



Dimensiones de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Dimensions of intercultural competence in foreign language learning

Recibido: 09/03/2021 | Revisado: 10/06/2021 | Aceptado: 30/11/2021 |
Online first: 02/12/2021 | Publicado: 31/12/2021



Carolina Carrillo-López

Universidad Autónoma de Tlaxcala (Tlaxcala, México)

E-mail: carolinacarrillolopez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5191-3932>

Resumen: Este artículo tiene como propósito comprender una revisión respecto a los aportes teóricos y metodológicos que se han hecho entorno a la competencia intercultural. Para ello, la estrategia metodológica se desarrolló con un análisis de diseño cualitativo e interpretativo, documental, construida a partir del estado del arte. Empezando desde la interculturalidad, se ve que ésta no llega a ser exclusiva de un campo en particular, debido a que es utilizada y trabajada desde varias disciplinas como las ciencias humanas y sociales. En el marco de la educación, varios autores que han fungido como promotores de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas han hecho evidente la contraposición al modelo de civilización, tomando posición como una nueva parte de la cultura que implica el desarrollo de las capacidades, conocimientos y saberes que le posibiliten al aprendiente regular sus relaciones con las personas pertenecientes a culturas diferentes a la suya. Tras identificar diversas clasificaciones de autores en torno a la competencia intercultural se analizaron cada una de las tipologías, para después integrar una nueva clasificación con sus principales elementos. Así, surgieron cuatro dimensiones de la competencia intercultural: la simbólica, la comunicativa, la conductual y la personal. Éstas con el fin de que posibiliten analizar el nivel de desarrollo de la

Abstract: The purpose of this article is to provide a review of the theoretical and methodological contributions that have been made to intercultural competence. For this, the methodological strategy was developed with an analysis of qualitative and interpretative, documentary design, built from the state of the art. Starting from interculturalism, it can be seen that it is not exclusive to a particular field, since it is used and worked on from various disciplines such as human and social sciences. Within the framework of education, several authors who have acted as promoters of interculturalism in language teaching have made evident the contrast to the model of civilization, taking a position as a new part of culture that implies the development of skills and knowledge that enable the learner to regulate their relationships with people belonging to cultures different from their own. After identifying various authors' classifications of intercultural competence, each of the typologies was analyzed and a new classification was then integrated with its main elements. Therefore, four dimensions of intercultural competence emerged: symbolic, communicative, behavioral and personal. These are intended to make it possible to analyze the level of development of intercultural competence developed by foreign language learners.

competencia intercultural que desarrollan los aprendientes de una lengua extranjera.

Palabras clave: interculturalidad, educación, lengua extranjera, competencia intercultural, estado del arte.

Keywords: interculturality, education, foreign language, intercultural competence, state of the art.

Introducción

En un contexto de globalización, donde los intercambios aumentan constantemente y donde las personas continuamente se muestran más interesadas en descubrir nuevos horizontes y culturas, hablar de interculturalidad es cada vez más frecuente. No obstante, esta interacción de la que se habla entre culturas no es fácil. De hecho, cada individuo está influenciado por su propio bagaje cultural, observando el mundo a través de un filtro que, el contexto en el que se ha desarrollado, le ha dictado de manera subrepticia. Los objetos que le rodean, el contexto, las acciones, las palabras, entre otros, tienen una significación diferente, en función de la forma de aprehenderlos. Es así como la manera en que cada uno piensa y actúa se va a regir por todo tipo de ideas recibidas y costumbres adquiridas desde el nacimiento.

En este sentido, dado que las interacciones entre culturas son ahora una característica constante de la vida moderna, distintos pueblos han podido experimentar grandes transformaciones culturales, provocadas por la dominación, el conflicto o, en el mejor de los casos, debido al intercambio recíproco entre las personas. Esto ha permitido que la interculturalidad se convierta en un objeto de estudio, a través de distintas disciplinas, ayudando así, a las personas a negociar las fronteras culturales a través de sus encuentros y experiencia personal. En la parte educativa, la inclusión de la competencia intercultural en la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras, se vuelve relevante ya que, en la actualidad tiene todavía un papel incipiente en las clases. Con frecuencia, tanto los métodos de trabajo como los mismos profesores de lengua se centran en elementos socioculturales que corresponden a la lengua cultura del otro país; sin embargo, esto no promueve lo intercultural cuando se entiende como un diálogo entre dos o más partes, culturas o personas (UNESCO, 2005). De ahí que, varios autores que han fungido como promotores de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras se muestren en favor de una educación orientada al reconocimiento de uno mismo y de la otredad, centrada en el análisis, comprensión y diálogo con los demás.

