

## UN ESTUDIO SOBRE EL NIVEL DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. FASE DIAGNÓSTICA

Silvia Depetris - Gabriela Sergi  
[sdepetris@hum.unrc.edu.ar](mailto:sdepetris@hum.unrc.edu.ar)  
Universidad Nacional de Río Cuarto  
República Argentina

### INTRODUCCION

En el contexto de globalización, característico del siglo XXI, y desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras, aparecen como nuevos retos, por un lado, la necesidad de repensar el concepto tradicional de que el único propósito del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es el desarrollo de la competencia lingüística y, por otro, la necesidad de ampliar el concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1971) incorporándole la dimensión intercultural. Esta última ha sido definida por Byram (2000) como la habilidad de cada individuo para percibir relaciones entre diferentes culturas internas y externas a la sociedad y para interpretar cada una de ellas en términos de la otra. La Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) comprende una visión crítica o analítica de la propia cultura como así también de otras culturas e incluye componentes tales como actitudes, conocimientos y habilidades que cada individuo posee por pertenecer a un grupo social determinado, el cual le otorga su identidad dentro de esa sociedad (Byram *et al.*, 2002).

Desde esta perspectiva, los estudiantes de inglés son capaces de lograr un buen dominio de la lengua objeto si desarrollan ambas competencias - la lingüística y la intercultural. Para lograr esta meta no sólo deben conocer el sistema formal de la lengua sino también las características culturales de los pueblos de habla inglesa; de este modo serán capaces de comprender e interrelacionarse eficaz y adecuadamente con los hablantes nativos.

El desarrollo de la CCI es esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera ya que permite despertar la conciencia acerca de la "inseparabilidad e interdependencia del lenguaje y la cultura" (Kiet Ho, 2009: 69). En el caso del Profesorado y Licenciatura en Inglés de la UNRC, el objetivo principal de los alumnos es alcanzar un nivel de competencia comunicativa comparable con el de hablantes nativos. Hasta hace unas décadas, los enfoques pedagógicos presentes en los planes de estudio y los materiales utilizados para la enseñanza del idioma inglés tenían, por lo general, como modelo *ideal* al hablante nativo británico o norteamericano. Los cambios producidos a partir del proceso de globalización han tenido tal impacto en la enseñanza en general, y en particular en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que en la actualidad no se puede pensar que este idioma es la propiedad cultural de un solo pueblo, sino que existe una multitud de variedades de esta lengua – algunas modernas y otras más antiguas - habladas a lo largo de todo el globo. Tanto factores geográficos como sociológicos han provocado el surgimiento y la gradual evolución de estas variedades con rasgos distintivos a nivel fonológico, morfológico, sintáctico y lexical; de ahí que en este siglo se habla de *otras lenguas inglesas* y no solamente de la variedad estándar de la elite aristocrática de Londres. De esto se desprende que el rol del inglés como herramienta de la comunicación internacional se basa en la premisa de que el hablante nativo no es el único modelo a imitar. Los interlocutores interculturales se deben capacitar para funcionar plenamente en una situación que representa una especie de *tierra de nadie* o de *tercer lugar* (Bhabha, 1994: 36; Kramsch, 1993: 233), en el que se entrelazan dos o más lenguas y culturas y en el que tienen que comprender y actuar como mediadores entre una lengua y cultura conocidas y una lengua y cultura extrañas (Kramsch, 1993; Jensen, *et al.*, 1995). El desarrollo de la CCI requiere no sólo del conocimiento de diferencias sociales y culturales, sino también de la capacidad de mediar entre la cultura propia y la extraña, la conciencia de posibles puntos en común, de similitudes y diferencias. Esto presupone además, la disposición y la capacidad para aceptar y respetar la autonomía y la disparidad con respecto a la otra cultura.

El presente estudio propone responder a este gran desafío pedagógico desarrollando en los estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Inglés de la UNRC las estrategias interculturales y socioculturales de comprensión y producción de textos necesarias para promover de manera integrada las competencias lingüística, comunicativa e intercultural y el pensamiento crítico.

