



# **Competencias globales en estudiantes universitarios de lenguas extranjeras**

## ***Global competencies in foreign language university students***

Sabrina Nigra  
sabrina.nigra@academicos.udg.mx  
Universidad de Guadalajara, México

Nigra, S. (2022). Competencias globales en estudiantes universitarios de lenguas extranjeras. *Oralidad-es*, 8, 1-16.  
<https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v8a9>

Fecha de recepción: 26, marzo, 2022 / Fecha de aceptación: 8, septiembre, 2022



## Abstract

The present work has as main objective to analyze the closest aspects in the development of intercultural competences through the learning of a third foreign language in students of the University of Guadalajara. Through the choice of a theoretical perspective based on the model of the five knowledges, it is highlighted that intercultural competences, through the learning of foreign languages, works as a close element for the communicative and linguistic impulse in the student body. To obtain results, a qualitative methodology was obtained through the use of group semi-structured interviews applied to selected groups of foreign language students. As a result, it was obtained that intercultural learning plays an essential role in the training of university students and, together with the learning of more than one foreign language, leads to a significant experience within intercultural competences.

### *Keywords*

*Higher Education, Language Teaching, Competencies, Intercultural Education.*

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal en analizar los aspectos más cercanos en el desarrollo de competencias interculturales a través del aprendizaje de un tercer idioma extranjero en estudiantes de la Universidad de Guadalajara. A través de la elección de una perspectiva teórica basada en el modelo de los cinco saberes, se resalta que las competencias interculturales, a través del aprendizaje de lenguas extranjeras, funciona como elemento cercano para el impulso comunicativo y lingüístico en el estudiantado. Para la obtención de resultados se utilizó una metodología cualitativa a través del uso de entrevistas semiestructuradas grupales aplicadas a grupos seleccionados de estudiantes de lenguas extranjeras. Como resultado se obtuvo que el aprendizaje intercultural juega un papel esencial en la formación de los estudiantes universitarios y en conjunto con el aprendizaje de más de una lengua extranjera, lleva a una experiencia significativa dentro de las competencias interculturales.

### *Palabras Clave*

*Educación Superior, Enseñanza de idiomas, Competencias, Educación Intercultural.*

# 1. Introducción y objetivos

Uno de los aspectos más relevantes de los medios de comunicación en el siglo XXI, derivado además de aspectos geopolíticos, económicos y culturales que trajo consigo la globalización es la transculturización del lenguaje. Actualmente, el diálogo, la comunicación y los medios de interacción es tan variado, que la globalización del lenguaje permite el acercamiento y la interacción otras culturas de forma tal, que los medios de diálogo, tanto simbólicos, como conceptuales, llevan inmersa una complejidad basada en los efectos de la transgresión del lenguaje (Fantini, 2019). Ello es un factor clave cuando se visiona al lenguaje como un elemento disruptivo en la actualidad, dado que la ausencia o presencia de competencias de una segunda o tercera lengua genera ventajas o disparidades en el capital cultural y social de las personas (Gloria et al., 2019).

En este sentido, es mencionado que el aprendizaje de otro idioma forma parte fundamental para comunicarse en esta sociedad global pues funge como, además de un eje cultural, como un puente comunicacional generador de posibilidades para los espacios laboral, social y socio afectivo. Según el planteamiento de Gacel (2017), en la actualidad es innegable la necesidad de hablar más de un idioma, ya que las lenguas extranjeras funcionan como el puente para la comunicación intercultural. Por su parte, la *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)* plantea que dicha necesidad puede resultar en una estrategia que convierte a los individuos en competentes globalmente con lo cual fundamentan sus posibilidades trans e interculturales logrando con ello diferentes perspectivas y visiones del mundo para interactuar de forma exitosa y respetuosa con otras personas (OECD, 2018).

De igual forma, en el ámbito de la globalización del mercado laboral, el conocimiento de una segunda o tercera lengua, amplía las posibilidades para que las y los egresados obtengan competencias lingüísticas mediante las cuales se les

fomente el trabajar en equipo y la comunicación efectiva (Jones, 2014; Watkins y Smith, 2018). En este sentido, autores como Byram (2014) y House (2017) en el contexto europeo, y Fantini (2019) en el estadounidense, sostienen que el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras favorecen la formación de las competencias interculturales. Por su parte, otras posturas dudan sobre el hecho de que solamente el aprendizaje las lenguas extranjeras proporcione las competencias globales, haciendo énfasis en la necesidad de que exista movilidad para que la interculturalidad fomente el papel de la apropiación y sentir de la cultura y la lengua (Carmona et al., 2013).