Metodología

El presente artículo se desarrolló a partir de la construcción del estado del arte, como estrategia metodológica, considerada como el primer paso de aproximación a

la realidad como tal (Jiménez y Torres, 2006). Para su elaboración se siguieron tres etapas, las cuales fueron: I.) la indagación, II.) el análisis y síntesis y III.) la internalización (Sánchez-Olavarría, 2017). En este sentido, la primera etapa consistió en una búsqueda exhaustiva de información y, para ello, se tomaron en cuenta varios criterios.

Crterios de elegibilidad

En lo que concierne a la búsqueda exhaustiva de los documentos más relevantes a incluir para la revisión sistemática, se tuvo que seguir un proceso minucioso, partiendo del tema base “la interculturalidad”. Los criterios de elegibilidad de los documentos resultaron ser los siguientes:

- 1) Títulos o subtítulo que incluyesen las palabras clave “interculturalidad”. En un primer acercamiento por medio del buscador de Google Scholar, se obtuvo un resultado de aproximadamente 146,000 documentos, no obstante, se revisaron las primeras 10 páginas de los resultados, debido a que, Google muestra en sus primeras páginas aquellos documentos de mayor relevancia, considerando así, el contenido del documento, el autor, el lugar de publicación, además de la frecuencia con la que se ha citado en diversas fuentes especializadas.
- 2) La lengua de los documentos. Se buscaron aquellos documentos escritos en lengua española, francesa, inglesa, portuguesa y/o catalana. Esto por ser las lenguas que comprende la autora además de que era fundamental para tener una dimensión multilingüe en la recuperación de la información, y más aún cuando la temática se vinculaba a las lenguas extranjeras.
 - a. Que incluyesen las palabras clave, en español: interculturalidad, enseñanza-aprendizaje y lenguas extranjeras; en francés: *interculturel, l'enseignement et l'apprentissage* y *langues étrangères*; en inglés, *interculturality, teaching and learning* y *foreign languages*; para el portugués, *interculturalidade, ensino e aprendizagem* y *línguas estrangeiras*; por último, en catalán, *intercultural, ensenyament i aprenentatge, llengües estrangeres*.
 - b. De igual forma, sólo que tiempo después, que comprendieran las palabras claves relacionadas al objeto de estudio: en español, competencia intercultural, lenguas extranjeras, dimensiones; en francés: *compétence interculturelle, langues étrangères, y dimensions*; en inglés: *intercultural competence, foreign languages y dimensions*; en portugués: *competência intercultural, línguas estrangeiras y dimensões*, finalmente, en catalán: *competència intercultural, llengües estrangeres y dimensions*.
- 3) Límite temporal de 10 años, que comprendiese del año 2020 al 2011. Fue preciso hacer esta delimitación, porque de lo contrario, la información recabada hubiese sido bastante amplia y, por ende, sería complejo abordar tal tema a partir de todas sus ópticas y posibilidades. Cabe mencionar que, más tarde se tomó también la decisión de incluir aquellos documentos publicados años

previos al 2011, puesto que los propios textos iban remitiendo hacia otros documentos y autores representativos que se encontraban fuera del límite temporal establecido.

- 4) Que estuviesen disponibles en formato PDF y a su vez completos.