Los aspectos teóricos del presente estudio se fundamentan en los siguientes ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras:

**Procesos de lectura y escritura.** En las clases de lectura en el Profesorado y Licenciatura en Inglés se provee a los estudiantes de materiales auténticos diseñados, en su mayoría, por hablantes nativos de inglés, lo cual los pone en contacto con otros estilos de vida, puntos de vista, esquemas mentales y creencias. Cuando los alumnos acceden a estos materiales se exponen a diversas culturas en donde se utiliza la lengua meta; en tal situación se produce un enfrentamiento con otros estereotipos culturales que pueden originar prejuicios, malentendidos, desinteligencias, entre otros. Esta divergencia cultural puede ser minimizada si los estudiantes logran desarrollar la CCI para poder relacionarse y crear empatía con aquellos individuos que no comparten la misma cultura, comprendiéndola a la luz de la propia. Desde este punto de vista, leer desde una perspectiva intercultural adquiere una importancia singular requiriendo que los estudiantes exploren otra dimensión de la lectura, lo que implica un proceso más complejo para interpretar lo expresado por el autor y situarlo en un marco sociocultural apropiado. Por otra parte, además de desarrollar la CCI a través de la lectura, los estudiantes deben ser capaces de expresar sus opiniones, posicionamientos, actitudes, e interpretaciones del mundo en la creación de textos escritos que reflejen su punto de vista, actitudes e ideologías sobre su cultura y otras (Berhman, 2006). Algunos autores (Leki, 1996; Grabe y Kaplan, 1996) sostienen que el proceso de escritura debe verse como un acto cognitivo y también como un acto social y cultural, el cual se realiza dentro de un cierto contexto para lograr un propósito determinado dirigido a una audiencia específica. Estos autores han explorado en sus estudios las variaciones en los patrones de escritura en distintas lenguas, concluyendo que las mismas son atribuidas a la influencia cultural y pueden ser promovidas por medio de la enseñanza.

**Estrategias socio-afectivas y culturales.** Las estrategias socio-afectivas de aprendizaje han sido estudiadas por diversos investigadores, entre los que se destaca Rebecca Oxford entre otros. Estas estrategias han sido aplicadas mayormente en situaciones de aprendizaje de segundas lenguas en las cuales el objetivo principal es la comunicación fluida en un contexto áulico. Oxford (1990, 1993) sostiene que las estrategias afectivas (emociones, actitudes, motivaciones y valores) influyen directamente en el proceso de aprendizaje. En cuanto a las estrategias sociales, la autora afirma que el lenguaje es una forma de conducta social que implica la comunicación entre los individuos, de allí que el proceso de aprendizaje de una lengua no se de aisladamente, sino involucrando a otras personas; por ello, la autora propone diferentes grupos de estrategias sociales haciendo hincapié en el desarrollo de actitudes tales como la cooperación y la empatía.

**La Competencia Comunicativa Intercultural.** El concepto de competencia comunicativa, propuesto por Hymes (1971), parte de un análisis de carácter sociolingüístico y se reduce al conocimiento de las normas y convenciones que rigen los actos de habla haciendo referencia a su significación sociocultural. Según el autor, existen reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática serían estériles. En los últimos años el concepto de competencia comunicativa se ha enriquecido al incluir dentro de su alcance la capacidad del hablante de ser creativo adaptando y modificando tales normas durante la comunicación. Sin embargo, aunque la noción de cultura y de enseñanza de la cultura desde el enfoque comunicativo han tenido su reconocimiento por parte de editores, investigadores y docentes, el mismo no tuvo un impacto significativo en el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural (Nikleva, 2009).

Las mencionadas competencias, esenciales en el aprendizaje de una lengua extranjera, son las que los estudiantes necesitan para disminuir el choque cultural y para cumplir con las exigencias de los distintos tipos de adecuación a diferentes contextos; las mismas abarcan también el estudio de las variables sociales que puedan dificultar la comunicación. Con la incorporación de los conceptos de conciencia e identidad cultural, se introduce una idea clave para el desarrollo de la teoría de la CCI. Esto significa que quien se comunica en otro idioma no sólo cambia el marco de referencia lingüístico sino también el cultural y, en consecuencia, la

comprensión de la cultura del otro también se convierte en una parte esencial de la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Debido a que la CCI comprende el conocimiento y las habilidades necesarias para comunicarse con usuarios de una lengua o etnia distinta a la propia, su desarrollo es crucial en el aprendizaje de una lengua meta. Es a través del desarrollo sistemático de la misma que los alumnos pueden percibir relaciones entre diferentes culturas e interpretarlas con una visión crítica o analítica a la luz de la propia (Byram, *et al.*, 2002). Esto les permite convertirse en individuos participativos, estratégicos y de mente abierta, además de expandir su propio razonamiento, buscar perspectivas múltiples, comprender y expresarse con espíritu crítico.

La CCI es compleja en si misma y abarca varias dimensiones las cuales han sido definidas de diversas maneras. El modelo propuesto por Chen (1989), atiende a cuatro aspectos: los relacionados con atributos personales, las habilidades de comunicación, la adaptación psicológica y la conciencia cultural. Por otra parte, el modelo desarrollado en Europa por Byram y sus colaboradores propone los siguientes componentes: el conocimiento, las habilidades, las actitudes y la conciencia de valores; ellos se complementan con los valores que cada individuo posee debido a su pertenencia dentro de un grupo, el cual le otorga su identidad social.

