categoría actitud:

#### **Grupo Focal inicial**

"Me da alegría de poder interactuar con una persona que también está en otro lado del mundo en otro horario, en otro continente y si es algo como asombroso muy chévere la verdad"

"aprende uno a entender la identidad de la persona que está hablando con uno y a mostrar la cultura nuestra."

"en mi caso, no me siento ni más ni menos, porque pues uno aprende de ellos y también ellos aprenden de nuestros comportamientos"

"Obviamente estoy orgulloso y me siento identificado con lo que soy con la cultura que he crecido, entonces yo creería que pues si me ponen a escoger entre un colombiano y un europeo pues escojo el colombiano"

"yo profe, creo que me sentiría nerviosa, intimidada, rara yo no sé, dan la impresión de ser muy serios"

### **Grupo Focal Final.**

"Este es un ejercicio muy brutal porque veíamos a los ucranianos quizás tan distantes, que a sí mismo, nos parecía su cultura algo totalmente diferente pero ya entrando en ejercicio uno se da cuenta de que no."

"momentos de tensión cuando a veces no lograba entender que me tocaba con vlad que hablaba mucho y rápido, entonces yo trataba de decirle que fuera más despacio porque yo soy una persona medio impaciente, entonces si trate de pronto de controlar un poco esas cosas, el malgenio"

"Yo pienso que también el hecho de conocerlos a ellos, conocer toda esa cultura de allá y también se despiertan los intereses de conocer otras culturas, otros países más lejanos"

"me parecieron como usualmente son los Europeos, que son un poco como que tienen un humor frío, pero están siempre como dispuestos a querer hablar a querer conocer"

"tanto ellos como nosotros demostramos que era cuestión de coger confianza"

"una cosa es lo que vemos en los medios de comunicación y ya es distinto cuando uno habla con una persona y le pregunta esas cosas o esos prejuicios que uno tiene y es chévere escuchar cómo la realidad de ellos"

### **Análisis de la categoría: Actitud**

En el primer grupo focal, pudimos observar las respuestas de los estudiantes colombianos respecto a su deseo de escuchar, analizar, interpretar, es decir, sobre su actitud frente a la interacción comunicativa intercultural, puesto que se evidenció el deseo de

aprender y tener comunicaciones efectivas con los estudiantes ucranianos, lo que también denota una actitud de interés por aspectos culturales. Por otra parte, se observa cierto comportamiento egocéntrico que surge de sentir que su cultura es de alguna forma superior a otras por el hecho de expresar las emociones de una forma más abierta.

Se debe indicar, que en el en proceso de análisis, en relación con la categoría actitud, se pudo ver cómo los estudiantes, intentaron manejar sus emociones y frustraciones con la cultura anfitriona ya que al principio existía temor e inseguridad, pero posteriormente indican que adquirieron confianza y trataron de mantener cierto control de sus emociones negativas en momentos de tensión

Además de lo anterior, Los estudiantes evidencian en el primer grupo focal cierta actitud negativa ante las diferencia que ellos suponían existían entre ambas culturas. Así, en el grupo focal final , se pudo notar cómo los estudiantes trataron de entender las diferencias y eso se vio reflejado en que se pudieron eliminar algunos prejuicios sobre la cultura ucraniana, ya que manifiestan que una cosa es ver a esta cultura por las noticias y otra es entablar relaciones humanas con ucranianos. Así, la postura activa de aprendizaje fue clave para que se desarrollaran espacios de diálogo y compañerismo, en este caso se puede ver que a raíz del segundo grupo focal se manifiesta cierta capacidad de identificarse con los sentimientos, pensamientos y comportamientos de las personas de una cultura diferente.

### **Categoría: Habilidades**

Las opiniones de los estudiantes aquí expuestas, dan razón sobre la información colectada en los grupos focales inicial y final respecto a las posturas y percepciones de los estudiantes en relación con la categoría habilidades.

### **Grupo Focal inicial**

"la idea es que nos podamos comunicar y darnos a entender lo que queremos decir."

"Yo creo que para mí el lenguaje es fundamental y lo decía, la lengua es.... No es lo mismo tirar aquí que tirar en España, ósea ellos van a decir o pensar otra cosa."

"Las palabras tienen mucho, mucho poder porque es como el conector principal pues con las personas"

"El interactuar obviamente es fundamental, interactuaba con un muchacho en México y recuerdo que en ese tiempo estábamos como discutiendo y yo hola que más y ósea el "que más" le parecía rarísimo, se enojó hasta me bloqueó y todo."

"Yo estoy muy contento de tener la oportunidad de interactuar con una persona de otro lado, sin embargo me siento muy frustrado y nervioso por el tema del idioma. Entonces es muy difícil, es más la frustración que otra cosa."

### **Grupo Focal Final.**

"A través de la experiencia si me cambio bastante como esa distancia fría y eso, sí. Muy chévere la experiencia para el profe, súper genial."

Me gustó mucho la actividad en la que no preguntaban a nosotros sobre ellos y a ellos sobre nosotros y después así hacíamos esa retroalimentación entre todos y contrastar como las actitudes de todos"

"Me pareció muy bonita la interacción que tuve con Liana, cuando hacemos vídeos y aunque sea yo le digo este es el lugar donde trabajo o ella me dice este es el lugar donde estudio y aunque sea eso y ya cortamos, es como muy chévere esa comunicación entonces."

"Por mi parte yo me sentí muy sorprendido porque en realidad hubo no sé, un 90% de comunicación eso me tenía muy contento y me motivó a seguir hablando".

### **Análisis la categoría habilidades**



En la categoría de habilidades, se pudo observar que existía desde el primer grupo focal una conciencia sobre la importancia que tiene el hecho de conocer la lengua a través de la cual se va a hacer la interacción con la otra cultura, pero por otra parte, no se evidenció el conocimiento de que existen otras habilidades que son muy importantes al momento de interactuar con personas de otra cultura. A raíz del grupo focal final se pudo comprobar el interés por los nuevos aspectos culturales, intentando comprender las diferencias en los valores y actitudes, lo que se traduce en el desarrollo de la habilidad para contrastar ambas culturas

En el grupo focal final, se pueden ver ejemplos de reflexión sobre el impacto y las consecuencias de este relacionamiento, el cual les permitió hacer frente a las diferentes formas de percibir, expresar, interactuar y comportarse con culturas lejanas, los estudiantes practicaron la habilidad de escuchar activamente, practicando la capacidad de concentrarse mostrando interés, asumiendo posturas de respeto y aprendiendo a relacionarse de una forma empática. Además, los estudiantes mostraron la capacidad de escuchar y responder a las personas de forma que mejore la comprensión mutua. Finalmente se pudo reflejar como tienen la capacidad de ver una situación, tratar de entender un concepto desde un punto de vista diferente, lo cual es fundamental para una comunicación efectiva.

### **Categoría: conciencia intercultural**

Las opiniones de los estudiantes aquí expuestas, dan razón sobre la información colectada en los grupos focales inicial y final respecto a las posturas y percepciones de los estudiantes en relación con la categoría conciencia intercultural.

"Entonces el poder relacionarse y ver el mundo de sabores y la forma en que lo haces, pues es conocerlo, porque si vas a hablar con un ruso él te va a hablar de otra cosa diferente"

"Pienso que la interculturalidad es vital porque nos ayuda a conocer la diversidad que existe pues a nivel global"

"Me parece que es fundamental saber interactuar con otras personas y enriquecedor aprender a respetar pues sus creencias, sus idiosincrasias"

"Somos ciudadanos del mundo que no estamos exentos a que una persona llegue de otro país o que nosotros estemos en la posibilidad de poder ir e interactuar y disfrutar y acoplarse a ese ambiente que es totalmente diferente"

"Yo creo que el internet nos ha permitido que nos quitemos esas vendas y todas esas como miedos que nosotros tenemos como país en vía de desarrollo"

"Yo creo que también ven como una mina de oro que ellos quisieran explotar por que nosotros tenemos lo que ellos no tienen en cuestión a la geografía de país, por ejemplo en Alemania ellos todo lo consumen refrigerado y conservado"

"mucho de lo que nosotros hoy llamamos cultura-tradición la tenemos gracias a que otros países o otros personajes se involucraron en ese proceso"

"Aquí en Colombia ósea somos potencia mundial a nivel cultural pero no nos hemos dado cuenta de eso, porque la cultura potencia el turismo y que es el turismo, pues venir a ver algo que a mí me interesa sí"

Sobre cómo se sienten respecto a los ucranianos: "yo considero que estos espacios van a ser súper geniales, pero también siento nervios como por los prejuicios también que uno tiene y también me da como frustración porque quiero decir muchas cosas que de pronto no sepa cómo decirlas.

### **Grupo Focal Final.**

"A través de esto uno aprende de otras culturas, enriquece como sus conocimientos, le dan como ganas de ir a ver que tanto hay más allá de Colombia, entonces me parece que es súper importante y enriquecedor."

"Concluimos con que teníamos las mismas similitudes, los mismos problemas similares de política, problemas con los jóvenes; de drogas, problemas de mucha rumba, les encanta el alcohol y todo esto, la fiesta."

"Al principio también fue re confuso pero una vez cogimos el hilo de la actividad y lo que cada uno teníamos que exponer se hizo todo muy, muy... fluyo muy bien fue muy buena experiencia, me gustó mucho"

"Es que no es tanto como de tener mente abierta si no como aceptar a la persona que es distinta a nosotros aceptarla como es y vivenciar, intercambiar conocimientos "

" Importante conocer otras culturas por el hecho de que en su momento cuando nosotros visitemos estos países, pues desde nuestra parte podamos garantizar un respeto hacia esas culturas"

"No es imposible comunicarse con cualquier persona del mundo y para la muestra está la experiencia que tuvimos, entonces sí, claro que sí, realmente quisiera irme por allá a darme una vueltica."

### **Análisis de la categoría conciencia intercultural**

Dentro de la categoría conciencia intercultural, se pudo establecer cambios importantes desde el primer hasta el segundo grupo focal. Se debe tener en cuenta que esta categoría indica que la conciencia es el elemento dentro del cual gira la interacción, y esa conciencia implica un ejercicio de introspección, es decir, hay conciencia de la existencia como individuo, pero también se identifica la existencia de otros sujetos. En ese sentido, hay un reconocimiento de la diferencia que permite interacciones efectivas como se vio en los ejercicios de relacionamiento.

En el primer grupo focal se pudo ver la conciencia sobre la importancia de conocer otras culturas, en este caso parece que la intención de aprender fue una de las motivaciones principales, por otro lado, se puede ver como existió una conciencia sobre la existencia de otras culturas a partir de las posibles percepciones de las personas extranjeras sobre Colombia, ahora bien, durante la interacción con los estudiantes ucranianos se pudieron experimentar sentimientos de frustración al no poder comunicar de manera fluida ideas o posturas, esto permitió que se esforzaran por tratar entender e interactuar de manera efectiva.

Tanto en el primero, como en el segundo grupo focal se pudo ver claramente la importancia que los estudiantes colombianos le dan a este tipo de relacionamientos. En el segundo grupo focal, por ejemplo, los estudiantes colombianos concluyen que descubrieron que tanto en Ucrania como en Colombia hay problemas similares en relación con la política, economía, drogas etc. De este modo, las interacciones se enfocaron en aquellos aspectos que unen a dichas culturas y no en aquellas que las distancian. Se concluye también, que la comunicación además de ser un acto necesario e importante no debe ser entendido como un acto imposible, ya que a partir de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se pueden hacer estas conexiones.

En definitiva, luego de los dos grupos focales se puede ver que la categoría conciencia intercultural salió a flote en las respuestas y opiniones de los estudiantes colombianos, lo cual implica que son conscientes de su propia existencia y la de su cultura, pero también entienden que hay una exterioridad que no necesariamente tiene sus mismas costumbres, valores o cultura, y esto no impide la comunicación, sino que por el contrario enriquece los diálogos que puedan surgir de manera intercultural. Así, se resume que desde el primer grupo focal ya existía una conciencia intercultural que se vio beneficiada y ampliada a raíz de la experiencia de sistematización.

### **Categoría de proficiencia en lengua**

Las opiniones de los estudiantes aquí expuestas, dan razón sobre la información colectada en los grupos focales inicial y final respecto a las posturas y percepciones de los estudiantes en relación con la categoría proficiencia en lengua.

**Grupo focal inicial:**

"Pues la misma frustración del idioma pero pues, toca seguir estudiando porque si no es difícil."

"Para mi creo que es importante conocer como dicen los compañeros los rasgos, conocer un poco el lenguaje; porque el lenguaje no solamente tiene que ver con el idioma como tal, sino como muchas palabras que se usan entonces a veces hay que conocer ese tipo de lenguaje dependiendo de la cultura en la que estemos en el país donde estemos o con la persona que estemos."