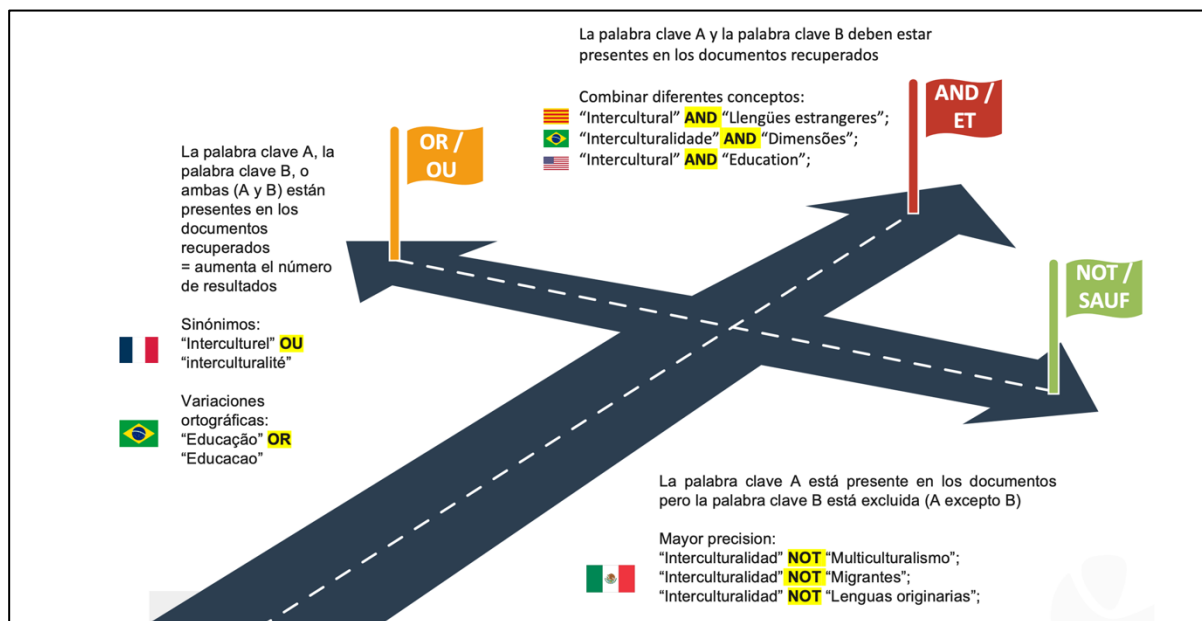
Fuentes de información

Durante la búsqueda en computadora, se utilizaron operadores booleanos (ver Figura 1) para reducir, extender o refinar los resultados y posibilitar una mejor comprensión en términos de lo existente respecto al tema de investigación.

Aunado a lo anterior, se trabajó con ecuaciones de búsqueda para la formulación estructurada de las expresiones. Se tomaron en cuenta: diferentes operadores, los rangos de valores, los truncamientos como paréntesis, comillas y asteriscos. Con esto, de acuerdo a la dificultad que se aplicase, las operaciones podían considerarse como simples, ejemplo: interculturalidad AND Lenguas, o complejas, ejemplo: ((Interculturel OR interculturalité) AND enseignement de langues) Or enseignement de langues). Las bases de datos que evidenciaron un amplio número de fuentes de investigación fueron (Dialnet, DOAJ, ERIC, Redalyc, SciELO y SCOPUS), entre los buscadores (Google Académico, LA Referencia y ResearchGate) y los repositorios consultados (REMERI y Toda la UNAM en línea).

Figura 1

Construcción de ecuaciones de búsqueda con los operadores



Fuente: Elaboración propia

Tras efectuar el análisis de las fuentes de información y tomando en cuenta el cumplimiento de los criterios mencionados anteriormente, se trabajó con 90 documentos sobre interculturalidad, conformados, mayoritariamente, por: a) libros/capítulos de libro (39.56%), b) artículos de revistas especializadas (39.56%)

como *Afers Internacionais* (1982-2020), *Ámbitos* (1998-actualidad), *Anthropos* (1982-2020), *Campo Abierto* (1982-actualidad), *Ciencias de la Salud* (2005-actualidad), *ELA: Études de Linguistique Appliquée* (1961-2020), *Espacios en Blanco Revista de Educación* (1994-2020), *Eutopía* (2011-2020), *Gérer et comprendre* (1994-2020), *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura* (1996-actualidad), *Interações* (2000-2020), *International Journal of Cross-Cultural Management* (2009-2020), *Le Français dans le Monde* (1961-actualidad), *Organizações & Sociedade* (1993-2020), *Praxis y Saber* (2010-2021), *Recensiones* (1990-actualidad), *Revista de Educación* (2010-actualidad), *Revista de Investigación Educativa* (1997-actualidad), *Revista Educativa Hekademos* (2008-2020), *Revista Nebrija* (2005-2020), *Revue Française de Sociologie* (2003-2020), *Signo y Pensamiento* (1982-2020), *Social Science & Medicine* (1982-actualidad), *Synergies Brésil* (2009-2018), *Synergies Mexique* (2011-2020), *Vie Sociale et Traitements* (2001-2020), c) documentos provenientes de congresos o jornadas (4.39%), d) páginas web (4.39%) y e) tesis doctorales (3.29%).