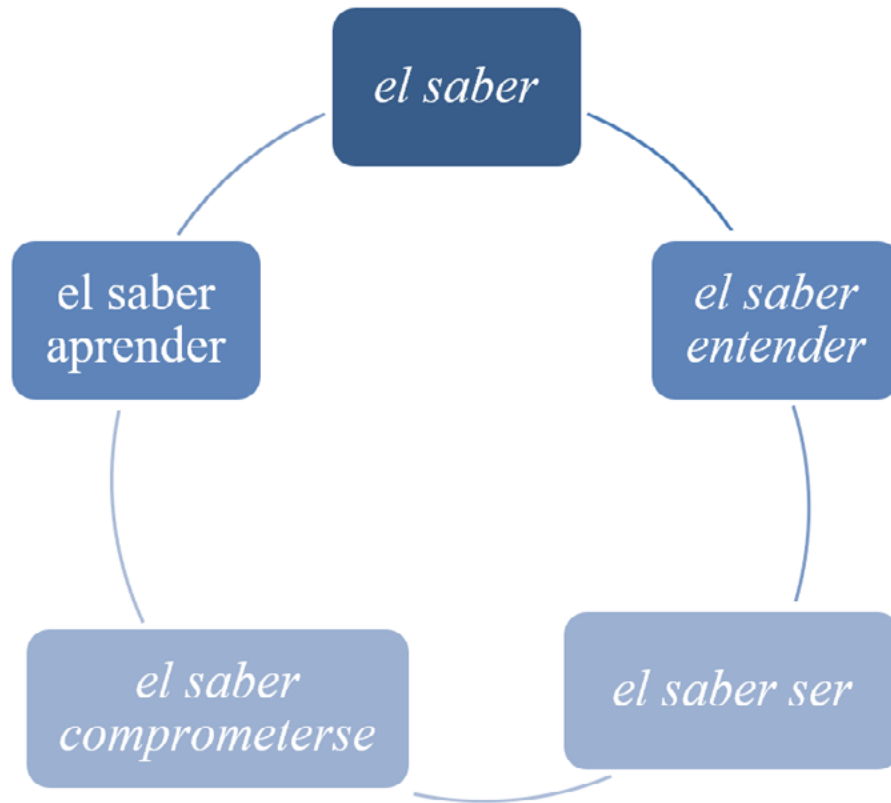
A su vez, los esquemas derivados de la globalización, demanda a los estudiantes universitarios el tener las competencias globales e internacionales, lo cual implica todo un reto para las Instituciones de Educación Superior (IES) al tener que adaptar sus modelos educativos, sus diseños instruccionales y sus procesos de gestión a un currículo internacional e intercultural que enfrente los cambios de una sociedad líquida caracterizada por el cambio constante (Bauman, 2000). Ante ello, la pandemia COVID 19 ha dejado claro que la Educación Superior (ES) no puede reducirse a la adquisición de conocimientos especializados, sino que requiere incluir la adquisición de otras competencias enfocadas en valores éticos y humanísticos que ayuden a la solución de problemas globales basados en medios de diálogo holísticos e integradores.

Con base en lo anterior, el presente trabajo realiza un acercamiento al rol de aprendizaje de una tercera lengua extranjera en el desarrollo de las competencias interculturales en los estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Se parte del postulado de que, una persona que aprende una tercera lengua desarrolla estrategias de aprendizaje, conciencia metacognitiva y más sensibilidad comunicativa. Estas habilidades contribuyen a formar su identidad como aprendiente de lenguas extran-

teras incrementando con ello sus competencias interculturales en dichos aspectos y fomentando una perspectiva más globalizada mediante el desarrollo de competencias dialógicas (Carvalho, 2021). Después de la revisión de varios modelos de competencias interculturales propuestos en el trabajo de Griffith *et al.*, (2016), se eligió el paradigma de Byram (2014) que contiene cinco componentes o *savoirs* (*saberes*), que, en su conjunto, formulan una serie de conocimiento, actitudes y destrezas necesarias en la vida actual para la formación de competencias lingüísticas:

**Figura 1.**

*La competencia comunicativa intercultural de Byram*



Fuente: elaboración propia basada en la perspectiva de Byram (2018)

Lo anterior se podría caracterizar de la siguiente manera: 1) el Conocimiento (*savoir*) comprende de la cultura propia y de la cultura del interlocutor, así como de la manera en la que los individuos interactúan en los actos comunicativos; 2) el saber ser (*savoir être*) engloba las actitudes de la curiosidad y abertura, la capacidad de suspender el prejuicio hacia las otras culturas; 3) el saber comprender (*el savoir comprendre*) incluye habilidades de interpretación y de relación La interacción y comprensión para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura. El saber entender (*el savoir apprendre*) engloba habilidades de descubrimiento, de interacción, comparación y de interpretación; y 4) El saber comprometerse (*el savoir s'engager*) comprende la capacidad para evaluar y ser consciente, de manera crítica, los puntos de vista, prácticas y productos propios y de otras naciones y culturas.

Partiendo de este modelo se creó un instrumento de entrevista semiestructurada aplicada mediante una técnica de *focus group* aplicada a un grupo de estudiantes de tercera lengua avanzadas del CUCEA. Las categorías principales se basan en el modelo de BYAM (2014) de donde surgieron tres preguntas por cada subcategoría para un total de 15. Con el fin de lograr un acercamiento a las perspectivas del estudiantado, la guía para la realización de la entrevista fue operacionalizada de la siguiente manera: a) en la categoría de *conocimiento* el modelo de Byram fue integrado con las aportaciones de Holliday (2013), sobre el conocimiento de la “cultura con c minúscula” y “mayúscula”; y de Kramsch (2012) para la integración del conocimiento de las normas sociolingüísticas, pragmáticas y lingüísticas; b) el conocimiento fue como una conjunción del entendimiento de la cultura propia y de la otra: de la “cultura con C mayúscula” (como la historia, la literatura y el arte) y la “cultura con c minúscula”, los valores, las costumbres y los hábitos); c) así, las normas de cortesía, de las reglas gramaticales y vocabulario; de los modismos y expresiones coloquiales de la lengua extranjera según el modelo que describe Kramsch (2012) complementan el apartado con que se desarrollaron los ítems de la entrevistas.