"Yo pienso que pues, una de las cosas más importantes es la comunicación no, digamos pasa, pasa, pasa aquí mismo como cuando uno está aquí en el país, digamos hasta con las mismas comunidades, de aquí del país que no hablan español que unos le habla y como shhh no sé qué están diciendo si le están arriando a uno la madre o que, entonces es muy importantes a veces pienso que no es tan necesario ser un nativo ¡No! Pero la idea es que nos podamos comunicar y darnos a entender lo que queremos"

"Yo considero que estos espacios van a ser súper geniales, pero también siento nervios como por los prejuicios también que uno tiene y también me da como frustración porque quiero decir muchas cosas que de pronto no sepa cómo decirlas"

**Grupo Focal final.**

"me parece que es fundamental como dice una frasecita por ahí.. Que el "límite de tu lenguaje significa el límite de tu mundo". Entonces, me parece muy importante que se realicen este tipo de contactos con personas de otro país.

"Nosotros aún hablamos, no hablamos muchísimo pues porque el inglés que tengo aún es bajo, pero de vez en cuando hacemos videollamada con Liana y ella me cuenta sobre qué es lo que está haciendo y yo también."

"Al principio también fue un poco confuso pero una vez cogimos el hilo de las actividades y lo que cada uno teníamos que exponer se hizo todo muy, muy... fluyó muy bien, fue una muy buena experiencia, me gustó mucho, siento que practiqué mucho mi inglés."

"Mira, a mí me parece bien porque digamos a comparación de la anterior sesión pues hoy estaban más sueltos, a mí me tocó repetir, digamos ya me había tocado trabajar con Svinka, entonces pues fue como más fluido."

"Nosotros, la verdad la pasamos bien como refrescar la cabeza, uno se da cuenta que tienen muchas palabras que sabe, pero luego les empiezan a salir y la verdad a mí me ha servido mucho como que se me reactivaron las ganas del inglés y toda esta cuestión."

"Pero lo que decía en la anterior clase; eso te da para ser recursivo, y de alguna forma nos dimos a entender, y se llega como a consensos, cierto."

Pues creo que note que uno de los dos chicos pues si sabía más o menos inglés pero no se le entendía muy bien, porque iba con el acento, entonces se dificultaba a uno, pero yo trataba de seguirle como la idea principal de lo que decía, pero fue igual difícil."

"Lo obligaban a uno a pensar rápido y a desenvolverse".

### **Análisis de la proficiencia en lengua**

Dentro de esta categoría, se analiza de forma cualitativa el contraste entre el grupo focal inicial y final referente a la proficiencia del estudiante en la lengua de acogida, en este caso el inglés. Aquí se tiene en cuenta la capacidad de los estudiantes para encontrar estrategias de comunicación que los ayuden a desenvolverse en un entorno intercultural. Como lo indica Fantini (2005, p. 1), el hecho de comunicarse en otra lengua hace que uno se

enfrente a la forma en que percibe, conceptualiza y se expresa, y en este proceso se fomenta el desarrollo de estrategias de comunicación alternativas en los términos de otra persona, lo que viene a representar un aspecto muy valioso de la experiencia intercultural.

Respecto al primer grupo focal, se puede concluir que los estudiantes eran conscientes de la importancia que tiene comunicarse en la lengua objeto de aprendizaje, como también expresan que lo importante es darse a entender y así mismo entender a sus compañeros, sin que esto represente que se tenga que hablar perfectamente en inglés. Los estudiantes desde el primer grupo focal son conscientes de que poseen un nivel básico de inglés, pero tienen la noción de que pueden llegar a comunicarse de forma simple con los recursos que disponen. Así mismo, en su mayoría expresan una frustración con el inglés que nace de no haber tenido los espacios para practicarlo, lo que se resume en sentir nervios ante la nueva experiencia a la que se enfrentan de hablarlo frente a otros que no hacen parte de su círculo de amigos, familiares o compañeros de trabajo.

Por otra parte, en el grupo focal final se puede observar cómo los estudiantes confirman la importancia de aprender a comunicarse en otra lengua y cómo esta interacción los ayuda a ampliar las perspectivas sobre el mundo y sobre ellos mismos, gracias al aumento de su confianza, autoestima y oportunidades académicas y laborales. De igual forma, los estudiantes expresan que a raíz de la experiencia lograron practicar su inglés y sentirse de alguna forma más cómodos comunicándose en esta lengua; así mismo, se puede decir que a raíz de las percepciones del grupo focal, que la confianza desempeña un papel muy importante dentro de este tipo de experiencias, ya que cuando los estudiantes colaboraban con una misma persona ucraniana en repetidas ocasiones, sentían que el entendimiento era mucho mejor y que había mayor interacción que cuando no habían interactuado con esa persona en ocasiones anteriores. También se precisa decir que para ellos es aún difícil lograr una comunicación fluida ya que aún tienen un nivel básico y la actual experiencia de sistematización representa su primera interacción intercultural en inglés, y se espera que sea un incentivo para que ellos continúen desarrollando sus competencias comunicativas

interculturales y, que estos resultados sean considerados también por la Fundación Tierra de Paz o de otras similares para impulsar estos proyectos.

Así, se concluye que hubo cambios en el grupo focal inicial y final y estos surgen a raíz de la recursividad y uso de estrategias que usaron para comunicarse. Por ejemplo, la creatividad en la resolución de problemas, la escucha activa para comprender mejor la situación, el uso de vocabulario y la transversalidad de aprendizajes anteriores con los nuevos. Lo anterior representa para varios de los estudiantes una motivación para seguir aprendiendo inglés y seguir comunicándose interculturalmente, ya que algunos de los estudiantes aún conservan cierto tipo de conexión con sus pares ucranianos a través de las redes sociales, e incluso un par de estudiantes expresan en el grupo focal que ocasionalmente se hacen videollamada para interactuar aunque de manera corta.

## **Análisis de la encuesta para medir la competencia comunicativa intercultural**

### ***Intercultural Communicative Competence Scale***

Como se explicó anteriormente, dentro del diseño metodológico se ha adaptado la encuesta: *Intercultural Communicative Competence Scale*, para evaluar cuantitativamente el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Así mismo, esta encuesta se realizó en dos momentos, antes de iniciar con la experiencia y también una vez concluida la misma. Dentro de esta herramienta adaptada al contexto de los participantes, encontramos tres áreas como lo son: el componente afectivo, el componente conductual y el componente cognitivo repartidas en 16 preguntas. Para el siguiente análisis, se han agrupado los resultados iniciales y finales de cada pregunta en forma de gráfica estadística con el fin de hacer un contraste que nos permita sacar conclusiones sobre el desarrollo de la CCI en cada componente.

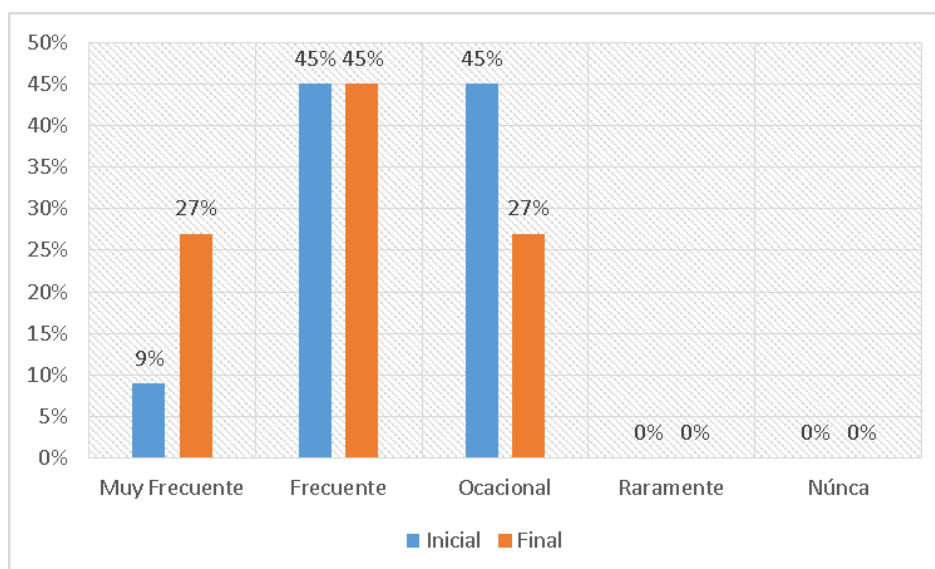


## **Análisis del componente afectivo**

El componente afectivo se refiere a la capacidad de los estudiantes para responder ante la interacción de forma positiva, controlando las emociones negativas que podrían surgir en el acto comunicativo. Así, se han escogido tres áreas de la escala original repartidas entre cuatro preguntas, que se consideraron importantes dentro de esta investigación, las cuales son: apertura y disposición, flexibilidad y distanciamiento y respeto por las diferencias culturales. Según González (2016) la apertura y disposición se entienden como “la capacidad para entablar y mantener relaciones interculturales”. También expresa, que la flexibilidad y distanciamiento son “la habilidad para alejar los esquemas culturales propios y negociar unos que permitan la interacción”. Por último, el respeto por las diferencias culturales se refiere a “la capacidad de suspender el juicio” hacia el otro, es decir, que para establecer una relación comunicativa intercultural ha de abstenerse el participante de juzgar de forma negativa los sistemas de valores y creencias de sus compañeros que provienen de configuraciones culturales distintas. A continuación, se muestra el análisis del componente afectivo a través de sus respectivas áreas y recursos.

### **Área: Apertura y disposición**

**Recurso 1:** Soy una persona abierta con personas de otras culturas.



**Gráfica 1.** Área apertura y disposición, recurso 1

La gráfica 1 representa en color azul, la disposición que tenían los estudiantes al iniciar la experiencia, se muestra que la mayoría de ellos dice ser ocasionalmente 45% y frecuentemente 45% abierto con personas de otras culturas. Al finalizar el intercambio, se puede notar en color naranja una diferencia aunque leve de esta disposición. El referente ocasional disminuyó del 45% al 27%, diferencia que pasa a ser parte de muy frecuente con un total de 27%, mientras que, el referente frecuente se mantiene intacto. Lo anterior representa que un índice porcentaje de la población ya era consciente, desde antes de la experiencia de sistematización, de la importancia que tiene la capacidad de considerar otros puntos de vista e intentar simpatizar con miembros de otras culturas.

Lo anterior, pudo estar relacionado con las profesiones que ejercen los estudiantes, ya que la mayoría se desempeña en trabajos asociados con la gestión cultural y las artes, esto implica que hay una tendencia a interrelacionarse y encontrar formas de apoyo y trabajo común en distintos espacios culturales. Como muestra Altmann (2020), el mundo del arte tiene una estrecha relación con la interculturalidad en la medida en que ésta es objeto del arte o también puede ser parte del discurso sobre el arte (p. 65), y esencialmente, la comunicación en el mundo artístico es intercultural, desde el lenguaje en el que se crea o se expresa, el ámbito del público, de la cultura e instituciones sociales entre muchos factores más que explican que las personas relacionadas con este mundo mantengan vivos contactos con otras personas de distintas culturas, sea a nivel nacional o bien, con personas de otros países que, para el caso latinoamericano, tienen que ver más con las culturas de habla hispana.

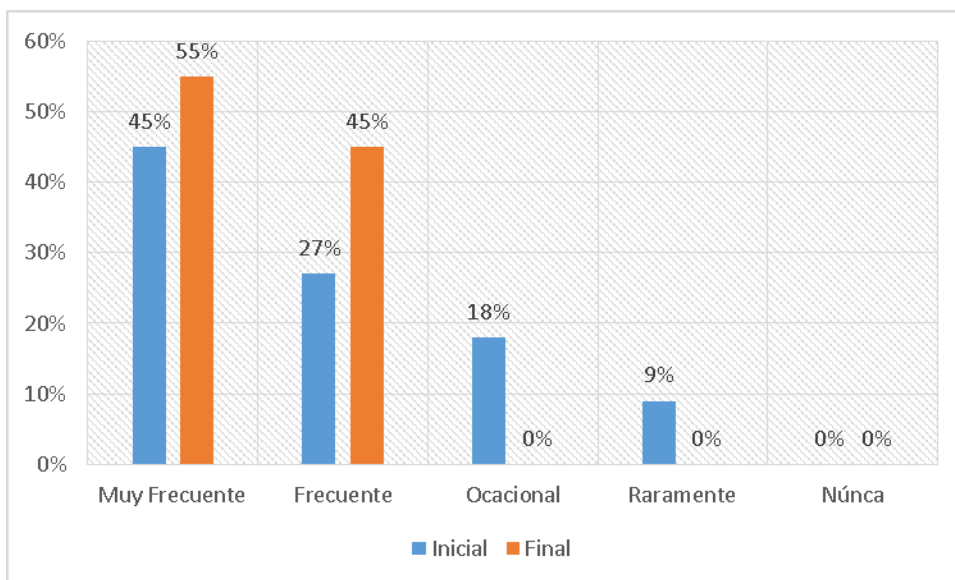
Este mundo del trabajo cultural y artístico implica mantener una postura abierta para trabajar con personas provenientes de diferentes comunidades. Sin embargo, el pequeño cambio evidenciado estuvo también relacionado con la interacción lograda entre los estudiantes colombianos y ucranianos, ya que las actividades planeadas estuvieron

precisamente enfocadas en despertar el interés de los estudiantes hacia la otra cultura y con un idioma diferente, al menos tratando de aprender un idioma común distinto al lenguaje cultura natal. Para este objetivo se optó por realizar presentaciones en las que cada estudiante explicaba sobre las tradiciones y la música de su país.