Estrategia de búsqueda

A continuación, se presenta una estrategia de búsqueda electrónica para la base de datos ERIC. Una vez dentro de la base, se ingresó una operación simple que consistía en (interculturality AND foreign languages). Al seleccionar el botón de buscar, evidenció una muestra de 88 resultados, agrupados de 15 en 15 y presentados en 6 páginas. Ahora bien, el siguiente paso era establecer la fecha de publicación. La base de datos ERIC, en la columna de la izquierda, llamada *Publication Date* presenta un listado de opciones de entre las cuales se puede escoger la temporalidad que se desee. Tomando en cuenta que, para esta revisión sistemática, se tenía un límite temporal de 10 años, se seleccionó entonces la opción: *Since 2011 (last 10 years)*, pues se pretendía recuperar documentos que estuviesen entre los años 2011 al 2020. De los 88 resultados que aparecían en un principio, se redujeron hasta 64.

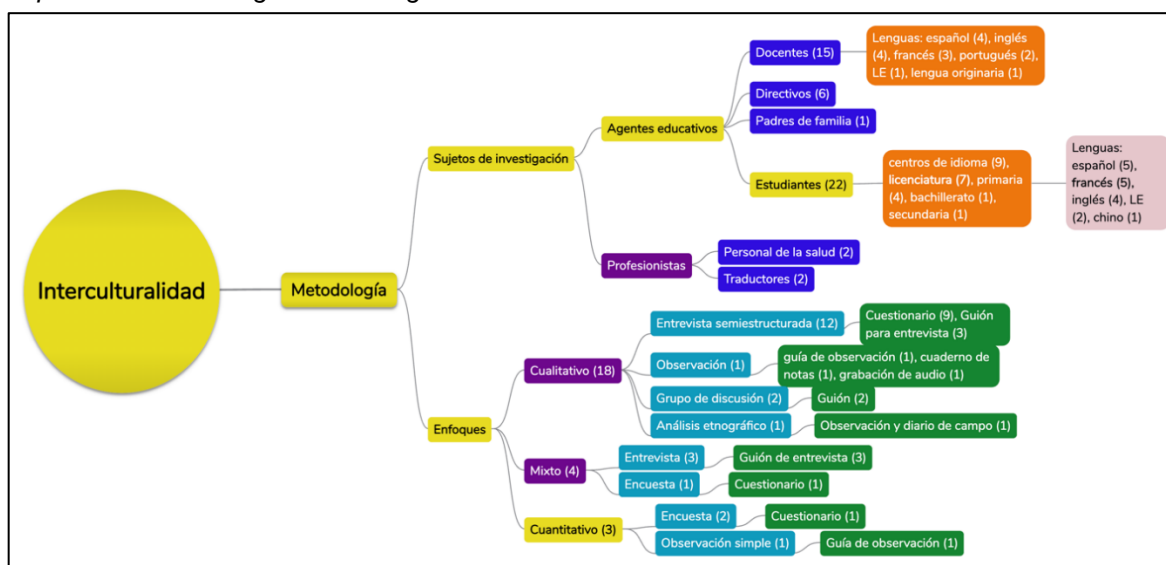
La búsqueda se podía ir refinando conforme a otros criterios, por ejemplo, en la sección llamada *Publication Type* se podía elegir el tipo de publicación, es decir, si se trataba de artículos de revistas (un total de 54), reportes de investigación (un total de 47), libros (un total de 4), memorias de congresos (1), entre otros. Una vez seleccionado el tipo de documento, en la columna de la derecha aparece el tipo de formato en el que estos se encuentran, presentados ya sea en su versión completa PDF, listos para descargar, o bien, a través de un enlace directo hacia el sitio en el que se encuentran, no obstante, estos no siempre están completos y en ocasiones sólo presentan la opción de compra del documento, el resumen, referencias y forma de citado. En otro punto, es importante mencionar que, esta base de datos está conformada en su gran mayoría por materiales en inglés, motivo por el cual los documentos que aparecían en las búsquedas cumplían con el criterio de la lengua. Así pues, estos documentos fueron analizados de uno por uno con la finalidad de verificar su valor para este trabajo, de modo que se fueron etiquetando en relevancia alta, media y baja.