Uno de los cimientos de la CCI definido como *saber ser*, se halla en las actitudes de los individuos de una cierta cultura hacia otras culturas, su apertura, curiosidad y disposición hacia ellas. Otro componente crucial es el conocimiento del funcionamiento de grupos e identidades sociales y de lo relativo a la interacción intercultural: *saber conocer*. Un tercer componente es el que se refiere a las habilidades de interpretación y relación para comprender un documento o evento de otra cultura, para explicarlo y relacionarlo con aquellos de la propia: *saber comprender*. Además, los individuos utilizan una conciencia crítica cultural con la cual emiten juicios sobre la base de criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos de la propia y de otras culturas: *saber involucrarse*. Por último, se necesita una habilidad de descubrimiento e interacción para adquirir conocimiento nuevo de una cultura y sus prácticas para poner en funcionamiento el conocimiento bajo la presión de la interacción y la comunicación en tiempo real: *saber aprender/hacer* (Byram *et al.*, 2002).

### **Estrategias de lecto-escritura. Comprensión y producción de textos en lengua extranjera.**

Para promover la competencia lectora en inglés como lengua extranjera (EFL), tradicionalmente se han aplicado enfoques estratégicos a través del desarrollo de destrezas lingüísticas y cognitivas poniendo énfasis principalmente en la dimensión cognitiva del proceso. Esto significa que se enfatizan los procesos de decodificación del texto a nivel lingüístico, es decir, se recupera el valor semántico de las palabras y se lo relaciona con el de otras palabras anteriores y posteriores en un texto (Grabe y Stoller, 2002). En este sentido, leer se convierte en una cuestión puramente lingüística que consiste en aprender el vocabulario de una lengua y las reglas que regulan su combinación a nivel de oración o discurso (Cassany, 2006). Sin embargo, leer no solamente implica entender el significado de las palabras; además, el lector debe aportar datos a la información que brinda un texto desde su conocimiento del mundo ya que los escritos no siempre expresan de manera explícita todo lo que un lector entiende. El lector que infiere, construye significado, deduce, interpreta inferencias, presuposiciones, ironías y dobles sentidos; por lo tanto, leer involucra también el desarrollo de habilidades que conduzcan al lector a una comprensión del texto más analítica y profunda. Es decir, un lector crítico debe desarrollar ciertas habilidades cognitivas que le permitan recuperar contenido de un texto, detectar ideologías, verificar si lo que lee es correcto o no, promoviendo una conciencia crítica que le permita valorar, evaluar, y hasta adoptar una postura en relación a la información que recibe. Por otro lado, el pensamiento crítico puede ser promovido a partir del desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas y cognitivas en el proceso de escritura. En la producción de textos, el estudiante de EFL puede utilizar distintos recursos lingüísticos que le permitan proyectarse a sí mismo señalando actitudes, expresando ideologías e interpretaciones del mundo (Behrman, 2006). A través de una determinada selección léxico-gramatical el estudiante puede tomar posicionamientos no solamente con respecto al texto mismo sino también hacia el lector al que va dirigido teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de su audiencia; así obtendrá una producción escrita creativa y reflexiva a la cual le imprimirá su propia perspectiva reflejando de este modo una conciencia crítica, uno de los componentes principales de la CCI (Byram *et al.*, 1998).

El presente estudio, enmarcado dentro de un proyecto de investigación en ejecución, parte del supuesto que para lograr un conocimiento más global y acabado de la lengua extranjera, los estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en Inglés de la UNRC no sólo deben adquirir la competencia lingüística-comunicativa sino que, además, deben ser entrenados en el uso de estrategias específicas para promover la CCI. Se presupone que si estos estudiantes son expuestos a una serie de intervenciones pedagógicas basadas en el entrenamiento sistemático en la lectura y escritura de textos culturalmente ricos y a actividades tendientes a desarrollar habilidades de reconocimiento y producción de los diversos componentes de la CCI, los mismos serán capaces de convertirse en lectores-escritores más críticos y reflexivos. A partir de este supuesto el proyecto mencionado plantea el objetivo general de estudiar el efecto de la aplicación de una secuencia didáctica en el desarrollo de la CCI de los estudiantes de las carreras de inglés de la UNRC.

En este artículo en particular, nos concentraremos en la descripción de los objetivos, metodología y resultados preliminares de la fase inicial del proyecto de investigación referido, esto es, la fase diagnóstica o de piloteo. A continuación se presentan los objetivos de la misma:

-Medir el nivel de CCI de los estudiantes de segundo año de las carreras de inglés de la UNRC a través de la administración de una prueba diagnóstica de lecto-escritura y de un cuestionario con escala *Likert*.