Por lo tanto, el conocimiento equivale al conocimiento cultural individual con respecto a lenguas, normas, prácticas y costumbres de diferentes contextos culturales incluyendo los propios. Luego se identificó la macro categoría de *las capacidades* que el hablante intercultural debería tener y que coinciden con la capacidad de entender e interpretar un documento, un acontecimiento o un comportamiento de la otra cultura. Por lo cual se operacionalizó la categoría a través de las siguientes áreas: a) la adaptación a ritmos de vida diferentes a los propios; b) la interpretación de comportamientos no convencionales; y c) la interpretación de la forma de ver al mundo.

En tercer lugar, la macro dimensión de *las actitudes* fue operacionalizada con las siguientes subcategorías: a) la curiosidad; b) la abertura; c) la tolerancia a la ambigüedad; c) la conciencia de la cultura propia; d) la empatía; e) el respeto a la otredad; f) el etnocentrismo; y g) los prejuicios. Las actitudes corresponden a la disposición individual de prestar atención a las diferencias culturales a través de la tolerancia a la ambigüedad, flexibilidad comportamental o adaptación, saber interpretar y entender la otredad siendo empático y suspendiendo los prejuicios. Después, con las preguntas sobre *la interacción* evaluó la capacidad individual de comunicación en tiempo real verbal y no verbal, es decir la habilidad de operacionalizar el conocimiento, las actitudes y las capacidades con la presión de la comunicación con personas de diferentes culturas. Dicha dimensión está formada por las siguientes subcategorías: a) manejo de las señales no verbales; b) humorismo y modismos y malos entendidos; y c) saber mantener una conversación en lengua extranjera de forma intercultural. Por último, con *el pensamiento crítico* y comparativo se midió la capacidad para evaluar, comparar e incluir de manera crítica, los puntos de vista, las prácticas y los productos del propio país y de las otras naciones.

## 2. Método

Partiendo de la pregunta respecto a ¿de qué manera el aprendizaje de una tercera lengua extranjera se manifiesta en los saberes de la competencia intercultural de los estudiantes según el modelo de Byram? En cuanto a los participantes del estudio, se seleccionaron con una estrategia no probabilística llamada selección basada en criterios (Goetz y LeCompte, 1984), de acuerdo con la cual el investigador determina los atributos que deben tener las unidades de estudio. La muestra del estudio fue de los estudiantes de terceras lenguas y se eligió con base en los siguientes criterios: 1) ser estudiante del centro universitario adscrito a una tercera lengua en el Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE); 2) haber cursado los cuatro niveles de estudio de lengua inglesa en PALE; 3) estar cursando el cuarto nivel de estudio de una tercera lengua en PALE; 4) no haber participado en un programa de intercambio de movilidad.

Los estudiantes que participaron en la entrevista semiestructurada grupal fueron un total de 22, 12 mujeres y 10 hombres, de los cuales la gran mayoría estudia francés con 14 estudiantes, seguida por 6 estudiantes de italiano y 2 de alemán. Se eligió un enfoque fenomenológico, porque el fenómeno que se investiga es el desarrollo de las competencias interculturales a través del aprendizaje de lenguas extranjeras y se trató de entender de qué manera la adscripción al Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras desarrolló la interculturalidad en los estudiantes desde su propia perspectiva. Por esta razón, la fenomenología de Schütz (Schütz y Luckmann, 1982) es la que mejor se adapta al enfoque del presente trabajo donde se quiere investigar la intersubjetividad del fenómeno arriba mencionado.

Las entrevistas semiestructuradas grupales se realizaron entre noviembre y diciembre de 2021 con una duración de una hora y media cada una. Posteriormente, se procedió al análisis de contenido de las entrevistas transcritas, con una

lectura minuciosa, identificando los párrafos que conformaron las unidades de análisis, al mismo tiempo se escribieron al margen derecho notas y comentarios cortos de carácter general para llegar a la creación de códigos tentativos, que se asignaron a las frases y párrafos que presentaran las categorías, que son las unidades de análisis de las entrevistas semiestructuradas. Después se empezó a trabajar en cada categoría o tema para delinear las subcategorías dentro de cada una para ver cómo los participantes se relacionan con respecto a ellas, tratando de entender cómo se interconectan los temas, procesos o patrones que emergieron de la información recolectada. También se buscó de qué manera los resultados que se obtuvieron se relacionan con investigaciones anteriores y con diferentes perspectivas teóricas revisadas.

## 3. Resultados y discusión

La presentación de los resultados se realiza de acuerdo con las categorías de modelo de Byram (2014), que se presentó en el apartado anterior, por lo cual, en primer lugar, se muestran los resultados que conciernen a los conocimientos, luego los de las capacidades, después las actitudes, la interacción y el pensamiento crítico respetando el orden en que fueron realizadas las preguntas. Adicionalmente se aclara que los nombres de los participantes fueron modificados para preservar el anonimato de los participantes.