A raíz de esto, los estudiantes colombianos expresaron que habían muchas características interesantes de la otra cultura, y que incluso les despertaba interés por algún día viajar al país ucraniano, pero a su vez eran conscientes de los problemas diplomáticos y enfrentamientos bélicos del gobierno de Ucrania con el gobierno Ruso, temática que fue excluida dentro de las interacciones a petición de la profesora ucraniana argumentando que era muy difícil para los estudiantes ucranianos hablar de ello por el impacto emocional que representaba. Por supuesto, la competencia comunicativa intercultural implica por un lado evitar juicios de valor hacia los pares, a su vez, exige la comprensión y empatía con ellos, por lo cual se accedió por parte del grupo de estudiantes colombiano a no involucrarse en temas geopolíticos.

Así los estudiantes Colombianos, empáticamente intentaron no tematizar sobre la situación de crisis humanitaria, aunque el tema aunque era algo de lo cual ellos querían saber más en palabras de sus propios protagonistas o afectados, especialmente, porque hay que recordar que la Fundación Tierra de Paz apoya a personas que han sido desplazadas por la guerra y violencia, y un conflicto de tal magnitud despertaba sus recuerdos de una situación que claramente Colombia ha vivido, aunque de forma diferente. Lo anterior mostró cierto nivel de apertura y disposición logradas a través del entendimiento y empatía hacia la otra cultura.

**Recurso # 2.** Tengo interés por descubrir cómo funcionan otras culturas diferentes a la mía.



**Gráfico 2.** Área apertura y disposición, recurso 2

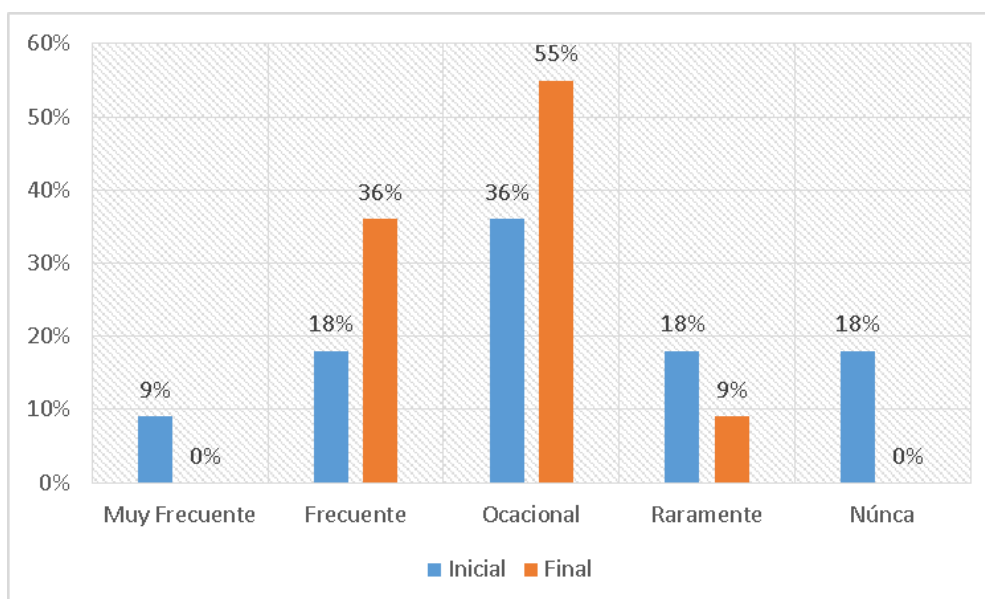
Dentro de este recurso que también se encuentra en el área de apertura y disposición que presenta el estudiante, se puede observar que hay un cambio sobresaliente, ya que los términos ocasional y raramente pasan de 18% y 9% a 0% en ambos casos. Además, el frecuente pasa de un 27% a un 45%, lo que resume que al final de la experiencia de sistematización los estudiantes se sintieron más interesados en descubrir cómo funcionan otras culturas.

Lo anterior, pudo estar relacionado con la temática usada dentro del intercambio, ya que se trataron temas como la música, las tradiciones, los estereotipos entre otros, que lograron conectar a ambas culturas a través de presentaciones interactivas y trabajo colaborativo. Así, los estudiantes colombianos expresaron al final del intercambio que era muy diferente conocer una cultura a través de la información que hay en internet o los estereotipos que se han fijado, a conocerla de una forma más real y verdadera como lo era teniendo una exposición más directa y que a raíz de esto sentían curiosidad por ir a visitar ese país, lo cual, muestra que se incrementó el interés de los estudiantes por descubrir como funcionan otras culturas.

Por supuesto, el idioma de exposición era el inglés porque el propósito de la competencia comunicativa intercultural era el de aprender un nuevo idioma o reforzar las nociones básicas a través de la interacción en línea (COIL) y con base a la realización de ciertas tareas en conjunto (TBL). Hasta esta parte del proyecto, se había logrado establecer los contactos y realizar una presentación los con estudiantes de ambas nacionalidades, y el interés por la cultura de los otros estudiantes iba afianzándose.

### Área: flexibilidad y distanciamiento

**Recurso #3:** Estoy dispuesto a distanciarme de mi identidad cultural para comprender mejor otras culturas.



**Gráfica 3.** Área: flexibilidad y distanciamiento , recurso 3.

Dentro de este recurso que pretende evidenciar qué tan dispuesto estaban los estudiantes para alejarse de su identidad cultural y comprender mejor la otra cultura. Se pudo notar que no hubieron transformaciones sustanciales, pero sí se manifestaron pequeños cambios que pueden resaltarse ya que el término nunca pasó a 0% , como también el término ocasional y frecuente presentaron un alza, que si bien no es a gran escala, muestra un cambio en beneficio de la apertura y disposición de los estudiantes.

Vale la pena señalar que antes de la experiencia de sistematización, los estudiantes se mostraban poco flexibles en cuanto a aceptar tomar distancia de su cultura para comprender mejor otra. Lo anterior pudo deberse a la falta de contacto con culturas extranjeras, lo que pudo resultar en que los estudiantes mostrarán comportamientos de negación ante la idea de desprenderse de las creencias culturales propias. Este es un tema bastante complejo que exige el análisis a través del arraigo de las personas a su territorio, a su lengua, sistemas de creencias y valores, especialmente cuando hay una carga semántica en la misma palabra interculturalidad y que viene relacionada con la colonización. En otras palabras, como explican Arias y Quintriqueo (2021), la interculturalidad o la educación intercultural tuvo un papel fundamental en la Colonia en Latinoamérica que implicaba abandonar la identidad propia y asumir los valores e identidad de los colonizadores (párr, 7), por lo que esto en ciertos sectores de la población causa lo que denominan una tensión epistemológica que se resiste a aprender un nuevo idioma en vista del peligro que supone perder la identidad y todo el universo cultural que constituye los sistemas de valores, creencias y expresiones culturales propios.

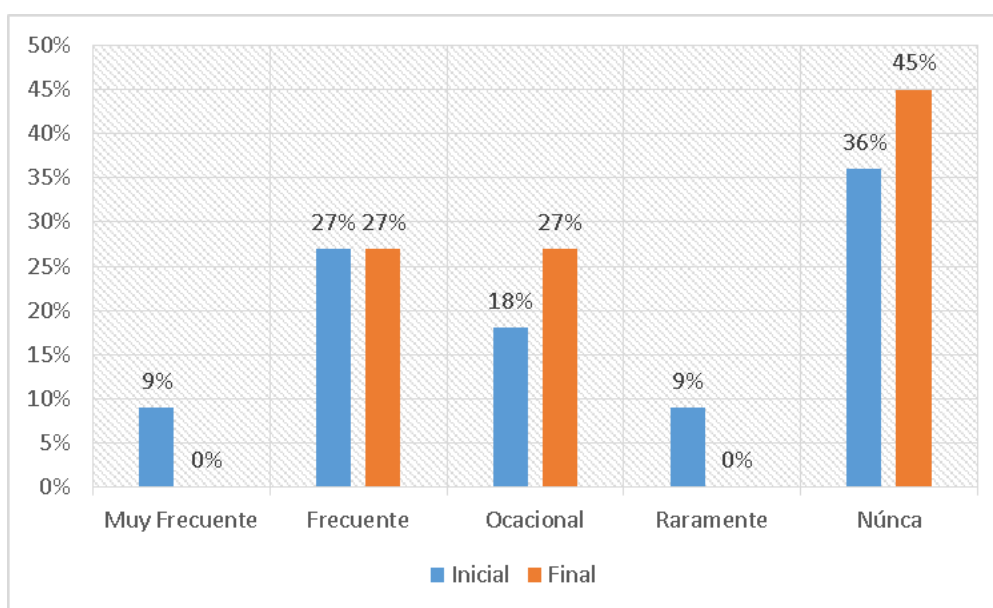
En contraposición a Arias y Quintriqueo (2021), Fantini (2005) sitúa su propuesta dentro del marco de la sociedad globalizada en la que los medios de comunicación son ampliamente distribuidos en la mayor parte de la población y en la que impera la necesidad de encontrar un idioma de uso más general que pueda trazar los puentes entre distintas culturas. No se trata ya de lógicas de la dominación, sino de la necesidad de abrirse camino a nuevas experiencias, conocimientos y culturas; de hecho, se puede decir que se trata de que el individuo pueda abrirse a una experiencia intercultural en la que desarrolla una serie de competencias que le llevan a una transformación de su cosmovisión Fantini, 2005, p.2)

Así, en la encuesta final se pudieron notar algunos cambios relacionados con un mayor índice de flexibilidad que aunque es leve, representa un desarrollo de su capacidad para empezar a visualizar su propia cultura desde una otra perspectiva y ser más conscientes de los aspectos negativos y positivos de esta; al mismo tiempo abrirse a explorar otra forma

de pensar y hacer las cosas. En los trabajos colaborativos entre pares de ambas nacionalidades, los estudiantes se veían en la necesidad de entender a sus compañeros con el fin de llegar acuerdos y así poder completar las tareas en conjunto, a raíz de esto varios estudiantes colombianos expresaron que a veces habían cedido ante el otro compañero pero que en otras ocasiones era su compañero ucraniano quien se había mostrado más flexible, logrando así un ambiente de retroalimentación y flexibilidad ante la otra cultura.

### Area: Respeto

#### Recurso #4: Pienso que mi cultura es mejor que otras



**Gráfica 4.** Área: Respeto, recurso 4.

Dentro del área de respeto hacia otras culturas, cabe destacar que no se encontraron grandes cambios que pudiesen mostrar una diferencia notoria entre la encuesta inicial y final. Nuevamente el área de desempeño vocacional de los participantes de Colombia puede ser un factor determinante en la cuestión del respeto a otras culturas, los proyectos sociales, culturales y artísticos, la experiencia de vida y afinidades intelectuales están más emparentadas con el área de las humanidades, por ende, del conocimiento, la comprensión y

el respeto por otras culturas y expresiones artísticas y folclóricas que resultan de interés e inspiración para la expresión artística propia.

Se puede evidenciar en la gráfica 4 que el 36% de la población que nunca pensaba que su cultura era mejor que otras, ascendió a 45%, y el ocasional de 18% a 27% beneficiando de alguna forma el respeto que presentan los estudiantes frente a otra cultura. Esto se podría explicar a raíz del orgullo que sienten los estudiantes por ser colombianos, ya que se trata de artistas y gestores de cultura apasionados por el arte y las expresiones culturales de su país, lo cual representa un sentido de apropiación bastante intenso. Pero, a su vez limita al estudiante para reconocer las expresiones culturales de otro país y verlas desde un sentido de igualdad, así varios estudiantes colombianos expresaron que se sentían orgullosos de ser colombianos y que no cambiaran por nada la cultura de su país porque ellos eran cálidos y alegres y que las culturas europeas eran demasiado frías o poco expresivas.

A raíz de la interacción entre ambos países, los estudiantes colombianos expresaron que habían encontrado varias expresiones artísticas del país ucraniano que nunca imaginaron y que los acercó de cierta forma a ellos, por ejemplo, el hecho de que en Ucrania cada región tuviera prendas blancas con tejidos artesanales, tradición que es muy similar a la cultura colombiana o algunas tradiciones que mostraron los ucranianos, en efecto, se trata de una festividad donde el primer día que se llevaba a presentar un novio o novia a la casa, la familia preparaba una cena, tomaban vodka y festejaban, tradición que los estudiantes colombianos describieron como muy cálida. Así, aunque el cambio tuvo una inclinación positiva leve y se basó sobre todo en apreciar las similitudes, si fue un comienzo para que los estudiantes dejaran a un lado el egocentrismo cultural y empezaran a valorar la otra cultura al darse cuenta que hay tradiciones similares.