-Evaluar el impacto de la secuencia didáctica elaborada para la fase inicial referida sobre el desarrollo de la CCI de los estudiantes de segundo año de las carreras de inglés de la UNRC.

### **METODOLOGIA**

El proyecto de investigación del cual se desprende este trabajo consta de un estudio teórico, en el que se articulan las teorías de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), los procesos de lectura y escritura y estrategias para la comprensión y producción de textos en lengua extranjera. El mismo presenta un diseño mixto-explicativo. Creswell y Plano-Clark (2007) definen a este tipo de diseño como un modelo de dos etapas: una primera fase que es cuantitativa, seguida de una fase cualitativa que permite la interpretación de los datos. En otras palabras, el propósito de este diseño es que los datos cualitativos ayuden a explicar o construir sobre los resultados de la fase cuantitativa.

En el proyecto mencionado, además, se utiliza un diseño de muestra apareada de un sólo grupo para controlar ciertas variables que pueden afectar la homogeneidad de los participantes o el desgranamiento del grupo. Entre ambas tomas (pre y post-tests) se realiza una secuencia didáctica que consiste en una serie de intervenciones pedagógicas en la asignatura Lengua Inglesa IV con alumnos del segundo año del Profesorado y Licenciatura en Inglés de la UNRC. En cuanto a los instrumentos para la recolección de datos cuantitativos se incluyen cuestionarios con Escala *Likert* y los *pre* y *post-tests*. Para la recolección de datos cualitativos se realizan encuestas a tres participantes con cuestionarios semi-estructurados.

Dentro de la fase cuantitativa inicial, se realiza el piloteo de instrumentos en cuya descripción nos centraremos en esta sección de manera más detallada. Esta etapa diagnóstica consistió en la administración de una prueba a los alumnos de segundo año de las carreras de inglés que cursaron la asignatura Lengua Inglesa IV en el año académico 2012. Esta prueba consistió en la lectura de un texto argumentativo de nivel avanzado sobre el tema "Estereotipos" y una guía de actividades de lecto-escritura para determinar el nivel de CCI de los participantes en el estudio. En el Anexo A, se presentan las actividades de la mencionada prueba. Ocho del total de las preguntas corresponden a la sección lectura; las mismas fueron diseñadas con el objetivo de que los estudiantes identifiquen información implícita (descubrir el propósito del texto, los estereotipos y posicionamientos, e ironías, entre otros). Las dos actividades restantes de la sección de escritura contienen consignas para la elaboración de un texto de tipo evaluativo, en donde los alumnos deben emitir opinión y adoptar una actitud crítica hacia la cultura propia y la ajena. Además, se administró en esta fase –a la totalidad de los alumnos participantes– un cuestionario con escala *Likert* (Anexo B con el fin de recolectar información más detallada acerca de las percepciones de los estudiantes sobre el uso de estrategias para el desarrollo de la CCI y la conciencia crítica. Los datos cuantitativos obtenidos de la prueba y

del cuestionario fueron sometidos a un análisis estadístico descriptivo utilizando el programa SPSS.

Al finalizar la etapa diagnóstica, se inicia la fase cuantitativa *per se* del estudio, la cual se está llevando a cabo en el presente año académico 2013. Esta comienza con la administración de la primera toma o pre-test a los participantes, es decir, a todos los alumnos que cursan la asignatura Lengua Inglesa IV, siendo la misma similar en formato y contenido a la prueba diagnóstica piloteada en el año 2012. Una vez finalizada esta toma, se realizan las intervenciones didácticas con todos los alumnos participantes en el estudio. Las mismas comprenden actividades de lectura y análisis de textos (impresos y electrónicos) de diversas fuentes y géneros con variadas temáticas culturales. Este material es acompañado de guías con actividades de lecto-escritura además de material cinematográfico. Concluida la secuencia didáctica, se administra inmediatamente a todo el grupo la segunda prueba (post-test). Al finalizar cada una de las tomas, se administra un cuestionario con escala *Likert* para obtener información sobre las estrategias interculturales utilizadas por los participantes. Posteriormente se procesan los datos cuantitativos obtenidos de ambas tomas y se correlacionan entre sí y se triangulan con los del cuestionario *Likert*. Los datos obtenidos son sometidos a un análisis estadístico descriptivo tanto uni-variado como bi-variado utilizando el programa SPSS.