### 3.1 Los conocimientos adquiridos para el desarrollo de competencias

De los comentarios que los participantes realizaron en la entrevista semiestructurada grupal sobre los conocimientos: los estudiantes citan que se sienten menos preparados sobre la “Cultura con C mayúscula” y la “cultura con c minúscula” (Holliday, 2013) en la tercera lengua extranjera que están estudiando con respecto a su lengua materna. Adicionalmente los estu-



diantes están conscientes de la diferencia entre la “cultura con c minúscula” que identifican con el crecer y vivir una cultura desde la infancia para adquirir lo que son costumbres y hábitos; y la “cultura con C mayúscula”, que de acuerdo con Holliday (2013), coinciden con la literatura, la historia, el arte, el cine y la música, que en cambio relacionan con los gustos personales.

En algunos comentarios, como el que se presenta a continuación a manera de ejemplo, los participantes refieren que las clases de lenguas extranjeras no se enfocan al estudio de la historia, de la literatura etc., sino que más a temas relacionados con costumbres y hábitos, resultado que concuerda con lo que Sercu (2005) encontró en su investigación. Este se considera un hallazgo importante y muestra una primera carencia en los cursos de lenguas extranjeras en cuanto al tiempo que se dedica a la comprensión del contexto socio cultural (Holliday, 2013), como confirman varios estudios previos (García Balsas, 2013; Salguiero y Feijoo, 2014), lo cual indica que en PALE la enseñanza de lenguas extranjeras sigue ligada a un enfoque tradicional como lo indican los estudiantes:

*Creo que es lo mismo, por lo menos en mis cuatro clases de italiano, creo que solamente en una que fue con una nativa de Italia, creo que fue que supe un poco más en cuanto a la cortesía, pero de allí en más creo que no es un tema que se toque o que nos enseñen tanto. Como decía mi compañera se enfocan más a enseñarnos la gramática y todo eso, como aprender a hablar el idioma y no tanto a conocer como el trasfondo de su gente y todo eso (E8 noviembre 2021).*

Algunos estudiantes identifican el cine como una forma a través de la cual pueden entrar en contacto con la otra cultura, y se dan cuenta de varias diferencias que existen y también de la forma diferente que tienen de interpretar al mundo estas culturas. Sin embargo, también en esta ocasión los estudiantes no afirman que este

sea un recurso recurrente en las sesiones que se utilice como una herramienta didáctica que las y los acerque con la cultura que estudian. Adicionalmente, algunos de ellos comentan que con estos programas han intentado perder el miedo a la interacción en lengua extranjera.

El tema del miedo en la interacción es uno de los más mencionados en la parte cualitativa. Es necesario resaltar que los estudiantes de terceras lenguas en muchas ocasiones citan el tema del miedo a la hora de hablar, que de acuerdo con Sánchez (2013) es una experiencia muy común ya que se diluye el aprendizaje al momento de generar una barrera psico-lingüística cultural en los ejes comunicativos. Los participantes consideran que la inserción de una mejor estrategia para el diseño de las clases mediante actividades que fomenten la comunicación y el diálogo mediante otra lengua ayudar a concretizar más la generación de competencias intralingüísticas.

Entre las respuestas, algunos estudiantes mencionen los programas de la Unidad de Becas diseñan algunas actividades para fomentar interés y acercamiento hacia el contacto intercultural, sin embargo, la gran mayoría de ellos no han tenido un acercamiento directo a alguna de ellas por lo que las estrategias para la generación de saberes se nulifican (Burdett, 2014; Colvin *et al.*, 2014; Rienties y Johan, 2014). Asimismo, los estudiantes establecen ciertas actividades como base de sus propuestas para que los procesos de internacionalización mejoren y con ello se desarrolle de mejor manera la interculturalidad dialógica. Por otro lado, se puede inferir por los comentarios presentados en este apartado, que los docentes otorgan mayor relevancia a la formación lingüística que a la cultural y corroboran la inclinación que tienen los docentes al enfoque comunicativo o gramatical.

### 3.2 Las capacidades desarrolladas para la comprensión

En cuanto al *savoir comprendre* (las capacidades) por lo que corresponde a la pregunta sobre la adaptación a ritmos diferentes a los propios el tema del tiempo la gran mayoría refiere la dificultad intercultural que observan para a las características de los lugares. Autores como Lewis (2000) y Hall (1998) identificaron como centrales en la comunicación intercultural el que las personas no tengan un acercamiento a las costumbres, tradiciones o contextos culturales de los sitios, por lo que pierden las posibilidades de una interacción mediante la literacidad. En la interpretación de comportamientos no convencionales los estudiantes de terceras lenguas perciben una diferencia entre ellos y los estudiantes extranjeros con los que han tenido algún tipo de interacción escolar.