### **Análisis del componente conductual**

El componente conductual se refiere a la “habilidad o destreza” que tiene el estudiante a la hora de enfrentarse a situaciones interculturales. Según Gonzalez (2016), este

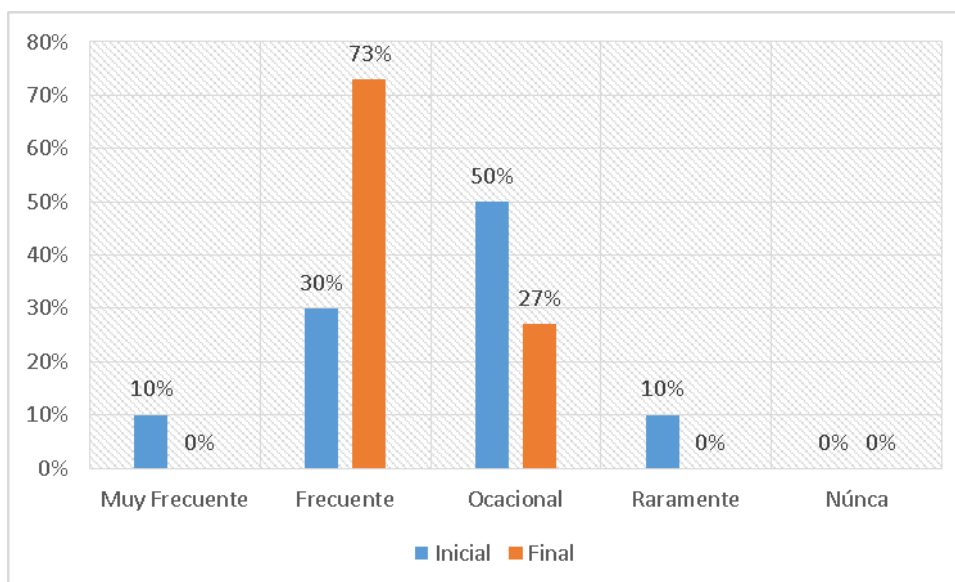


componente presenta una pluridimensionalidad que resulta en una escasa identidad que se ve reflejada en muchas herramientas de la competencia comunicativa intercultural donde este componente no se aísla de manera apropiada, sino que se revuelven destrezas de los otros componentes. Uno de los propósitos del autor de la ICCS (Intercultural Communicative Competence Scale) fue precisamente reducir este trato al componente conductual argumentando además, que es muy importante para la didáctica de las lenguas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el componente conductual se divide en dos áreas principales: las *estrategias interactivas* y las *estrategias nocionales*. Las interactivas son las que “recogen habilidades vinculadas al comportamiento del hablante” y a su vez se dividen en dos: las conductuales “enfocadas hacia la manera de actuar de los participantes” y las comunicativas, que se refieren a las estrategias que utiliza el estudiante para lograr el entendimiento mutuo. Por su parte, las estrategias nocionales “sirven para aproximarse a los conocimientos necesarios para la interacción pero que no implican en sí mismas saberes”. A continuación se muestra el análisis del componente afectivo a través de sus respectivas áreas y recursos.

### **Área interactiva-conductual**

**Recurso #5:** Si no entiendo algún comportamiento les pido que me expliquen por qué en su cultura se comportan así.



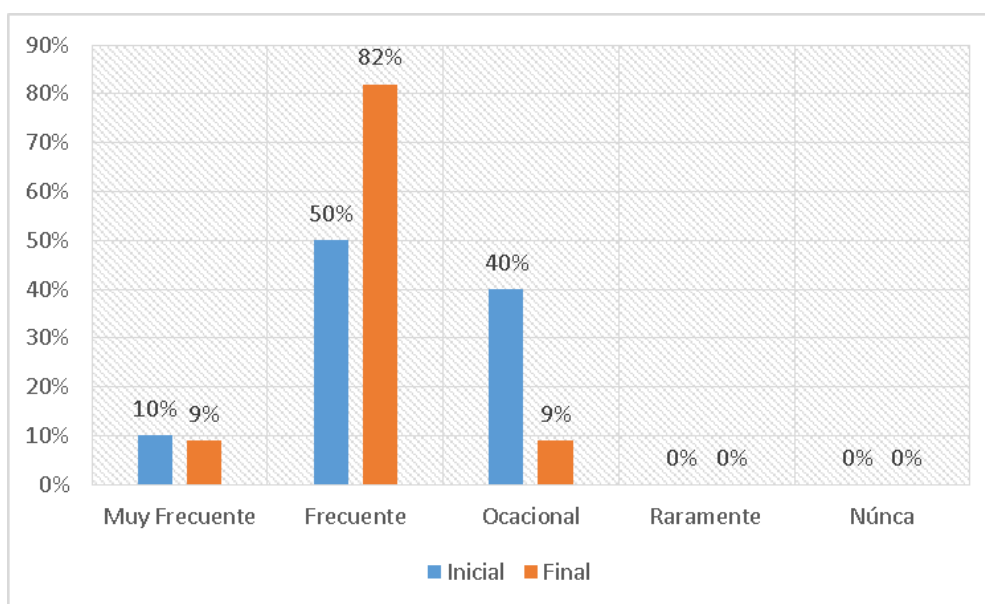
**Gráfica 5.** Área: interactiva- Conductual, recurso 5.

Dentro del área interactiva - conductual se puede extraer un cambio importante basado en el incremento de la frecuencia con que piden explicaciones a sus interlocutores sobre el por qué de su comportamiento. Con ello, se pasó de un 30% a un 73% en la frecuencia de interés por comprender las razones de ciertos comportamientos, usos y costumbres, existiendo así un aumento positivo para este recurso.

Entre los aspectos las consideraciones más relevantes, se puede llamar la atención que el área interactiva-conductual fue la que más se vio afectada positivamente a raíz de la experiencia intercultural, y es que precisamente, el modelo de aprendizaje colaborativo implica ciertos comportamientos o conductas que son indispensables en un proyecto de intercambio, pues, la disonancia cognitivo social y la teoría de la intersubjetividad indica que en perspectivas culturales y epistemológicas distintas, los participantes han de adaptar su conducta en beneficio de lo que resulta mejor al grupo, por ejemplo, en la predisposición al diálogo, la atención, una tendencia crítica y propositiva y finalmente, relaciones cordiales y de respeto mutuo dentro de un marco de eticidad y responsabilidad en la comunicación y labores conjuntas. De este modo, en comparación a las otras áreas, el área interactiva-comunicativa y el área nocional presentaron cambios positivos pero bastante leves.

Con lo anterior se concluye que el área conductual se vio beneficiada positivamente a raíz de la interacción con los pares estudiantiles. Consecuentemente, se logró ver un cambio significativo relacionado a la gestión y resolución de problemas, ya que los estudiantes colombianos evidencian que se llegaron a utilizar diferentes estrategias para por un lado cumplir con las tareas especificadas y por otro para minimizar el estrés que pueda surgir de la misma interacción. Se puede atribuir este cambio positivo al hecho de trabajar colaborativamente entre pares y con un objetivo en común, lo que los obligó a crear estrategias para tratar de comunicarse efectivamente.

**Recurso #6:** Utilizo diferentes estrategias (como humor, explicaciones,etc.) para rebajar el estrés que se puede producir durante la interacción



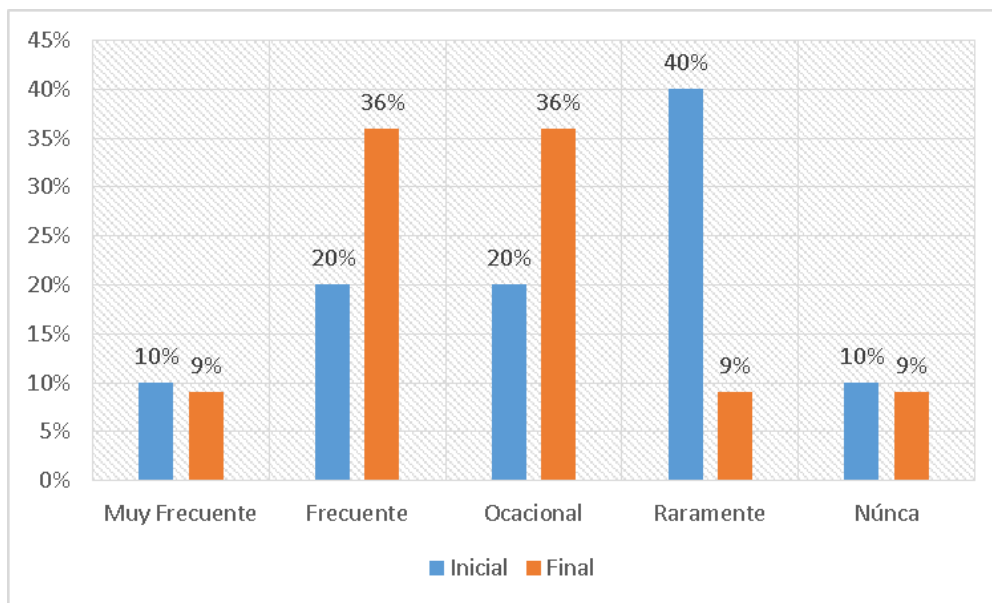
**Gráfica 6.** Área: interactiva- Conductual, recurso 6.

Para el segundo recurso del área interactiva-conductual, se puede evidenciar un cambio importante, ya que el término frecuente presenta un alza significativa al pasar del 50% al 82%. Lo anterior evidencia un cambio a nivel de su conducta y la forma como interactúan con sus compañeros ucranianos. Posiblemente pudo deberse a las sesiones de trabajo colaborativo con los pares ucranianos, ya que ello los obligó a recurrir a estrategias diferentes para tratar de entenderse con sus compañeros.

Así, algunos estudiantes expresan que con el pasar de las sesiones algunas veces se iba haciendo más fácil la comunicación y más aún cuando trabajaban con compañeros ucranianos con los que ya habían tenido interacción en sesiones anteriores. A raíz de lo anterior se considera que la construcción de la confianza es clave en este tipo de interacciones, la cual se logra con el tiempo que se está expuesto a las mismas. Curiosamente, se había observado que uno de los factores que obstaculizan un mejor desempeño del uso del inglés para comunicarse, era la falta de confianza con los otros participantes, la falta de un ambiente más familiar y amistoso. La confianza que se va logrando con el otro es un incentivo para superar los sentimientos de timidez e inseguridad, de abrirse más y arriesgarse a expresarse y proponer en las tareas asignadas en el aprendizaje colaborativo y el componente TBL.

Así, los estudiantes que estuvieron en contacto repetitivo con un estudiante ucraniano, lograron reconocer mejor su acento y personalidad, lo que disminuyó la ansiedad y angustia que pudo surgir a raíz de estar inmersos en situaciones nuevas y por ende ayudó a que estuvieran con una disposición más tranquila a la hora de interactuar, para expresarse y proponer alternativas a los problemas conjuntos que tenían que solucionar.

**Recurso #7:** Comparo mi comportamiento con el suyo



**Gráfica 7.** Área: interactiva- Conductual, recurso 7.

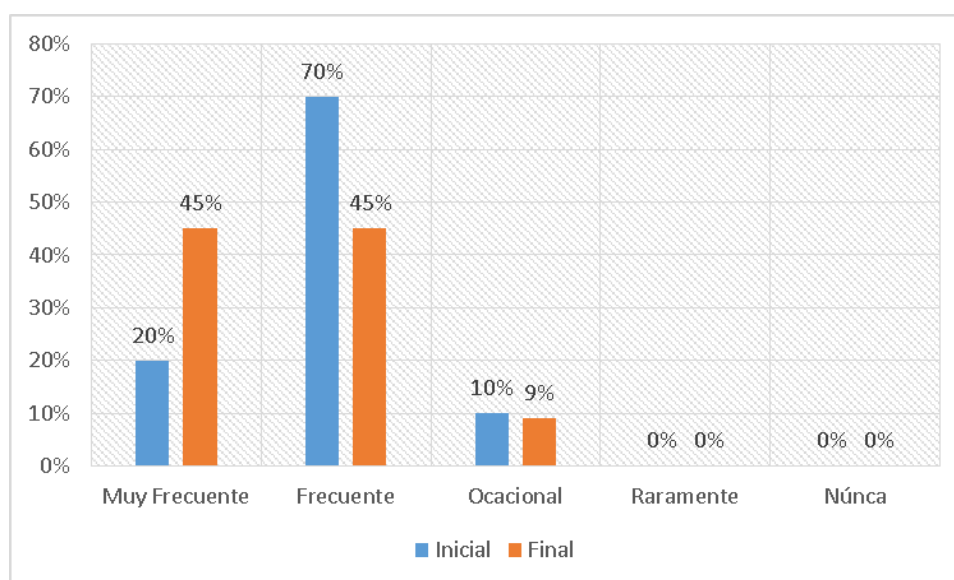
Dentro de este recurso ubicado en el área interactiva conductual, en la gráfica 7 se puede evidenciar que después de la experiencia los estudiantes tienden a hacer más comparaciones entre su cultura y la cultura ucraniana, ya que ambos frecuente y ocasionalmente ascendieron de 20% a 36% en comparación a la encuesta inicial. Consecuentemente vemos cómo el término raramente disminuye de 40% a un 9% beneficiando la conducta intercultural del estudiante relacionada al componente conductual.