En la fase cualitativa se toman entrevistas a tres de los alumnos participantes para obtener datos cualitativos más específicos acerca de las estrategias interculturales utilizadas durante ambas tomas y en las actividades realizadas durante las intervenciones así también como para indagar sobre sus propias percepciones acerca del desarrollo de la competencia intercultural. Los resultados de las entrevistas son procesados con técnicas de análisis de contenido y triangulación.

### RESULTADOS

Se enumeran a continuación solamente los resultados más significativos obtenidos durante el piloteo de los instrumentos (prueba diagnóstica y cuestionario *Likert*) administrados en el año 2012, ya descriptos en la sección metodología. Además, se incluyen en los anexos una tabla con la distribución de las respuestas de los participantes a los items de la prueba (Anexo C) y una selección de tablas de frecuencia correspondientes a algunos items de estrategias claves del cuestionario *Likert* (Anexo D).

Respecto de la pregunta 1 de la sección de lectura de la prueba, sólo el 39% de los estudiantes logró reconocer al autor del texto y más de la mitad (56%) respondió de manera incorrecta. Esto puede deberse a que al pie del artículo se consignaron los datos de la fuente del texto, lo que pudo haber conducido a la confusión a los lectores menos avezados, ya que el autor del texto no estaba convencionalmente explícito. Este resultado no se corresponde con el 44% de los estudiantes que declara utilizar esta estrategia "frecuentemente". Asimismo, un 67% de los alumnos no logró identificar el propósito del autor (pregunta 2); este porcentaje marca una deficiencia importante en la competencia lectora de este grupo de estudiantes.

En lo que concierne a la tercera pregunta, el 95% de los estudiantes no respondió de manera completa la consigna sobre la identificación de estereotipos, siendo éste el tema central del texto leído y, a la vez, una de las estrategias claves para el desarrollo de la CCI. Esto parece coincidir con el casi 70% de los estudiantes que manifiestan en el cuestionario reconocer estereotipos solo "algunas veces" o "rara vez".

En cuanto a la consigna que requiere identificar el posicionamiento del autor (pregunta 4) con respecto a la temática en discusión, solo el 33% de los alumnos respondió de manera correcta y completa; el resto (67%) contestó de manera incorrecta e incompleta. Esto podría deberse a la existencia de varias voces con posturas contrapuestas en el texto analizado, lo que pudo haber dificultado la tarea de reconocer la voz del autor entre ellas. Estos porcentajes obtenidos en test nuevamente parecen no corresponder con el 80% de los alumnos que manifiestan en el cuestionario identificar voces con asidua frecuencia.

Como respuesta a la pregunta 5 de la prueba "encontrar información implícita en determinados párrafos del texto", el 33% de los alumnos no contestó; el mismo porcentaje correspondió a quienes contestaron de manera incompleta, y ninguno de los participantes contestó de manera

correcta. Esto nos permite inferir que los alumnos realizan una lectura a nivel más superficial y no tan analítica y profunda como para ser capaces de leer entre líneas, siendo esta habilidad un componente esencial en el desarrollo de la CCI. Contrariamente, en el cuestionario *Likert*, un alto porcentaje de alumnos (77%) declara descubrir a menudo la información implícita en un texto.

En relación a la consigna 6 de la prueba –identificar ejemplos de ironía– menos de la mitad del grupo, un 45% de los estudiantes, reconoció ejemplos de ironía de manera correcta, lo cual se condice con el 45% que declaró hacerlo con frecuencia en el cuestionario. Esto puede deberse al hecho que descubrir la ironía, representa claramente una estrategia cognitiva de nivel superior, la cual normalmente se activa más sistemáticamente cuando los estudiantes adquieren un nivel superior de competencia lingüística en la lengua extranjera.

Al responder a la pregunta 7 de la prueba, la que requería establecer la relación entre recursos lingüísticos y sus significados en contexto, solo el 22 % de los estudiantes lograron hacerlo exitosamente y, al tener que responder a la pregunta 8 (la cual refería al porqué de esa selección lexical por parte del autor), un gran número de estudiantes (61%) contestó de modo incorrecto. Estos valores indican una falta de habilidad para descubrir específicamente la connotación negativa de determinados elementos lingüísticos claves para interpretar significados no explícitos en el texto.

En relación a las actividades de la sección escritura (consignas 1 y 2), se debe mencionar que al analizarse la correlación entre los resultados de la prueba y los del cuestionario *Likert*, los mismos tienden a ser más significativos que los obtenidos en la sección de lectura. Esto se refleja en que al elaborar el texto escrito de la primera consigna, más de la mitad de los estudiantes, el 56%, discutió el tema de manera evaluativa, expresando sus opiniones, justificando la respuesta, dando su postura con respecto al mismo. Esto coincide con el 55% de los participantes que declaró expresar actitudes, opiniones y posicionamientos “frecuentemente” y “siempre” en el cuestionario.