Entre otras diferencias, los estudiantes identifican los aspectos emotivo culturales como fuentes principales de la comunicación y entendimiento de otras lenguas, pues en ellos denotan con claridad el aspecto de la transmisión de un mensaje que llega a percibirse desde otro espacio cultural, pero que se comprende como propio, por la evocación de un sentimiento y/o emoción al clima como elemento que determina la forma de ver al mundo, como se observa del comentario a continuación (Lewis, 2000):

*A mí, esas dos películas que vi, se me hicieron muy melancólicas y fuertes, la historia muy fuerte, dramática que a veces uno como mexicano...son muy dramáticos y las películas para el mexicano si se fijan son más de risas o de hacer alguna broma, son muy divertidos y las películas de ellos se me hacían muy melancólicas, dramáticas (E4 noviembre 2021).*

Se puede inferir por los resultados obtenidos que en las clases de terceras lenguas los docentes no se enfocan en el desarrollo de capacidades de interpretación en el contacto intercultural. Las capacidades junto a los conocimientos son componentes básicos para crear una profunda competencia intercultural donde los estudiantes sean adaptables, pacientes y flexibles en el entendimiento con personas de otra cultura (Byram, 2014). Los estudiantes demuestran ser empáticos hacia personas de diferentes culturas y declaran tener la habilidad de ver las cosas desde una perspectiva cultural diferente a la propia, dado que en desde un sentido de empatía intercultural, construyen medios dialógicos para interactuar con otras personas. Al reconocer y aceptar las diferencias culturales encontradas con la otra cultura, los participantes inician el desarrollo de sus sensibilidades interculturales y se alejan del natural etnocentrismo que todos poseen. Durante la adaptación a la otra cultura, los participantes van incorporando nuevas conductas, valores y habilidades a sus formas de actuar y de pensar, mismas que les permitieron funcionar apropiada y eficazmente en su comunicación con la persona de otra cultura. (Bennett, 2017).

### 3.3 Las actitudes del estudiantado ante la comprensión de lo otro hablado

En cuanto a las actitudes de los participantes es importante mencionar que muestran ser muy abiertos en tolerar comportamientos no convencionales de extranjeros en su propio país de acuerdo a las respuestas que proporcionaron a las preguntas realizadas en esta sub categoría. Ante ello, revelan que las actitudes ante lo otro(a), o los otros(as), forma parte relevante de la comunicación no hablada que fluye desde un sentido de la comunicación. Con lo anterior, perciben que el influjo del lenguaje tiene varias aristas que se desarrollan más allá del lenguaje o idioma nativo, sino que se comprende desde un sentido de diálogo intersubjetivo.



Por tanto, muestran nuevamente tener una actitud etnorelativa y de sensibilidad hacia las culturas de las lenguas que están estudiando (Bennett, 2013):

*Yo siento que más que nada por la cultura tan diferente te abre como a ver las cosas en otra perspectiva, entonces ya tu mente o tu forma de pensar va como cambiando, te vas expandiendo, eres más abierto y pues a fin de cuenta es algo relevante para tu vida porque no estás cómo encerrado en tu burbujita de, ah mis ideas, conoces otras perspectivas, otras formas de pensar, formas de vivir y entonces ya pues eres más receptor hacia cosas extras (E12 noviembre de 2021).*

Por otro lado, los estudiantes, muestran un gran interés por comprender a las otras personas mediante los mensajes que emiten las otras y los otros en otro idioma, es decir, el espacio cultural en que desarrolla las competencias de comunicación intercultural. La oportunidad de desarrollar una segunda lengua favorece la identificación de la cultura ajena mediante el interés dialógico y el contacto diversificado de oportunidades comprensivas de la otredad afirmando una relación etno-relativa. La información obtenida permitió conocer a más profundidad como se estructuran las actitudes de los estudiantes. Los resultados de las entrevistas semiestructuradas, muestran que la gran mayoría de ellos poseen curiosidad, apertura hacia otras culturas y una curiosidad por entablar medios orales para complementar sus competencias interculturales.

Hay estudiantes que por sus comentarios buscan el contacto con los estudiantes extranjeros en CUCEA o a través de otros medios digitales, y se dan cuenta que los extranjeros cuentan con herramientas y competencias interculturales mejor desarrolladas. Adicionalmente (Sánchez, 2013). Sin embargo, también hay otros estudiantes que no buscan el contacto directo con personas de otras culturas o no conocen los programas de internacionalización en casa que la Unidad de

becas tiene, aspecto que ya mencionado como un obstáculo para su desarrollo y el correcto proceso de internacionalización de la universidad (Bustos, 2020)

### 3.4 La interacción como base de los medios dialógicos

En cuanto al *savoir apprendre*, es decir la interacción, los estudiantes confirman ubicarse en un nivel básico en cuanto al uso de la conducta verbal de la lengua extranjera que estudian y nuevamente mencionan como en la parte de actitudes y conocimiento el tema del miedo a la hora de interactuar con personas extranjeras o en lengua extranjera. Este resultado es conforme a lo que menciona Sánchez (2013) sobre los factores que inhiben la producción oral en lengua extranjera al no permitir un acercamiento al diálogo con el otro o la otra:

*Creo que el factor que sea como básico, tenga que ver que tengamos un poquito de miedo, y nos dejamos ir un poco podrían estar...o posicionarnos en frecuentemente o cosas por el estilo, pero creo que se debe mucho al hecho de que tenemos miedo. Si trato de hacer los gestos que un italiano usa, al igual yo no los uso, o no los utilizo bien o cosas por el estilo... por eso estamos cómo que en raras veces...es lo que siento yo (E4 noviembre 2021)*

Por lo que concierne a los aspectos del lenguaje coloquial de los sitios, o los medios de comunicación lingüística que utilizan, los estudiantes emiten su opinión respecto a la poca preparación o falta de recursos para entablar conversaciones sin sesgos. Ellos(as) emiten recomendaciones referentes a las posibles actividades por implementar y con las cuales favorecer el contacto interrelacional con otras personas hablantes de otro idioma.