Lo anteriormente expuesto, pudo deberse a las diferentes dinámicas que se realizaron dentro del intercambio donde los estudiantes contrastan ambas culturas desde un tema en específico utilizando también presentaciones con gráficos para explicar mejor sus ideas. Por ejemplo, en la sesión que se habló de los estereotipos, los estudiantes colombianos presentaron diapositivas mostrando los estereotipos que tenían de la cultura ucraniana. A continuación, los estudiantes ucranianos daban sus opiniones del por qué creían que ese estereotipo era verdadero o falso y a raíz de que pensaban que tal estereotipo se había construido en torno a ellos.

Así, los estudiantes ucranianos también hicieron la misma dinámica y mostraron sus estereotipos sobre los colombianos. Lo anterior pudo ayudar a los estudiantes a ser más reflexivos sobre las conductas que existen en su propia cultura y la cultura de los ucranianos a raíz del compartir, contrastar y debatir ideas. cabe anotar en este punto algo interesante, Fantini (2005) mostraba que la competencia comunicativa intercultural tenía una incidencia en la lengua-cultura propia a nivel de consciencia, habla de que el conocimiento de la otra lengua que se adquiere con las interactividad social y cómo esto afecta la conducta de forma positiva, en el hablar, en la predisposición para entablar una conversación y en las habilidades que se desarrollan para solucionar problemas, trabajar en equipo con responsabilidad, de este modo se logra que el aprendiz del idioma pueda establecer procesos de reflexión e introspección al comparar su propia cultura con la otra, no en términos cualitativos ni cuantitativos sino en formas de ver el mundo, lo que inicia, pues, un proceso de transformación del sujeto en relación a la percepción de su realidad, de cómo apreciar o comprender las cosas que se le presentan en su cotidianidad.

### Area interactiva - comunicativa

**Recurso #8:** Pido ayuda a mis interlocutores cuando dicen algo que no entiendo (que repitan, simplifiquen lo que han dicho, etc.)



**Gráfica 8.** Área: interactiva- Comunicativa, recurso 8.

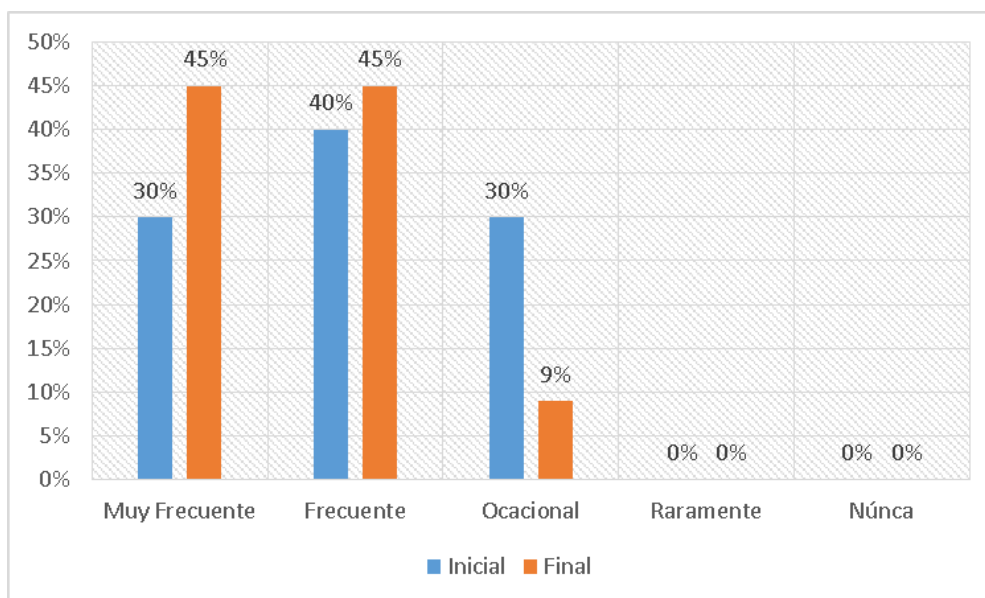
En relación con el área interactiva- comunicativa y por consiguiente a las estrategias usadas dentro de la interacción, se puede concluir, como muestra la Gráfica 8, que hubo cierto beneficio ya que el término frecuente ascendió de un 20% a un 45%. Así mismo, se extrae de la gráfica que los estudiantes desde la primera encuesta afirman usar este tipo de estrategias, que finalmente se vieron beneficiadas a raíz del intercambio aunque no en una gran medida.

Estos resultados posiblemente obedezcan al hecho que los estudiantes tienen un recorrido educativo amplio, ya que la mayoría están graduados de una carrera universitaria y desempeñan trabajos que exigen que se relacionen socialmente en áreas enfocadas con la cultura y la gestión de proyectos en su mayoría de carácter socio-cultural. Así, los estudiantes muestran desde un principio el desarrollo de estrategias comunicativas que se pudieron haber desarrollado en su lengua nativa, pero que pudieron haberse trasladado al momento de comunicarse en inglés con los pares ucranianos. Un proyecto de desarrollo de competencias comunicativas interculturales como este, entre muchos más, puede determinar estas características como las llama Fantini (2005, p. 1) que son cualidades adquiridas en contextos culturales y situacionales ya sea por estudio o trabajo par, poder potenciarlas a través de la asignación de funciones dentro de componentes como TBL.

Así mismo, se observó durante las últimas sesiones del intercambio, que varios de los estudiantes colombianos cuando no entendían algo que los estudiantes ucranianos querían decir, usaban estrategias como pedirle a su interlocutor que repitiera los que había dicho o que hablara más despacio, con el fin de entender mejor la idea que se quería transmitir. Estas situaciones se lograron a raíz de las tareas colaborativas donde trabajaban estudiantes de ambas nacionalidades y donde era una necesidad que se llegará a un acuerdo en conjunto para realizar con éxito la tarea. Lo anterior los obligó a ser recursivos y creativos con el fin de

encontrar estrategias que pudiesen mejorar el entendimiento entre pares beneficiando así el desarrollo de su conducta comunicativa intercultural.

**Recurso #9:** Emito señales a mi interlocutor para que sepa si le estoy prestando atención.



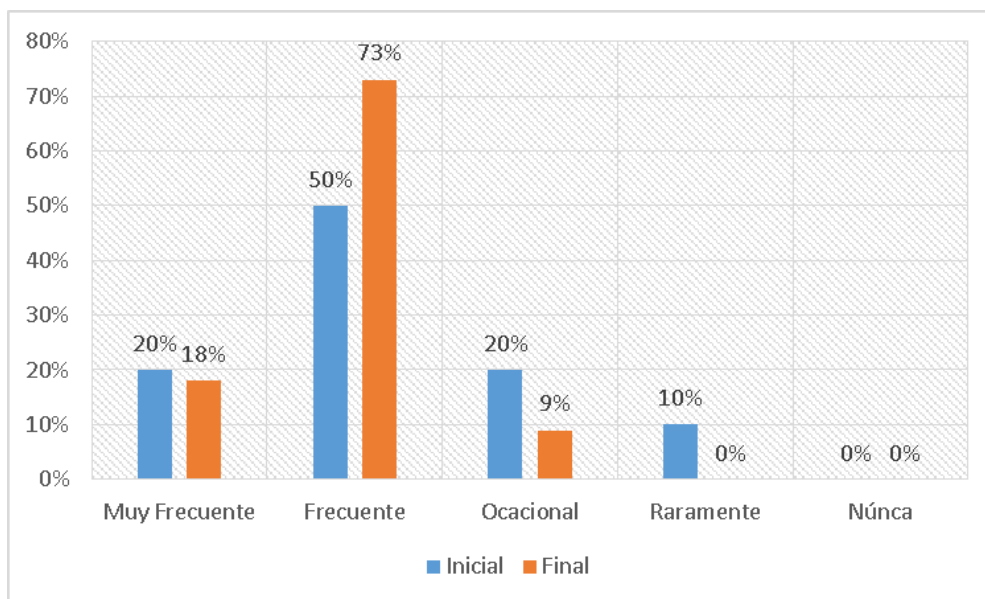
**Gráfica 9.** Área: interactiva- Comunicativa, recurso 9.

En efecto, de esta gráfica se puede concluir que hubo un pequeño cambio en las estrategias comunicativas de los estudiantes. Así mismo, se puede deducir que los estudiantes utilizaban este tipo de estrategias comunicativas desde antes del intercambio y que a raíz del mismo hubo cierta mejoría. Estas estrategias se vieron beneficiadas con el uso del TBL, donde los estudiantes debían completar una tarea, usando el inglés como vía comunicativa para lograr con éxito el trabajo grupal. Esto los obligó a tratar de mantener la interacción en vez de abandonarla y así no solo lograr el uso de estrategias como la de emitir señales a su compañero para que sepa que está siendo escuchado, sino también lograr un mayor contacto con el inglés a través de la necesidad comunicativa.

### Área Nocional



**Recurso #10:** Reflexiono sobre la influencia que tiene mi propia cultura en cómo percibo a los demás.



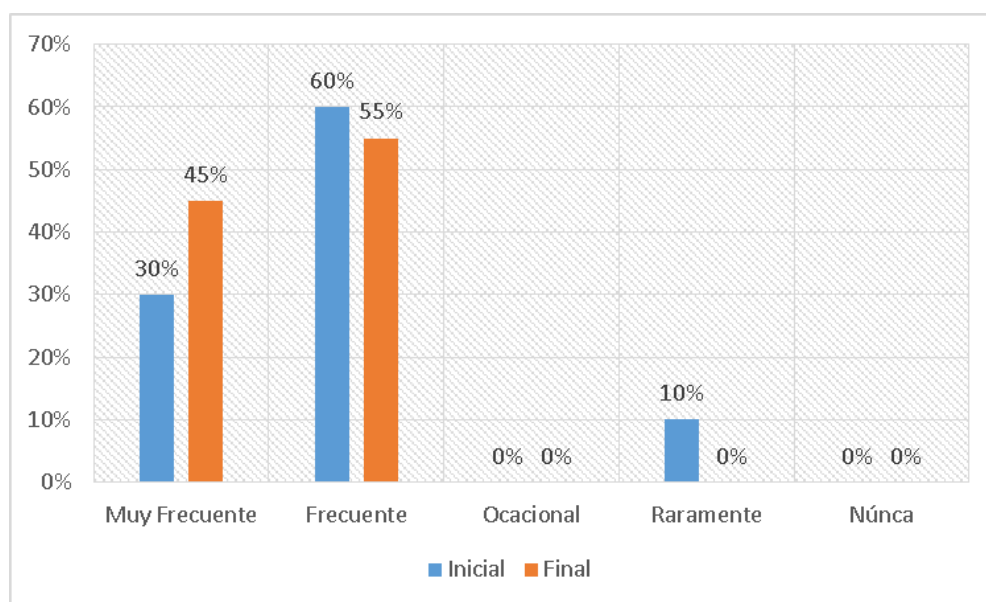
**Gráfica 10.** Área: Nocional, recurso 10.

Este recurso de aproximación al conocimiento, que se encuentra dentro del área nocional, también mostró un cambio leve que radica en un aumento del 50% al 73% dentro del término frecuente, aunque no representa un cambio significativo, si se puede estimar que benefició en cierta forma el comportamiento de los estudiantes. Asimismo dejó en evidencia el hecho de que desde la primera encuesta la mitad de los estudiantes confirman reflexionar sobre la influencia que tiene su cultura, lo cual como se explicó anteriormente puede ser debido a la relación entre los estudiantes y su labor como gestores culturales y artistas. Pero también es necesario hacer hincapié en el hecho de que antes de la intervención, los estudiantes manifestaron que ellos consideraban a los ucranianos como personas “frías” ya que tenían un aspecto muy serio y que por el contrario la cultura colombiana era alegre y más cálida.

Por lo anterior, se logra ver como los colombianos aportaron su punto de vista sobre los ucranianos usando su propia cultura como punto de referencia, lo cual es totalmente válido, ya que se trató de su primera experiencia haciendo un intercambio con estudiantes de

una cultura diferente. Por otro lado, el cambio positivo leve que se pudo observar en las respuestas de la encuesta final, pudo estar asociado al hecho de que en virtud de la experiencia intercultural, los estudiantes hicieron un ejercicio de reflexión a través de la observación y encuentro con la otra cultura, lo que de alguna forma cambió su forma de pensar sobre los ucranianos, ya que algunos estudiantes colombianos expresaron una visión diferente, diciendo que no era una cultura “tan fría” como ellos creían en un principio. Con ello se puede concluir que existió cierta influencia positiva en la noción de aproximación a los conocimientos sobre su cultura y la de los ucranianos.