En respuesta a la segunda consigna, en donde se requiere que los alumnos reflejen en sus escritos una postura crítica, el 67% de los alumnos describió de manera adecuada las características culturales de los argentinos como se solicitaba en la actividad. Sin embargo, el 67% de los alumnos declaró en el cuestionario adoptar una postura crítica “algunas veces”, y “rara vez”, lo que representa una frecuencia sorprendentemente menor a la necesaria para la formación de una actitud crítica que normalmente se espera de lectores-escritores de un nivel de competencia avanzado. Además, de las producciones escritas, se deduce que más de la mitad de los alumnos fueron capaces de expresar sus opiniones crítica y reflexivamente sobre la cultura del otro y la propia, justificando sus ideas y posicionamientos con ejemplos válidos y relevantes.

### CONCLUSION

A partir de los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica y del análisis de los datos recolectados a través del cuestionario *Likert* de estrategias interculturales, se concluye que, el grupo de alumnos que participó en la prueba piloto presenta dificultades en el manejo de estrategias específicas para identificar componentes claves de la Competencia Comunicativa Intercultural. Entre ellas se encuentran las de identificación de autoría como el posicionamiento del autor con respecto al tema y el propósito del texto y reconocimiento de la presencia de distintas voces incorporadas en el mismo. Otras estrategias importantes incluyen el descubrimiento de información implícita, inferencias, ironías, doble sentidos, crítica, y estereotipos culturales. Estas dificultades demuestran que aunque los participantes tienen una competencia lingüística que les permite leer un texto de nivel avanzado comprensivamente, aún no logran identificar elementos interculturales necesarios para convertirse en lectores críticos y avezados. Mientras que por otro lado, por los resultados de la actividad de escritura, se puede inferir que los estudiantes tienden a utilizar ciertas estrategias como la evaluación y la expresión de opinión y juicio crítico de manera más eficaz al escribir su propio texto.

Asimismo, a partir de este análisis, se observa que existe una falta de correlación entre lo que los alumnos dicen hacer y lo que efectivamente ponen en práctica durante los procesos de

lectura y escritura. Esto podría deberse a que los estudiantes reconocen la importancia del manejo de estrategias interculturales como necesarias para ampliar el espectro general de estrategias que conforman la competencia comunicativa; es decir, las respuestas en el cuestionario reflejan que los estudiantes son conscientes de la necesidad de utilizar estrategias interculturales durante los procesos de lectura y escritura. Sin embargo, lo que los estudiantes han puesto de manifiesto, no se corresponde de manera proporcionalmente directa con los resultados de las actividades de lectura y escritura de la prueba diagnóstica realizada.

En consecuencia, de los resultados obtenidos en esta instancia, se espera que la sistematización de las estrategias interculturales durante las intervenciones didácticas que se están llevando a cabo en el año académico 2013, conduzca a los estudiantes a ampliar la competencia comunicativa incorporando la competencia intercultural. Esto les permitirá eventualmente mejorar sus habilidades de lecto-escritura y su pensamiento crítico, pilares fundamentales para un buen rendimiento académico.

## REFERENCIAS

- Barletta Manjarrés, N. (2009) Intercultural competence: another challenge. En Profile Issues in Teachers' Professional Development, 11. Disponible en [URL:http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902009000100010&lng=pt&nrm](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902009000100010&lng=pt&nrm)
- Bhabha, Homi K.(1994) Frontlines / borderposts. Displacements: cultural identities in question. Ed. Angelika Bammer. Bloomington: Indiana University Press: Indiana University Press, 269-272.
- Behrman, E. (2006) Teaching about language, power, and text: a review of classroom practices that support critical literacy. Journal of Adolescent and Adult Literacy 49, (6), 490–98.
- Byram, M., Zárate, G. y Zarate, M. (1998) La competencia socio-cultural en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Definiciones, objetivos y evaluación de la competencia socio-cultural, 9. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Disponible en: [http://w3.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09\\_12trad.pdf](http://w3.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09_12trad.pdf)
- Byram, M. (2000) Assesing intercultural competence in language teaching. Sprogforum no.18 (6), 8-13. Disponible en: [URL http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html](http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html)
- Byram, M, Gribkova, B., y Starkey, H. (2002) Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. Council of Europe. Strassbourg. Disponible en: <http://1rc.cornell.edu/director/intercultural>
- Cassany, D. (2006) Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Chen, G. M. (1989) Relationships of the dimensions of intercultural communication competence. Communication Quarterly, 37 (2.) ,118-133.
- Creswell, J. W., y Plano-Clark, V. L. (2007) Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002) Teaching and reearching reading. New York: Longman.
- Grabe, W. & W. Kaplan (1996) Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective. Harlow: Longman.
- Hymes, D. (1971) Competence and performance in linguistic theory. En Acquisition of languages: models and methods. (Ed) Huxley y E. Ingram. New York: Academic Press, 3-23.
- Jensen, A.A., Jaeger, K. y Lorentsen, A. (1995) Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe. Aalborg: Aalborg University Press.