*Siento que sería como un ganar y ganar por las dos partes (refiriéndose a las actividades de la Unidad de Becas), porque de nuestra parte tenemos, tomamos a nuestra ventaja que vengan y conocemos más esas culturas, practicamos más esos idiomas, pero también ellos se llevan una experiencia más grata y más llenadora de la universidad, del país y realmente son beneficios que las dos partes podemos tomar ventaja de [...] (E11 diciembre 2022).*

Entender la jerga que forma parte del folclore de un lugar es una habilidad que se adquiere mediante el desarrollo de medios dialógicos a través de la práctica, el sentido oral e interactuando con las personas y cuando existe la voluntad y motivación de integrarse al contexto de los estudiantes de un país extranjero (Gardner, 1985). Los estudiantes comentan con frecuencia el aspecto de la interacción en lengua extranjera, lo cual confirma que se es un eje central que apoya sus habilidades lingüísticas. De los resultados en esta dimensión se puede concluir que los estudiantes no tienen tanta interacción con personas extranjeras y no ejercitan suficientemente la habilidad de hablar en las clases, por lo cual, de manera explícita, los estudiantes valoran como deficiente la cantidad de tiempo dedicada a temas culturales y de comunicación expresaron que el plan de estudio se enfoca en gran parte a contenidos gramaticales. Este resultado coincide con la investigación realizada por Sercu (2005), donde los maestros comentan que el tiempo dedicado a temas de comunicación intercultural en clase es reducido con respecto a otros temas.

### 3.5 El pensamiento crítico para la comprensión del discurso de lo otro

En cuanto al *savoir s'engager*, (el pensamiento crítico) las preguntas fueron dirigidas al ser consciente de la otra cultura y de la propia en una forma de comparación e integración. Dicha dimensión es la más profunda y difícil de alcanzar en la competencia intercultural ya que involucra el pensarse en la mirada y el contexto de lo otro. La gran mayoría de los estudiantes menciona que con el aprendizaje de una lengua extranjera y el contacto con personas extranjeras favorece el desarrollo cultural, dado que la relación basada en procesos de comunicación y entendimiento constantes de otra realidad da la oportunidad de complementar una visión holística. Los estudiantes, demuestran saber comparar formas de ser y costumbres entre culturas de una manera crítica y que incluso les gustaría incorporar algunos aspectos de los que han apreciado de las otras culturas con las que han estado en contacto.

Las respuestas indican afirmaciones de la cultura mexicana en relación con la cultura estadounidense y canadiense, describiendo ejemplos de buenos hábitos en los entornos extranjeros que les gustaría integrar a su cultura como: el respeto por las reglas, la limpieza de las calles, la organización y el orden. Estos comentarios reflejan la integración que los estudiantes realizan de la cultura de la lengua que estudian, con un buen nivel de reflexión sobre la situación actual mencionando la globalización de los sentidos en la búsqueda de una ciudadanía global, democrática y comprensiva sin la barrera de lo extranjero o lo extraño (Byram, 2014).

Respecto a la visión desarrollada sobre la globalidad en un sentido de la interculturalidad utilizan palabras que son claves de acuerdo con los autores de referencia que se revisaron en el marco teórico (Byram 2014, Deardorff 2011,

Fantini 2019): interpretación de la diversidad cultural, respeto, aceptación, empatía, comunicación asertiva y comprensiva de lo otro:

*Yo creo que la competencia intercultural es la habilidad que se adquiere mediante relaciones establecidas con personas extranjeras que fomentarán valores como el respeto y la empatía recíproca, así como la admiración e intercambio de pensamientos al relacionarse entre sí. Creo que es la forma en la que nos comunicamos con otras personas extranjeras, mientras más habilidades tengamos de comunicarnos, más posibilidades de crecer (E9 diciembre de 2021).*

Se puede observar cómo los estudiantes cuentan con una competencia alta de acuerdo con el modelo de Byram (2014), dado que tienen un buen manejo de la comparación, integración y sensibilidad cultural hacia la cultura de la lengua estudiada. A través del pensamiento crítico como menciona Hall (1998) cuando el individuo intenta adaptarse a otras costumbres mediante la interculturalidad, se dan cuenta del impacto que la cultura tiene, no solo en el pensamiento, sino también en la determinación de las costumbres. Desde el punto de vista de los estudiantes, mirar su cultura desde otra, fue complejo, sin embargo, demuestran un buen nivel de habilidad en la comparación, integración y sensibilidad cultural hacia la cultura de la lengua estudiada.

En este sentido, Hall (1998) afirma que sólo cuando los individuos están conscientes de su “cultura oculta” pueden llegar a tener un pensamiento crítico hacia ella y por consiguiente ser más respetuosos hacia otras culturas culturales. Por su parte Bennett (2017) considera que, cuando el individuo logra reconocer la validez de diferentes formas de pensamiento y de patrones de conductas, es porque el individuo se está moviendo hacia el relativismo cultural y comprende que sus valores culturales y costumbres no son los únicos en el mundo (Hernández Castañeda, 2008):

*Y es con los extranjeros que llegan a México una idea de...ah los mexicanos tacos, alegres y borrachos...y luego me gusta preguntarles que pensabas de México antes o cuando recién viniste y como con que idea te vas...pues también es muy diferente hasta que convives ya con las personas y ves las circunstancias en las que están (E1 noviembre de 2021).*

Reflexionando sobre los impactos interculturales en los participantes se puede afirmar que el encuentro intercultural tiene un poderoso impacto, no sólo porque se rompe con estereotipos, sino también porque se construyen puentes que unen a las gentes de un país con las de otro.