**Recurso #11:** Comparo la otra cultura con la mía y establezco semejanzas y diferencias.



**Gráfica 11.** Área: Nocional, recurso 11.

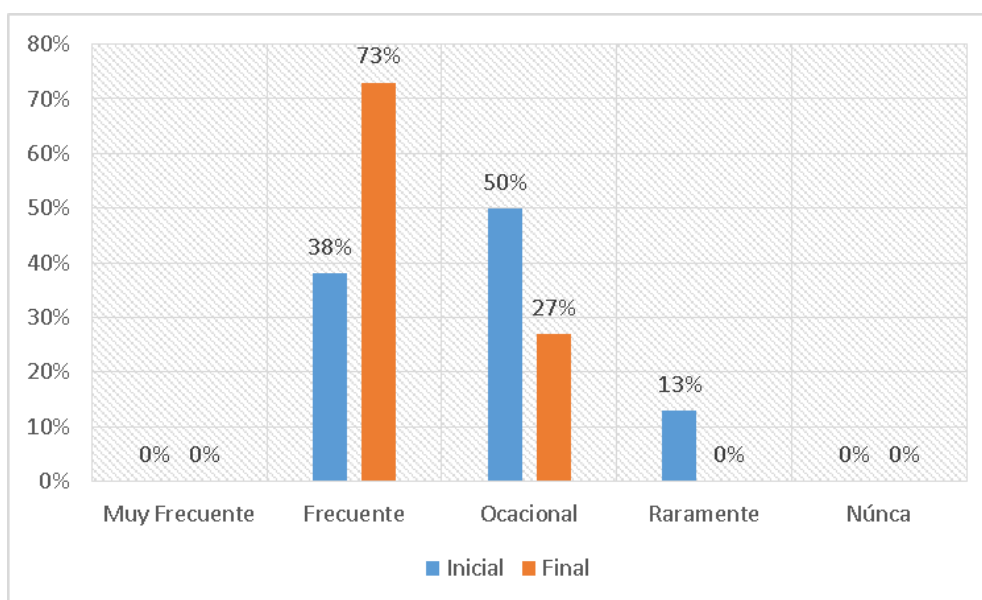
Para iniciar, los resultados aquí contrastados no son significativos, pero vale la pena decir que de alguna forma muestran un cambio muy leve a favor de la CCI que se ve reflejado en un aumento del 30 al 45% en el término frecuente. Al igual que en el anterior recurso, los estudiantes afirman tener una aproximación a los conocimientos culturales, los cuales se reflejan en la gráfica a raíz de que casi el 100% de los estudiantes responde al recurso dentro de los términos frecuente y muy frecuente en ambas encuestas. Lo anterior puede deberse a

las experiencias previas de los estudiantes, debido a que varios han trabajado con comunidades indígenas del sur occidente colombiano, lo cual pudo representar una experiencia previa donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar en base a las diferencias y similitudes culturales que pudieron haber vivenciado. De igual forma, a raíz de la experiencia intercultural vivida con los ucranianos, los estudiantes también se vieron involucrados en diferentes actividades donde conocieron más sobre la otra cultura, en base a presentaciones que fueron realizadas por estudiantes de ambos países sobre sus tradiciones, música, estereotipos y estilo de vida, como también gracias a las tareas de carácter colaborativo que sin duda tuvieron un aprendizaje significativo para los estudiantes.

### **Análisis del Componente cognitivo**

#### **Área: Identidad cultural**

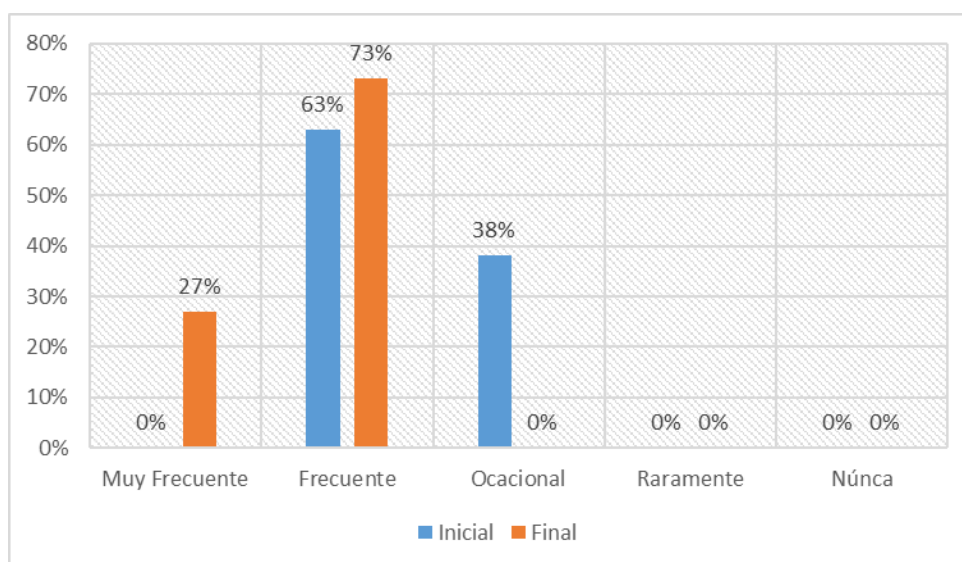
**Recurso #12:** conozco prácticas sociales o costumbres de mi cultura que son diferentes a las de otras culturas.



**Gráfica 12.** Área: identidad cultural, recurso 12.

Dentro del área identidad cultural, se observa un cambio muy importante, ya que los participantes en la encuesta final afirman en un 73%, que frecuentemente conocen prácticas sociales o costumbres de su propia cultura que son diferentes a las otras, cuando inicialmente el mismo término se encontraba en un 38%. El anterior cambio estuvo relacionado con la exposición de los estudiantes al conocimiento de la cultura ucraniana a través de la interacción sincrónica y las diferentes presentaciones que se realizaron a raíz de este tema, incluso a petición de los mismos desde el inicio. Igualmente, los estudiantes se vieron reflejados culturalmente a través de los ucranianos, al verse en la tarea de contrastar similitudes y diferencias que fueron expuestas por ambas nacionalidades a través de las presentaciones interactivas y el aprendizaje colaborativo. Adicionalmente, es importante expresar que inicialmente los estudiantes expresan que tienen un conocimiento amplio sobre su cultura, una vez más sus conocimientos previos entran en juego, pero no muestran un conocimiento significativo respecto a otras culturas en este caso la ucraniana que también se enmarca dentro de la cultura europea. Esto demuestra que a raíz de la interacción, sus conocimientos sobre su cultura se ampliaron a raíz del contraste entre las similitudes y diferencias entre ambas culturas que por consecuencia tiene efecto sobre la identidad cultural de los estudiantes al ampliar sus perspectivas sobre ellos mismos y el entorno global.

**Recurso #13:** Conozco estereotipos que las personas de otras culturas tienen respecto a la mía.



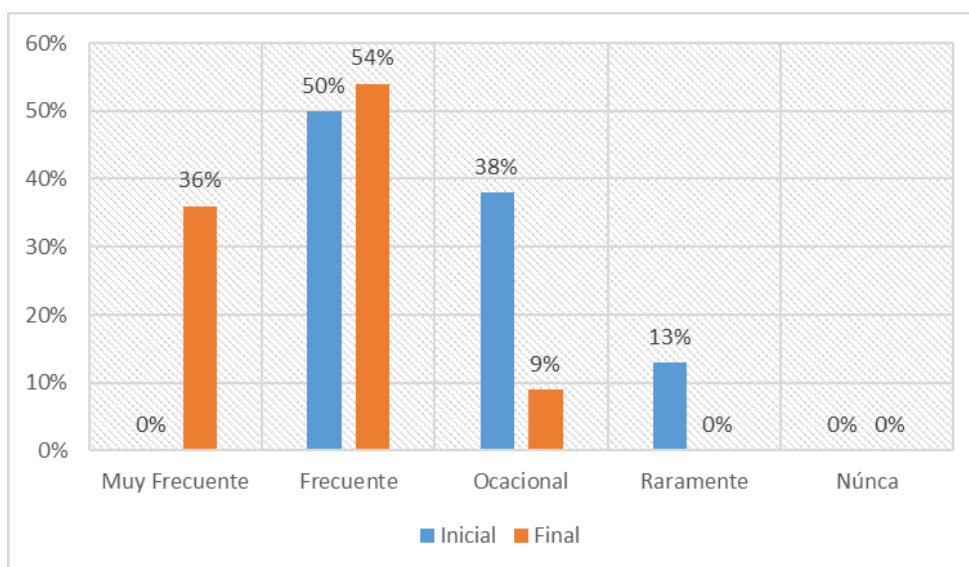
**Gráfica 13.** Área: identidad cultural, recurso 13.

Los anteriores resultados, demuestran que de alguna forma al finalizar la experiencia, los estudiantes conocieron un poco más sobre los estereotipos que las otras personas tienen sobre Colombia o sobre los latinos. Los resultados se resumen en que el término muy frecuente se vio beneficiado en un 27% después de estar en 0% y así mismo el término ocasional disminuyó de 38% a 0% contribuyendo positivamente en la identidad cultural de los estudiantes. Esta tendencia positiva, estuvo relacionada a la importancia que se le dio a la temática de los estereotipos, ya que se consideró sumamente importante, por ser un elemento fundamental para comprender cómo percibimos a los demás y a nosotros mismos. Entre las actividades que lograron inducir en este cambio, estuvieron las presentaciones que los estudiantes colombianos realizaron acerca de los estereotipos que tenían sobre la cultura ucraniana, donde expresaron el porqué tenían esa concepción sobre sus pares. Aquí surgieron estereotipos como la tendencia de los ucranianos a consumir bebidas alcohólicas, la moderación emocional al caracterizarlos como personas frías, la identidad de la lengua ucraniana, ya que los estudiantes colombianos pensaban que era muy similar al Ruso. A su vez, los ucranianos dieron su opinión al respecto y si estaban o no de acuerdo con el estereotipo formado sobre ellos.

Así mismo, los ucranianos presentaron sus estereotipos sobre los colombianos, donde eran estos últimos quienes debatían si estaban de acuerdo o no con el prejuicio formado. Aquí surgieron estereotipos como el narcotráfico, la delincuencia, el tráfico vehicular y el irrespeto por las normas. Lo anterior dinámica abrió las puertas hacia un mejor entendimiento de los problemas sociales, políticos y económicos que afectan a ambos países y a un acercamiento de la realidad que se vive en Ucrania y Colombia, desmontando estos estereotipos y reconociendo la influencia y distorsión de la realidad que ofrecen los medios de comunicación.

### Área: Cultura material.

**Recurso #14:** Conozco las manifestaciones artísticas de otras culturas.



**Gráfica 14.** Área: Cultura material, recurso 14.

A partir de la gráfica, podemos evidenciar que el componente cognitivo se vio beneficiado ya que hubo un aumento del término muy frecuente del 0% al 36%, disminuyendo el término ocasional, mientras que el frecuente se mantuvo casi igual. Así, se concluye que hubo un beneficio que contribuyó a que los estudiantes conocieran las manifestaciones artísticas del país ucraniano y que sintieran curiosidad por seguir

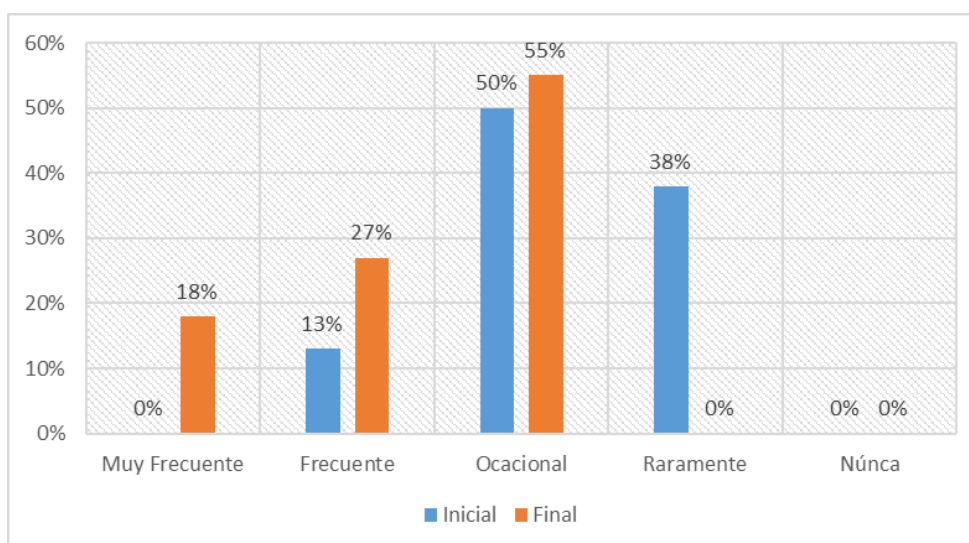
explorando incluso manifestaciones de otras culturas, como lo expresaron a la docente en las reflexiones informales que se hacían al finalizar cada sesión.

El incentivo de conocer otra región y su cultura motiva y gracias a los temas que fueron tratados durante el intercambio, en los que cabe resaltar que de acuerdo a los lineamientos del trabajo colaborativo y COIL, consistieron en temáticas que ellos mismos escogieron para hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje un espacio más democrático en el que se trata a los estudiantes con valor y respeto. Los temas centrales fueron la música y las tradiciones, lo que los hizo involucrarse más en las interacciones con los otros.