Registro de estudios

En cuanto a la segunda etapa que comprende un periodo de análisis, clasificación e interpretación de la información sintetizada, se utilizó como estrategia de lectura, el subrayado y codificación por colores. Esto consistió en identificar en cada documento, indicadores como: título del documento, autor del documento, año y país de publicación, cita en formato APA 7, objeto de estudio (lo que se investigó), teorías centrales (pedagógicas, sociales, psicológicas, entre otras), autores centrales de dichas teorías (aquellos que aparecían reiteradamente), objetivo de la investigación del artículo, enfoque metodológico cualitativo, cuantitativo, mixto), tipo de estudio explicativo, correlacional, descriptivo, entre otros), sujetos de investigación, técnicas, metodología, instrumentos, dimensiones de análisis (variables e indicadores que se estudiaron), principales temáticas desarrolladas y hallazgos, para después otorgarles un color en específico a cada uno de estos; como ejemplos, todas las teorías centrales se subrayaban en color verde, todos los tipos de estudio en azul. Al mismo tiempo se elaboró una matriz de doble entrada, con el programa de hojas de cálculo Excel, en la que se colocaron esos elementos previamente identificados, gracias a la codificación por colores. Después, se hizo el desglose de la información permitiendo además confirmar el nivel de relevancia para la investigación.

En un segundo momento, la matriz sirvió para construir organizadores gráficos a través de la aplicación MindManager. Así pues, tras analizar la información, se fueron haciendo conexiones entre las distintas temáticas, autores, metodología y demás indicadores, al mismo tiempo en que se creaba la ruta de identificación hacia nuestro objeto de estudio, la cual, se señaló en color amarillo oro, tanto para la parte metodológica como la parte teórica de las disciplinas (ver Figuras 2 y 3).

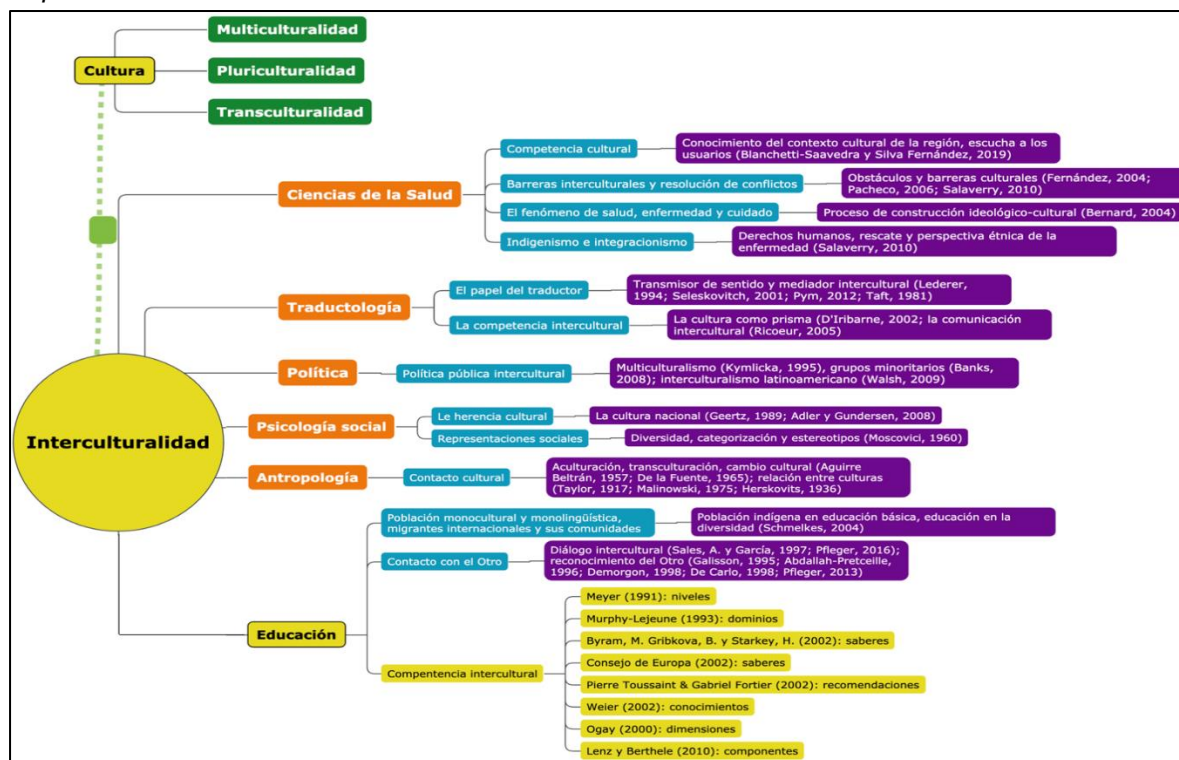
Figura 2
Mapa mental: Estrategia metodológica