## 4. Comentarios finales y conclusiones

Los hallazgos más significativos se enlistan de manera sintética y puntual a continuación:

1. **El perfil del estudiante de lenguas extranjeras con relación a las competencias interculturales.** En cuanto a actitudes y pensamiento crítico los estudiantes muestran un nivel más avanzado con respecto a las otras tres dimensiones (conocimiento, habilidades e interacción), dado que reconocen y aceptan las diferencias culturales de las lenguas extranjeras que estudian. Un porcentaje considerable de estudiantes mostró tener una actitud flexible, tolerante, abierta y empática hacia los estudiantes o las personas extranjeras con las que han interactuado en el encuentro intercultural en México. De los comentarios de algunos de los participantes se observa cómo han llegado a un nivel de reflexión y autocrítica hacia su cultura.
2. **La cultura es un elemento accesorio o extra en los cursos de lenguas extranjeras.** Las afirmaciones realizadas por parte de los estudiantes en la parte de conocimientos develan que el elemento cultural no es considerado como parte de la formación esencial

del estudiante en las lenguas extranjeras. En general evaluaron como deficiente la cantidad de tiempo dedicado a temas culturales, expresaron que el plan de estudio se enfoca en gran parte a contenidos gramaticales. Este hallazgo confirma los resultados encontrados por Di Pierro *et al.* (2016) donde se muestra como los docentes usan todavía una metodología tradicional para enseñar lenguas extranjeras.

- 3. Propuestas de actividades extracurriculares de internacionalización en casa para la mejora de la competencia intercultural.** Los estudiantes hablando de cómo pueden mejorar sus conocimientos interculturales, proponen varias actividades curriculares y extracurriculares de internacionalización en casa que podrían ser complementarias y que faltan en las clases de lenguas extranjeras entre las cuales destacan: involucrar a los estudiantes de intercambio del CUCEA en las clases, invitar profesionales nativos de la lengua extranjera para que puedan compartir algún aspecto cultural y que los estudiantes puedan compartir con estos expertos aspectos culturales de México.

Por lo cual las recomendaciones que se formularon con base en los hallazgos encontrados fueron las siguientes: implementar cursos de lenguas extranjeras enfocados a la comunicación, para disminuir el miedo que los estudiantes tienen a la hora de comunicarse en dicha lengua; actualizar el *syllabus* de los cursos de lengua extranjera y los criterios de evaluación para que en la parte de la evaluación se considere el nivel alcanzado en dicho aspecto, como se evalúan las otras habilidades lingüísticas en los estudiantes.

También se recomienda promover espacios en las clases para que los estudiantes hablen de sus experiencias y reflexionen sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En el caso de los participantes de este estudio, sin excepción se mostraron contentos de participar en la in-

vestigación y que alguien estuviera interesado en conocer sus experiencias de aprendizaje en sus lenguas extranjeras. Finalmente se sugiere implementar cursos de capacitación y formación sobre la comunicación intercultural dirigidos a los docentes y gestores del 'Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras' para contar con personal educativo con perfil adecuado a la interculturalidad.

A partir de los resultados obtenidos se podría concluir que el aprendizaje intercultural juega un papel esencial en la formación de los estudiantes universitarios y que el aprendizaje de más de una lengua extranjera puede llevar a una experiencia de aprendizaje significativa en la competencia intercultural, por ejemplo algunos estudiantes tuvieron experiencias de internacionalización en casa en el centro universitario, tienen curiosidad, muestran ser tolerantes, flexibles y adaptables, son respetuosos, empáticos y tienen curiosidad hacia otras culturas Byram (2018). El trabajo muestra como el estudio una tercera lengua tiene un impacto más profundo en algunos de los componentes de la competencia intercultural como: el pensamiento crítico, las capacidades y las actitudes, y menos en los componentes más declarativos como el conocimiento y la interacción.

Por consiguiente, como afirma Carvalho (2021), una persona que aprende una tercera lengua ha desarrollado gracias a la segunda, estrategias de aprendizaje, conocimientos, capacidades, actitudes y sensibilidad comunicativa, que contribuyen a formar su identidad como aprendiente de lenguas extranjeras e incrementar su competencia intercultural. Habrá aspectos positivos que influyen en el aprendizaje, como los que se mencionaron arriba, pero también influencias "negativas" tales como: errores típicos, interferencia lingüística, fenómenos de hipergeneralización que son partes de los conocimientos declarativos. Este estudio es uno de los pocos estudios que se enfoca en la relación entre terceras lenguas y las competencias interculturales, dado

que la gran mayoría de los estudios encontrados sobre la relación del aprendizaje de lenguas extranjeras e interculturalidad son de inglés porque un número mayor de estudiantes en el mundo estudia dicha lengua y menos personas estudian una tercera lengua.