Fue importante para los estudiantes iniciar un proceso para alejar la concepción egocéntrica de reconocerse como una mejor cultura en términos artísticos, al reconocer que los Ucranianos también tenían formas artísticas muy interesantes y así mismo comenzar a ampliar su visión del mundo y formarse como ciudadanos globales.

### Área: Cultura comunicativa

**Recurso #15:** Conozco estrategias que permiten resolver conflictos o malentendidos culturales.



**Gráfica 15.** Área: cultura comunicativa, recurso 15.

Aunque en esta gráfica no se evidencia un cambio exponencial, es importante concluir que si hubo un cambio, ya que el término raramente bajo a 0% y el término muy frecuente tuvo un alza del 18%. Es prudente volver a manifestar que los resultados no son presentados alzas que marquen una diferencia grande, pero si tienen una influencia positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, y más cuando esta ha sido su primera experiencia. Igualmente es conveniente afirmar que se requiere de más tiempo de interacción entre los estudiantes de ambas culturas para apreciar cambios a gran escala.

Así, lo anterior tiene su explicación en el hecho de que los estudiantes si presentan estrategias para mantener la conversación, pedirle a su interlocutor que repita lo que ha dicho, mostrar una escucha activa y tratar de retroalimentar a su compañero, pero no presentan un cambio realmente significativo en el hecho de resolver conflictos o malentendidos culturales ya que eso requiere de un desarrollo de la competencia comunicativa intercultural alta, lo que conlleva al uso del inglés de una forma avanzada que permita la expresión de ideas más complejas.

Por último, esto se vio reflejado en el hecho de que en el tratamiento de los estereotipos, varios de los estudiantes al finalizar la sesión explicaron que se habían sentido muy inseguros con el inglés durante esa sesión y que se habían tenido que esforzar más para darse a entender, en especial cuando el estudiante ucraniano tenía opiniones contrarias.

### **Análisis contrastivo entre los hallazgos del grupo focal y la encuesta**

A través del presente análisis se pretende hacer un contraste entre los hallazgos encontrados entre la encuesta, cuyo sustento teórico se encuentra en la escala de Gonzalez (20016) para medir la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes y los hallazgos evidenciados en el grupo focal a través del modelo de competencia comunicativa intercultural de Fantini (2005).

Es importante decir que ambos modelos de CCI comparten rasgos similares, ya que en el modelo de Fantini, se encuentran los componentes conocimiento, actitud y habilidades,



cuyos constructos son equivalentes en gran parte al modelo de CCI desarrollado por González y quien también los llama componentes, los cuales son: el conductual (llamado habilidades en el modelo fantini) afectivo (llamado actitud en el modelo fantini) y cognitivo (llamado conocimiento en el modelo de fantini). Adicionalmente, el modelo de fantini presenta 2 componentes más que son: la conciencia y la habilidad en lengua. Estas dos últimas dimensiones no existen dentro del constructo de González, ya que se encuentran repartidas entre las áreas de sus tres categorías. Por lo anterior, es fundamental expresar que el uso de una metodología mixta para analizar los resultados del presente estudio con base a dos teóricos del tema, contribuyó a la obtención de resultados confiables, gracias al hecho de que ambos abordajes teóricos y metodologías se retroalimentan.

Con todo, se encontró que respecto al componente de conocimiento (cognitivo) los estudiantes presentan un conocimiento bastante amplio de su cultura, que se refleja en sus profesiones como gestores culturales y artistas. Esta característica de los estudiantes se ve positivamente influenciada desde la primera encuesta, la cual presenta cambios positivos en la segunda aplicación y para sustentar este hecho, en el primer grupo focal los estudiantes muestran una apropiación y sentido de cultura que se ve reflejado en su discurso. Con base a este componente, tanto en el grupo focal final como en la encuesta final, los estudiantes reflejan un desarrollo de su identidad cultural al comprender la manera en la que son vistos por otra cultura a través de estereotipos que se han formado gracias a los medios de comunicación que tienden a generalizar los comportamientos. Por otra parte dentro del constructo afectivo (categoría actitud) se pudo observar un cambio pronunciado referente al egocentrismo cultural que presentaban los estudiantes colombianos en un principio, debido a la falta de experiencias interculturales. Así, dentro del grupo focal inicial, el discurso que brindaron los estudiantes reflejó el poco contacto que han tenido con culturas extranjeras. La encuesta refleja también un índice bajo en el área de respeto, que presentó un cambio aunque leve en la aplicación de la segunda encuesta. Lo anterior resume que a raíz de la

experiencia intercultural, se vieron cambios en su actitud o afectividad para tratar con otras culturas.

Respecto al aspecto conductual (habilidades), que en el constructo de González se divide en área interactiva- conductual y área interactiva-comunicativa. Se evidencia que los estudiantes tuvieron cambios positivos, más que en los otros componentes, ya que a raíz de ambos análisis se pudo establecer un índice positivo de la CCI. el aprendizaje basado en tareas o TBL, donde el aprendizaje colaborativo y la participación del estudiante dentro de su propio proceso son los pilares de la actuación.

Adicionalmente, el constructo de Fantini mostró bastante coherencia en el tratamiento del grupo focal, al presentar por separado dos categorías más como lo son la proficiencia en lengua y el más importante de los componentes: La conciencia intercultural.

Así, respecto a la proficiencia en lengua, se pudieron establecer hallazgos importantes, basados en la importancia de la creación de una necesidad comunicativa en los estudiantes, la cual se pudo lograr como lo evidencia el proceso de sistematización. Por lo anterior, los estudiantes expresaron en el grupo focal que sí lograron practicar el inglés y darse a entender aunque de forma simple y también evidencian que apreciaron mucho el hecho de poder tener un espacio donde practicar inglés. Así mismo, los hallazgos encontrados en la encuesta y relacionados al constructo de González, específicamente en el componente cognitivo del área comunicativa, denotan que para los estudiantes aun después de la experiencia de sistematización, les resulta difícil resolver conflictos o malentendidos culturales, debido a la complejidad que requiere a nivel de lengua y a nivel de la competencia intercultural, concluyendo así que se necesita una interacción de mayor extensión temporal para realmente ver cambios a gran escala sobre el nivel de lengua y competencias culturales.

Por último, dentro del componente de conciencia cultural, se destaca que según Fantini (2005), la toma de conciencia conduce a una cognición, unas habilidades y unas actitudes más profundas, al igual que también se potencia su desarrollo. Es entonces como la

conciencia intercultural juega el papel más importante dentro de la teoría de su modelo. Así, para la presente investigación, jugó un papel muy importante al ser referente inicial y final para concluir si los estudiantes a raíz de la experiencia eran más conscientes de su propia y cultura y la de los ucranianos, volviendo a la alegoría del espejo cultural, donde efectivamente sí se logró entablar un diálogo reflexivo que permitió la exploración y entendimiento entre dos formas de ver el mundo.

## **Conclusiones generales**

La experiencia intercultural que se gestionó a través de la Fundación Tierra de Paz con once beneficiarios de la misma, representó una actividad significativa de la que ellos fueron partícipes. Durante conversaciones previas, se determinó el nivel de conocimiento y uso del idioma inglés, expresaron las dificultades que habían tenido en ese proceso, las cuales constan en una formación muy básica tanto en la educación secundaria como en la universitaria, puesto que, en los cursos y asignaturas vistos, estos se basaban en el tipo de enseñanza tradicional que se enfoca en la memorización de léxico y de estructuras sintácticas básicas, pero nunca habían tenido la oportunidad de practicar el inglés en situaciones reales de comunicación.

Frente a este problema, la propuesta que se pudo establecer fue la de ofrecer una experiencia comunicativa intercultural para que los beneficiarios participaran en una serie de encuentros y allí establecer ejercicios y tareas para que ellos practicasen el idioma y pudiesen desarrollar las competencias comunicativas interculturales con pares ucranianos.

Se pudo observar en estos encuentros que, en el inicio, la timidez e inseguridad fueron una expresión precisamente de las dificultades que habían tenido a lo largo de su contacto con la enseñanza y aprendizaje del inglés. Sin embargo, el entrar en confianza y mantener un contacto y trabajo conjunto con los estudiantes extranjeros, permitió que los estudiantes colombianos lograsen buscar los mecanismos para entender al otro y hacerse entender ellos mismos.

Se tuvo en cuenta en este proyecto la implementación de ideas desarrolladas en las investigaciones y propuestas para la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, especialmente, el enfoque del Aprendizaje colaborativo (presencial y en línea) en el que la intersubjetividad y la disonancia socio-cognitiva son fundamentales para comprender los procesos sociales de la construcción de conocimientos. La dirección de estas potencialidades

estuvo justificada a través de los lineamientos del aprendizaje basado en tareas como sustento para organizarse, trazar objetivos y compartir información dentro de un ambiente ético, comprensivo y responsable.

La competencia comunicativa intercultural (Fantini, 2005) fue el eje central de este trabajo, y las actividades estuvieron enfocadas en desarrollar los componentes propuestos por este investigador. Los rasgos y características de los participantes fueron de gran ayuda para direccionar actividades y objetivos, de igual forma, en los resultados se muestra que operaron ciertos cambios en lo que respecta a los elementos de este componente ya que la flexibilidad, el interés y curiosidad entre otros, para acercarse, tratar, comunicarse y comprender al otro incidían de forma positiva en la motivación y la estructuración de la competencia comunicativa.

El componente del dominio para el lenguaje-cultura se pudo observar en el interés por mantener relaciones y contacto entre los participantes con sus pares internacionales. Se notó que la gestualización y una comunicación más lenta era un intento por mantener una comunicación con el otro con menores distorsiones. En este sentido, el aspecto comportamental se vio transformado no sólo por la inminencia de la situación comunicativa intercultural, sino también por la motivación de los participantes.

Se pudo apreciar una variación en el dominio del inglés en los participantes con relación, por supuesto, al estado inicial. Aunque esta variación es pequeña debido a la corta duración de la experiencia comunicativa intercultural, es necesario una experiencia de mayor tiempo para lograr cambios a gran escala y un dominio de la lengua de acogida mucho mejor.

Por otra parte, el constructo de González fue fundamental en el desarrollo de esta sistematización, ya que, contiene algunas nociones fundamentales en la comprensión y la evaluación de la CCI, en este sentido, el autor indica la retroalimentación que subyace entre la lengua y la cultura, pero además propone, una herramienta para la evaluación de la

misma. En este orden de ideas, hay otro aspecto a resaltar, ya que para el autor es imprescindible, la definición clara de la competencia que se pretende evaluar, ello permitió articular las pruebas pertinentes que, guiándose por la escala, se analizaron los 3 componentes (afectivo, conductual y cognitivo) en el consecuente análisis.

### **Aprendizaje e implicaciones pedagógicas**

Dentro de la labor docente, es menester crear experiencias de aprendizaje que vayan de acuerdo a las necesidades de los estudiantes del mundo moderno. Así, es inherente pensar en la labor que cumplen las TIC dentro de la mediación de escenarios que antes eran inimaginables y que hacen posible los intercambios entre estudiantes de culturas y países diferentes. Frente a este cambio de paradigma, surgió la presente sistematización cuyas implicaciones pedagógicas giran en torno al conocimiento que se ha derivado de su reconstrucción, análisis y reflexión, como de la identificación de los efectos que tuvo la experiencia sobre sus actores.

Primeramente, el ser humano es colaborativo, necesita del otro para imitarlo, aprender del error, crear, reinventarse y mejorar lo que ya está hecho. De aquí se desprende la necesidad de adaptar y optimizar los procesos pedagógicos con el fin de lograr aprendizajes significativos que doten de creatividad y reflexión las experiencias educativas. Por consiguiente, es muy importante analizar el uso mediático e impacto de las TIC en la educación y verlas no solo como herramientas que reemplazan los dispositivos educativos tradicionales sino como mediadoras de trabajo colaborativo. Además, que consideren aspectos pedagógicos y tecnológicos, sus alcances y posibilidades y que tengan un uso efectivo como instrumentos psicológicos y cognitivos.

Así mismo, a raíz de la reflexión que surge del diálogo con la experiencia de sistematización, se enfatiza en la importancia de los roles que cumple tanto el estudiante como el docente en los procesos educativos, para lograr una educación que realmente vaya a

la par con las transformaciones de la era digital. Después de la reconstrucción de la presente sistematización, se pudo apreciar que el aprendizaje más significativo, se vivió cuando los estudiantes organizaron su conocimientos y saberes de forma personal dentro de un contexto social comunicativo establecido bajo una situación didáctica de colaboración, lo que sin duda dotó de sentido a los contenidos culturales y a la participación activa del estudiante dentro de su experiencia educativa y personal.

Así, el proceso de apropiación de los estudiantes sobre su propio aprendizaje es sin duda uno de los mayores retos que exige la educación del siglo XXI y que por ende conlleva al profesor a replantear la idea que en tiempos anteriores estaba supeditada a su quehacer protagónico dentro de los contextos educativos. Así, la educación hoy por hoy exige al docente una postura de reflexión que le permite apartarse de los discursos magistrales tradicionales y lo lleva a adoptar una posición de apertura e innovación como creador de posibilidades, facilitador y optimizador de conocimientos y experiencias.