- Kiet Ho, S.T (2009) Addressing culture in EFL classrooms: the challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6, (1) 63–76 Centre for Language Studies. National University of Singapore.
- Kramsh, C. (1993) *Context and culture in language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Leki, I. (1996) L2 composing: strategies and perceptions. In B. Leeds (Ed), *Writing in a Second Language. Insights from First and Second Language Teaching and Research*, London: Longman. 27-37.
- Nikleva D.G. (2009) La convivencia intercultural y la aplicación en la enseñanza de lenguas. *Revista Ogigia Electrónica de Estudios Hispánicos*, 5, 29-40. Disponible en URL: [http://www.ogigia.es/OGIGIA5\\_files/OGIGIA5\\_NIKLEVA](http://www.ogigia.es/OGIGIA5_files/OGIGIA5_NIKLEVA)
- Nikleva, D. G. (2009) Los estereotipos en español: su conocimiento, interpretación y aplicación en el marco de la competencia intercultural y pragmático-discursiva. Curso de doctorado 2009-2010, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada.
- Oxford, R. (1990) *Language learning strategies*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. (1993) *Style Analysis Survey (SAS)*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama.



**ANEXO B**  
**CUESTIONARIO**

Estimados alumnos:

Deseamos invitarlos a responder el presente cuestionario. Sus respuestas, confidenciales y anónimas, tienen por objeto recoger información acerca de su grado de desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural durante el proceso de lectura y escritura. El mismo es uno de los instrumentos de recolección de datos dentro un proyecto de investigación del Departamento de Lenguas de la Facultad de Cs. Humanas.

Las alternativas o puntos de la escala de este cuestionario son las siguientes:

- (1) Nunca**
- (2) Rara vez**
- (3) Algunas veces**
- (4) Frecuentemente**
- (5) Siempre**

Al leer cada ítem del cuestionario deberá seleccionar sólo una de las 5 alternativas, la que más se acerque a su manera habitual de proceder al leer y escribir un texto en Inglés, y deberá escribir el correspondiente número (1-5) entre los paréntesis al final de cada ítem.

**POR FAVOR** conteste a conciencia y con veracidad **TODOS** los ítems del cuestionario.

- **CUANDO LEO UN TEXTO:**
  - 1. Identifico el propósito del autor ( )**
  - 2. Identifico trazos de subjetividad -ironías, opiniones, juicios de valor- ( )**
  - 3. Detecto posicionamientos o ideologías ( )**
  - 4. Descubro información implícita ( )**
  - 5. Reconozco estereotipos y representaciones culturales ( )**
  - 6. Interpreto los supuestos -presunciones, creencias, conjeturas- ( )**
  - 7. Cuestiono los posicionamientos del autor ( )**
  - 8. Reconozco los usos metafóricos ( )**
  - 9. Identifico la relevancia del contexto en el que el texto fue escrito ( )**
  - 10. Establezco relaciones entre los recursos lingüísticos y sus significados ( )**
  - 11. Reconozco la audiencia a la cual va dirigida el texto ( )**

- 12. Reconozco las diversas voces incorporadas en el texto ( )
- 13. Percibo las relaciones entre diferentes grupos culturales dentro de una sociedad ( )
- 14. Tengo conocimiento sobre el comportamiento y la identidad cultural de varios grupos sociales ( )
- 15. Comparo los valores de mi propia cultura con los valores de otras ( )
- 16. Reconozco cuando el autor le imprime al texto una visión crítica o analítica de su cultura como así también de otras ( )
- 17. Acepto los valores, creencias y comportamientos de otras culturas ( )
- 18. Me interesa conocer acerca de la cultura 'del otro' ( )
- 19. Evalúo críticamente las características de otras culturas ( )
- 20. Adopto una postura crítica hacia mi propia cultura ( )
- 21. Adopto una postura crítica hacia otra cultura ( )
- 22. Categorizo individuos basándome en sus características culturales ( )
- 23. Me interesa leer sobre otras culturas ( )
- CUANDO ESCRIBO UN TEXTO:
  - 24. Expreso actitudes/sentimientos/posicionamientos sobre el tema de manera clara y directa ( )
  - 25. Uso una amplia gama de elementos léxico-gramaticales para expresar opinión y hacer críticas/evaluaciones sobre el tema ( )
  - 26. Adopto una postura crítica sobre el tema ( )