Por lo anterior, el presente trabajo es relevante porque aporta al desarrollo científico de la internacionalización de la Educación Superior y de manera específica al campo de estudio de las competencias interculturales y de las lenguas extranjeras de una manera innovadora haciéndolo desde el punto de vista de una tercera lengua y se proponen las siguientes recomendaciones para futuras investigaciones:

- a) Replicar este estudio en otras universidades públicas mexicanas con estudiantes que estén adscritos a programas de lenguas extranjeras y comparar sus resultados.
- b) Realizar más estudios que se enfoquen de manera específica en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural de las terceras lenguas.
- c) Examinar más a fondo la imagen que los estudiantes y los docentes tienen de las culturas extranjeras impartidas por el programa a través de encuestas, cuestionarios y otras herramientas para detectar si hay casos de estudiantes y docentes que tienen un perfil más cercano al etnocentrismo, como también para problematizar los estereotipos sobre las lenguas extranjeras.

## Referencias

- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bennett, M. (2013). *Basic concepts of intercultural communicative: Paradigms, principles and practices*. Hachette.
- Bennett, M. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity in *The International Encyclopedia of Intercultural Communication* (1-10). John Wiley & Sons.
- Burdett, J. (2014). Students achieving intercultural competence through group work: realized or idealized? *Journal of International Education in Business*, 7(1), 14-30.
- Bustos, M. (2020). La movilidad estudiantil y su impacto en las estrategias de internacionalización en casa. *Punto Cunorte*, 6(10), 14-35.
- Byram, M. (2014). Twenty- five years on- from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209-225.
- Byram, M. (2018). An essay on Internationalism in Foreign Language Education. *Intercultural Communication Education*, 1(2), 64-82.
- Carmona, C. Van dee Zee, K. y Van Oudenhover J. (2013). Competencias interculturales aspecto clave para la internacionalización. En J. Gacel. (eds.), *Educación Superior gestión, innovación e internacionalización* (pp. 195-214). Universidad de Valencia.
- Carvalho, A. (2021). A close look at how context of acquisition of previous languages influences- third language pedagogy: Does one model fit all? In J. Pinto y N. Alexandre (eds.), *Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends*, (pp. 49-67). Language Science Press.
- Colvin, C. Volet S. y Fozdar F. (2014). Local university students and intercultural interactions: conceptualizing culture, seeing diversity and experiencing interactions. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 440-455.
- Di Pierro C. Flores, F. y Focsan, R. (2016). El desarrollo de la competencia intercultural a través de un aprendizaje significativo en docentes de idiomas. *Zona Próxima*, (25), 70-86.
- Fantini, A. (2019). *Intercultural Communicative Competence: A Multinational Perspective*. Routledge.
- Gacel-Ávila, J. (2017). *Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings*. París: Organización de las Naciones Unidas.
- García Balsas, M. (2013). *La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los discentes*. México: Instituto Cervantes.



- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gloria, C. Guetta, L. Hughes, N. Reisenleutner, S. Speicher, O. (2019). *Professional competencies in language learning and teaching*. London: British Library.
- Goetz, J. y LeCompte M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Griffith, R. Wolfeld, L. Armon, B. Rios, J. & Liu, O. (2016). *Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions*. Chicago: Wiley Online Library.
- Hall, E. (1998). The power of hidden differences, en M. J. Bennett (ed.). *Basic concepts of intercultural communication*. Intercultural Press, Inc,(pp. 53-68)
- Hernández, M. (2008). *Movilidad estudiantil del Norte a Sur*. México: Universidad de Guadalajara
- Holliday, A. (2013). *Understanding Intercultural Communication: Negotiating a grammar of culture*. London: Routledge.
- House, J. (2017). Intercultural Communication Core Theories, Issues, and Concepts in *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. London: John Wiley & Sons.
- Jones, E. (2014). Graduate Employability and internationalization of the curriculum at Home. *Internationalization of Higher Education*, 78, 6-8.
- Kramsch, C. (2012). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Lewis, R. (2000). *When Cultures Collide: leading across cultures*. USA: Nicholas Brealey International.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Pisa, preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. OECD. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Rienties, B. y Johan, N. (2014). Getting the Balance Right in Intercultural Groups: A Dynamic Social Network Perspective, *Social Networking*, 3, 173-185.
- Salguero Feijoo, T. (2014). La competencia intercultural en francés lengua extranjera de 1 de E.S.O., [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo. Disponible en: [https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/27803/TFM\\_Salguero%20Feijoo,%20Tania.pdf;jsessionid=B41B-C898EA3EA4AB6E2497ECBA57908C?sequence=6](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/27803/TFM_Salguero%20Feijoo,%20Tania.pdf;jsessionid=B41B-C898EA3EA4AB6E2497ECBA57908C?sequence=6)
- Sánchez Carrón, I. (2013). "Se me dan mal los idiomas" Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 275-293.

Sercu L. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. USA: Multilingual Matters LTD.

Schütz, A. y Luckmann, T. (1982). *Las Estructuras del mundo de la vida*. España: Amorrortu.

Universidad de Guadalajara. (2015). Política institucional de Lenguas extranjeras Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Disponible en: [http://flip.cga.udg.mx/?page\\_id=206](http://flip.cga.udg.mx/?page_id=206)

Watkins, H. y Smith, R. (2018) Thinking Globally, Working Locally: Employability and Internationalization at Home, *Journal of Studies in International Education*, 22(3), 210-224.