Fuente: Elaboración propia

Figura 3

Mapa mental: Fundamentación teórica



Fuente: Elaboración propia

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, a partir de los documentos seleccionados.

Las lenguas de los documentos encontrados

Las lenguas de los documentos examinados fueron las siguientes: para el español (42.85%), para el francés (30.76%); para el inglés (18.68%); para el portugués (6.59%) y finalmente, para el catalán (1.09%). El uso del español en investigaciones sobre interculturalidad está directamente relacionado con los países hispanohablantes que, entre España, México y otros países de Latinoamérica tienen como lengua materna el español, por ende, el número de publicaciones es mayor. Por otra parte, el número de artículos en francés no precisamente corresponde a aquellos países francófonos; si bien, la mayoría pertenece a Francia y Argelia (la lengua oficial de Argelia es el árabe moderno estandarizado, no obstante, la lengua francesa está muy difundida), también se encontraron varios documentos que fueron publicados en otros países, no francófonos, en lengua francesa. En cuanto al inglés, al ser éste, para el mundo académico, la lengua franca en todo el mundo es común encontrar documentos escritos en inglés, pertenecientes a Estados Unidos y a otros países cuya lengua materna no es la inglesa. Ahora bien, para la lengua portuguesa, de los nueve países lusófonos que existen, sólo dos aportaron investigaciones para este trabajo, y

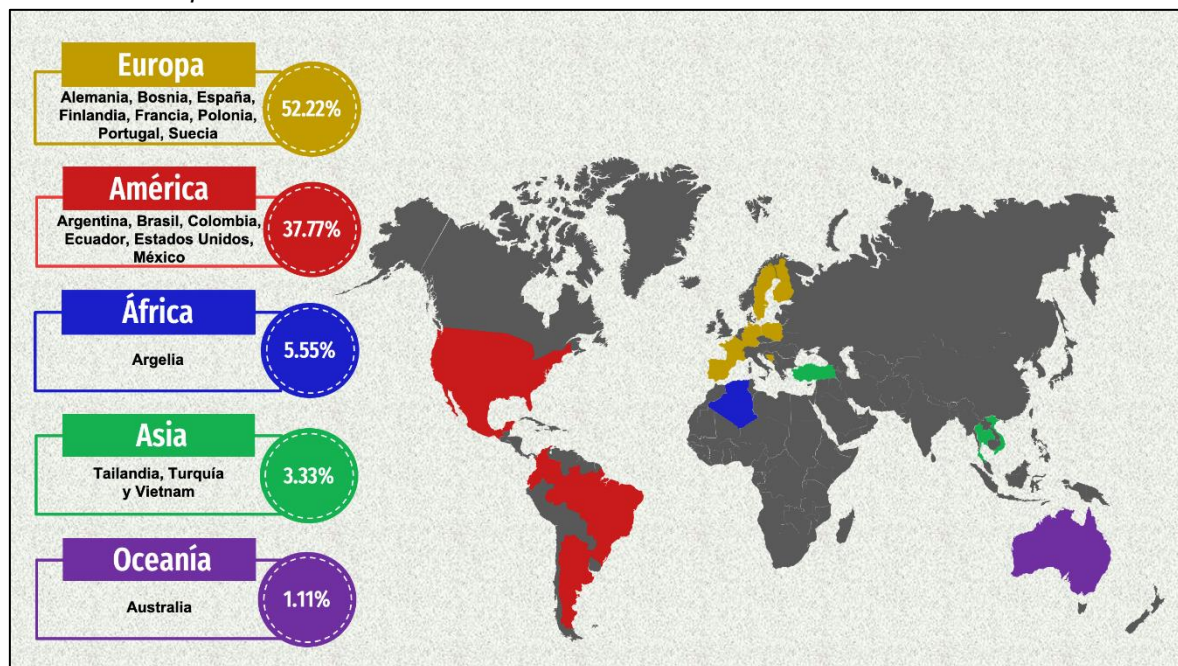
para ello, fueron Portugal y Brasil. Por último, se obtuvo un documento en lengua catalana, de España, que resultó ser de relevancia y aporte para el presente trabajo de investigación.