Además, en el contexto de la enseñanza de las lenguas, se enfatiza en la importancia de crear espacios donde los estudiantes puedan practicar sus habilidades, siendo las situaciones interculturales una forma apropiada de cumplir con este objetivo. Las situaciones didácticas donde se promueve la interculturalidad no solo desarrollan en los estudiantes habilidades cognitivas y pragmáticas, sino también actúa en el desarrollo de un ser humano con conciencia social y como ciudadano global.

Por último, los procesos de sistematización son sumamente importantes dentro de las experiencias educativas, ya que promueven la mejora y optimización de estas, como también la reflexión y conciencia de un acto que contribuye en la transformación de la sociedad. Sistematizar nos ayuda a mejorar y dar esa crítica constructiva a nuestro quehacer para que cada vez se renueven nuestras prácticas y mejoren para el bien común. Por último, este proceso nos permite estar en constante diálogo con los estudiantes, los diferentes contextos y

con nosotros mismos y así contribuir en la transformación que tanto requiere nuestro contexto educativo.

Hasta aquí, se han trazado las consideraciones respecto de los aprendizajes e implicaciones pedagógicas de la presente sistematización. Así mismo, se concluye que la misma es una aproximación para promover un cambio en las prácticas educativas relacionadas con el aprendizaje de las lenguas, como también, es una oportunidad para continuar con la búsqueda de la innovación educativa.



## Referencias bibliográficas

- Aneas, M. A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades de formación*. Tesis doctoral del Departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en educació. Barcelona. Obtenido de <https://www.tdx.cat/handle/10803/2343#page=1>
- Altmann, P. (2020). *Arte e interculturalidad, o: ¿puede el arte ser intercultural?* En J. Gómez, & J. Ramón (Ed.), *Interculturalidad y artes: Derivas del arte para el proyecto intercultural* (págs. 59-75). Guayaquil, Ecuador: Universidad de Artes Ediciones.
- Arias, K., & Quintriqueo, S. (2021). *Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Ensaio: aval. pol. públ. educ, 29(111). doi:<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- Barbosa, J., Barbosa-Herrera, J., & Rodríguez, M. (Septiembre de 2013). *Revisión y análisis documental para el estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas*. *Investigación Bibliotecológica*, 27(61), 83-105. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v27n61/v27n61a5.pdf>
- Barroso, F., & Ruiz, D. (2022). *La metodología COIL como alternativa global para el desarrollo de competencias interculturales y globales*. En M. Prieto, S. Pech, & S. d. Herrera, *Avances tecnológicos en la educación y el aprendizaje* (págs. 54-65). Ciudad Real, Castilla, España: CIATA - UNACAR Universidad Autónoma del Carmen.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters. Obtenido de <https://www.multilingual->

[matters.com/page/detail/Teaching-and-Assessing-Intercultural-Communicative-Competence/?k=9781800410237](https://www.matters.com/page/detail/Teaching-and-Assessing-Intercultural-Communicative-Competence/?k=9781800410237)

Byram, M. and Grundy, P. (2002). Introduction: Context and culture in language teaching and learning. *Language, Culture, and Curriculum*, 15, 193-195

Chomsky N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIP Press.

Chomsky N (1968). *Language and mind*. New York; Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Collazo, R. (2007). *Las tareas del aprendizaje en la universalización*. En R. Collazo, *Autoeducación en la Universalización con el apoyo de las TIC*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Cojocarú, D. (2003). Focus group - social research technique. *Journal of Research and Social Intervention*

Deardorff, K. (2011). *Assessing Intercultural Competence*. En *New directions for institutional research*, Vol. no. 149 (Spring 2011, pp. 65-79). Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley Online Library.  
<https://doi.org/10.1002/ir.381>

Duque, J. F. (2014). *Crítica de la tesis de la "Tábula Rasa" y la negación de la naturaleza humana. Una opinión*. *Revista Innovación y Ciencia* (21), 14-20.  
Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/266390500\\_Critica\\_a\\_la\\_Tesis\\_de\\_la\\_Tabula\\_Rasa\\_y\\_a\\_la\\_Negacion\\_de\\_la\\_Naturaleza\\_Humana\\_Una\\_Opinion](https://www.researchgate.net/publication/266390500_Critica_a_la_Tesis_de_la_Tabula_Rasa_y_a_la_Negacion_de_la_Naturaleza_Humana_Una_Opinion)

*e Pals*. (1 de Agosto de 2009). *Información general sobre e Pals*.

Obtenido de Eduteka ICESI website:

[https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/epals\\_InformacionGeneral#:~:text=Pals%20ofrece%20a%20los%20estudiantes,habilidades%20colaborativas%20y%20amistades%20multiculturales.](https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/epals_InformacionGeneral#:~:text=Pals%20ofrece%20a%20los%20estudiantes,habilidades%20colaborativas%20y%20amistades%20multiculturales.)

Fantini, A. (15 de octubre de 2005). "About Intercultural Communicative Competence: A Construct". *School for International Training*. Brattleboro: School for International Training. Obtenido de Digital Collections Website: [https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?filename=4&article=1001&context=worldlearning\\_publications&type=additional](https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?filename=4&article=1001&context=worldlearning_publications&type=additional)

Fantini, A. E. (2000). *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*. SIT Occasional Papers Series (1). School for International Training.

Fantini, A. E. (2009) *Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools*. In D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, 456–476.

Gooding, F. A. (2020). *Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés*. *Revista Científica Orbis Cognita*, 4(1), 2038. Obtenido de [https://revistas.up.ac.pa/index.php/orbis\\_cognita/article/view/1102/918](https://revistas.up.ac.pa/index.php/orbis_cognita/article/view/1102/918)

González, Y. (2016). *Intercultural communicative competence scale: una herramienta para medir la competencia intercultural en E/LE*. En *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera* (pp. 167-187). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1m321nj.11>

Iglesias, I. (2003). *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. *Carabela*, 5-28. Obtenido de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/54/54\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/54/54_005.pdf)

Jalo, M., & Cioccini, C. (2011). *La Educación global en la clase de inglés:*

*Interculturalidad y pensamiento crítico. Puertas abiertas, 1-6. Obtenido de*

[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5734/pr.5734.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5734/pr.5734.pdf)

Jara, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.*

Jerez, Y., & Garófalo, A. (2012). *Aprendizaje Basado en Tareas aplicado a la*

*enseñanza de las telecomunicaciones. Revista de Ingeniería Electrónica*

*Automática y Telecomunicaciones, XXXIII (3), 1-7. Obtenido de*

<http://scielo.sld.cu/pdf/eac/v33n3/eac01312.pdf>

Jerez, Y., & Garófalo, A. (2014). *Sistemas de tareas de aprendizaje para la*

*formación de habilidades profesionales. 17 convención Científica de*

*Ingeniería y Arquitectura Palacio de Convenciones de La Habana (págs. 1-*

*13). La Habana: Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio*

*Echeverría. Obtenido de*

[https://www.researchgate.net/publication/286246191\\_SISTEMA\\_DE\\_TAREAS\\_DE\\_APRENDIZAJE\\_PARA\\_LA\\_FORMACION\\_DE\\_HABILIDADES\\_PROFESIONALES](https://www.researchgate.net/publication/286246191_SISTEMA_DE_TAREAS_DE_APRENDIZAJE_PARA_LA_FORMACION_DE_HABILIDADES_PROFESIONALES)

Kramersch, C. (2009). *Cultural Perspectives on Language Learning and Teaching.*

Leeds, W. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo. Bogotá: UNESCO. Obtenido de*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

Lin, A. M. Y. (2008). *Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá*. Dialnet. Retrieved September 20, 2022, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074193>

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=BhdN2XoaCxoC&oi=fnd&pg=PA1&dq=que+es+la+enseñanza+comunicativa+del+ingles+pdf&ots=ozgLqi6nS3&sig=5O9lHBNMUeHShVH2okKn05p01-w#v=onepage&q&f=false>

Maldonado, C. (2014). *¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?* *Intersticios Sociales* (7), 1-23.

McCloskey. (2012). *Docentes globales: un modelo conceptual para el desarrollo de la competencia intercultural on-line*. *Revista Científica de Comunicación y Educación: Comunicar*, XIX(38), 41-49. doi:<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-04>

Parola, R., & Florencia, M. (2021). *La sistematización en Trabajo Social y la epistemología feminista del punto de vista*. *Diálogos sobre la producción de conocimiento sustentada en experiencias*. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e intervención social*(31), 71-92.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (S.f.). *Poll Everywhere*. Obtenido de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso web site: [https://recursostic.ucv.cl/wordpress/index.php/essential\\_grid/poll-everywhere/doi:https://doi.org/10.25100/prts.voi31.10562](https://recursostic.ucv.cl/wordpress/index.php/essential_grid/poll-everywhere/doi:https://doi.org/10.25100/prts.voi31.10562)

Roselli, N. (2016). *El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria*. *Propósitos y representaciones*, 4(1), 219-280. doi: <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Roselli, N. (2016). *El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria*. *Propósitos y representaciones*, 4(1), 219-280. doi: <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Tejada, J. (s.f.). *Qué es Padlet y cómo empezar a usarlo en clase*.

Obtenido de Educación 3.0 website:

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/padlet-aula/>

Vaillant, D., & Maso, J. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo*. Santiago de Chile: SUMMA. Obtenido de [https://panorama.oei.org.ar/\\_dev2/wp-content/uploads/2019/05/APRENDIZAJE-COLABORATIVO.pdf](https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/05/APRENDIZAJE-COLABORATIVO.pdf)

Vinagre, M. (2014). *El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos*. *RED Revista de Educación a Distancia*, 21-42. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/547/54731315001.pdf>

Ward, C. (1996). *Acculturation*. En D. Landis y R. Bhagat (Eds.). *Handbook of intercultural training* Thousand Oaks:sage.

Ward, C. (1996). *Acculturation*. En D. Landis y R. Bhagat (Eds.). *Handbook of intercultural training* Thousand Oaks:sage.

Yepes, S. M.; Montes, W.F.; Álvarez, J. A. y Ardila, J. G (2017). *Grupo focal: una estrategia de diagnóstico de competencias interculturales*. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(2018), 167-181

*Yin Lin, A. M. (2008, agosto). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. Revista Educación y Pedagogía, 10(51).*

*Zabala, A. (2013). El enfoque globalizador. Madrid: Grao Nacional. Obtenido de <https://www.oposinet.com/wp-content/uploads/2017/10/El-enfoque-globalizador-Zabala-2.pdf>*

## **Anexos**

### **Anexo A**

Preguntas que guiaron la interacción de los grupos focal inicial y focal final

#### **Preguntas para el grupo focal inicial y final**

- 1- ¿Por qué creen que es importante conocer personas de otros países y de otras culturas?
- 2- ¿Qué prejuicios tenemos nosotros como colombianos ante las demás culturas especialmente ante la europea?
- 3- ¿Cuál creen que es la mejor forma de conocer una cultura?
- 4- ¿Por qué creen que es importante conocer otras culturas?
- 5- ¿Cuál creen ustedes que es la mejor forma de mostrar nuestra cultura?
- 6- ¿Cómo nos ven las personas en otros países?
- 7- ¿Cómo se sienten ustedes en relación con otras culturas, creen que existan culturas mejores que otras?
- 8- ¿Cuáles creen que son los estereotipos donde usualmente encasillan a los colombianos? ¿Por qué se han creado estos estereotipos?



## Anexo B

Recursos de la escala sobre competencia comunicativa intercultural de Domínguez (2006) usados en la encuesta.

- 1- ¿Soy una persona abierta con personas de otras culturas?
- 2- ¿Tengo interés por descubrir cómo funcionan otras culturas diferentes a la mía?
- 3- ¿Estoy dispuesto a distanciarme de mi identidad cultural para comprender mejor otras culturas?
- 4- ¿Pienso que mi cultura es mejor que otras?
- 5- ¿Si no entiendo algún comportamiento les pido que me expliquen por qué en su cultura se comportan así?
- 6- ¿Utilizo diferentes estrategias (como humor, explicaciones, etc.) para rebajar el estrés que se puede producir durante la interacción?
- 7- ¿Comparo mi comportamiento con el suyo?
- 8- ¿Pido ayuda a mis interlocutores cuando dicen algo que no entiendo (que repitan, simplifiquen lo que han dicho, etc.)?
- 9- ¿Emito señales a mi interlocutor para que sepa si le estoy prestando atención?
- 10- ¿Reflexiono sobre la influencia que tiene mi propia cultura en cómo percibo a los demás?
- 11- ¿Comparo la otra cultura con la mía y establezco semejanzas y diferencias?
- 12- ¿Conozco prácticas sociales o costumbres de mi cultura que son diferentes a las de otras culturas?
- 13- ¿Conozco estereotipos que las personas de otras culturas tienen respecto a la mía?
- 14- ¿Conozco las manifestaciones artísticas de otras culturas?
- 15- ¿Conozco estrategias que permiten resolver conflictos o malentendidos culturales?