ANEXO C

Tabla de distribución de respuestas - Prueba diagnóstica (2013)

<b>READING</b>		No Contesta	Incorrecta	Incompleta	Parcialmente Correcta	Correcta	Total
1-Who is the author of the text? How do you know?	n	1	10			7	18
	%	5,6	55,6			38,9	100,1
2-What is the purpose of the text? Summarize it in no more than 3 lines	n		12	1	5		18
	%		66,7	5,6	27,8		100,1
3-What stereotypes of the English are presented in the text? Underline only the relevant parts in the text	n		1	17			18
	%		5,6	94,4			100
4-Does the author take: a) a favourable, b) neutral, c) unfavourable stance in relation to the English? Support your choice.	n	1	3	5	3	6	18
	%	5,6	16,7	27,8	16,7	33,3	100,1
5-What implicit information can you find in paragraphs 1, 5, 6 (last 7 lines)	n	6	4	6	2		18
	%	33,3	22,2	33,3	11,1		99,9
6-Identify & transcribe, at least, three examples of irony	n	1	2	7	5	3	18
	%	5,6	11,1	38,9	27,8	16,7	100,1
7-Which linguistic resources (lexical items) in the text carry negative connotations?	n	2	1	6	5	4	18
	%	11,1	5,6	33,3	27,8	22,2	100
8-Why do you think the author has chosen such resources?	n	4	11		2	1	18
	%	22,2	61,1		11,1	5,6	100
<b>WRITING</b>		No Contesta	Incorrecta	Incompleta	Parcialmente Correcta	Correcta	Total
1- From your own experience of English people, on TV or in films, or in real life, do you think the attitudes described in the reading text are common among them today? If so, say why.	n	2	2	2	2	10	18
	%	11,1	11,1	11,1	11,1	55,6	100
2- Imagine someone from a foreign country is visiting Argentina. Help him describing the people he/she is going to meet. Write a paragraph of about 100 words giving examples or reasons for your description.	n	1	1	3	1	12	18
	%	5,6	5,6	16,7	5,6	66,7	100,2

ANEXO D

Tablas de frecuencia – Cuestionario de estrategias interculturales

**Estrategia: Identifico el propósito del autor**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rara vez	3	16,7	16,7	16,7
	Algunas veces	7	38,9	38,9	55,6
	Frecuentemente	7	38,9	38,9	94,4
	Siempre	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

**Estrategia: Reconozco estereotipos y representaciones culturales**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rara vez	4	22,2	22,2	22,2
	Algunas veces	8	44,4	44,4	66,7
	Frecuentemente	4	22,2	22,2	88,9
	Siempre	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

**Estrategia: Reconozco las diversas voces incorporadas en el texto**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	5,6	5,6	5,6
	Rara vez	1	5,6	5,6	11,1
	Algunas veces	6	33,3	33,3	44,4
	Frecuentemente	7	38,9	38,9	83,3
	Siempre	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

**Estrategia: Descubro información implícita**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	5,6	5,6	5,6
	Rara vez	3	16,7	16,7	22,2
	Algunas veces	6	33,3	33,3	55,6
	Frecuentemente	8	44,4	44,4	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

**Estrategia: Identifico trazos de subjetividad - ironías, opiniones, juicios de valor**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	1	5,6	5,6	5,6
Rara vez	2	11,1	11,1	16,7
Algunas veces	5	27,8	27,8	44,4
Frecuentemente	8	44,4	44,4	88,9
Siempre	2	11,1	11,1	100,0
Total	18	100,0	100,0	

**Estrategia: Relaciono los recursos lingüísticos y sus significados**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	1	5,6	5,6	5,6
Rara vez	6	33,3	33,3	38,9
Algunas veces	7	38,9	38,9	77,8
Frecuentemente	4	22,2	22,2	100,0
Total	18	100,0	100,0	

**Estrategia: Expreso actitudes, sentimientos, posicionamientos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Rara vez	1	5,6	5,6	5,6
Algunas veces	7	38,9	38,9	44,4
Frecuentemente	7	38,9	38,9	83,3
Siempre	3	16,7	16,7	100,0
Total	18	100,0	100,0	

**Estrategia: Adopto una postura crítica**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Rara vez	1	5,6	5,6	5,6
Algunas veces	11	61,1	61,1	66,7
Frecuentemente	3	16,7	16,7	83,3
Siempre	3	16,7	16,7	100,0
Total	18	100,0	100,0	