El origen de los documentos encontrados

El fenómeno intercultural es una cuestión de encuentros, debido a que no hay una cultura sino culturas, dentro de las cuales a veces conviven e interactúan otras (Pfleger, 2013). El interés de hacer evidente el origen de los documentos en lo intercultural es, en parte, lograr un entendimiento de las diferentes visiones del mundo que pueda tener cada país, las representaciones que hacen en cuanto a diversas temáticas, además de conocer las similitudes y divergencias culturales entre los países, los riesgos de conflictos que pudieran estar presentes entre éstos, así como las razones que pudiesen explicar los choques culturales intergrupales, o bien, los mecanismos que llegasen a conducir hacia un mejor entendimiento y cooperación entre las diferentes partes involucradas. Después de haber realizado un mapeo, se observó que, las investigaciones que se han encontrado tienen presencia en los 5 continentes, no obstante, la visión y tratamiento son eurocéntricos (ver Figura 4). Se puede apreciar que, el continente europeo es el que presenta un mayor número de publicaciones 52.22%, en segundo lugar, el continente americano con 37.77%, en tercera posición el continente africano con 5.55%, en cuarta posición el continente asiático con 3.33%, y finalmente, el continente oceánico con 1.11%.

Figura 4

Documentos repartidos en los 5 continentes



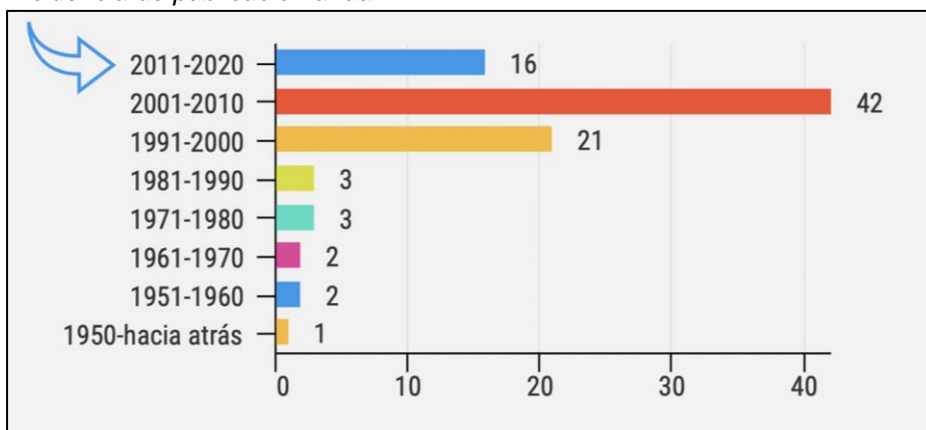
Fuente: Elaboración propia

La delimitación temporal

Como se mencionó anteriormente, se efectuó una búsqueda documental con un límite temporal de 10 años, que comprende del año 2020 al 2011. Sin embargo, también se integraron aquellos documentos con años previos al 2011, debido a que los propios textos iban conectando hacia otros documentos y autores representativos que se ubicaban fuera del límite temporal fijado (ver Figura 5).

Figura 5

Incidencia de publicación anual



Fuente: Elaboración propia

Para una mejor visibilidad de los años, se decidió hacer agrupaciones de estos de 10 en 10. Ahora bien, para lo que se refiere al límite temporal de 2011 al 2020, el número de publicaciones ha sido mucho menor (17.77%), en contraste con el rango siguiente, de 2001 al 2010, que los supera por mucho (46.66%). De igual modo, es interesante ver cómo para el rango de 1991 al 2000, las publicaciones vuelven a reducirse significativamente (23.33%), no obstante, sigue siendo mayor que nuestro límite temporal definido. En cuanto al rango de 1981 a 1990 se puede observar que el porcentaje vuelve a caer (3.33%), éste se mantiene para el siguiente rango de 1971 a 1980 (3.33%). Las publicaciones son cada vez menores, ya que para el rango de 1961 a 1970 se puede ver cómo vuelve a bajar (2.22%); para el siguiente rango de 1951 a 1960 se mantiene como el anterior (2.22%). Finalmente, para el rango de 1950 hacia atrás, se pudo recuperar solamente un documento (1.11%). Tomar en cuenta esta delimitación temporal fue de gran interés puesto que también nos permitía ver las temáticas que se discutían entonces respecto a la interculturalidad, los objetivos que se tenían, los resultados a los que llegaron, así como las propuestas que se han sugerido, sin olvidar los puntos de vista, interrogantes y reflexiones que se han suscitado.

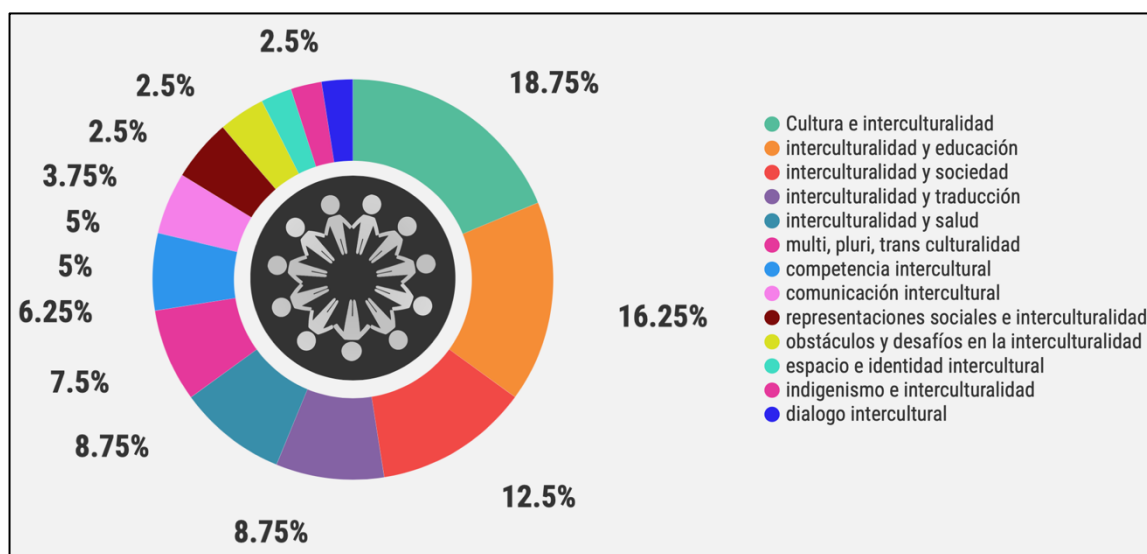
Las temáticas sobre interculturalidad

Debido a que se abordaron diferentes disciplinas es por ello que aparece una amplia variedad de temas (ver Figura 6). En primer lugar se puede observar el tema de cultura (18.75%), en segundo lugar interculturalidad y educación (16.25%), en tercer lugar interculturalidad y sociedad (12.5%), en cuarto lugar interculturalidad y traducción, así como interculturalidad y salud (8.75% respectivamente), en quinto

lugar, multi, pluri, trans culturalidad (7.5%), en sexta posición, la competencia intercultural (6.25%), en séptima posición, comunicación intercultural y representaciones sociales (5% respectivamente), en octava posición, obstáculos y desafíos en la interculturalidad (3.75%) y finalmente, en novena posición, espacio e identidad, indigenismo y diálogo intercultural (2.5% respectivamente). Cada una de las temáticas, antes mencionadas, no significa que sea propia de un solo documento, si bien, para efectos de estadística se tomó en cuenta el tema que mayormente aparecía en cada uno de éstos, no obstante, es posible que varios documentos llegasen a presentar otras temáticas además de la etiquetada como mayormente representativa.

Figura 6

Temáticas vinculadas a la interculturalidad



Fuente: Elaboración propia

Estrategia metodológica de la interculturalidad

Enfoques, técnicas e instrumentos

Se identificación tres tipos de enfoques en los estudios sobre interculturalidad:

- El cualitativo, representado por un 72%. Las técnicas que aparecieron con frecuencia fueron: a) la entrevista semiestructurada (66.6%), utilizando como instrumento el cuestionario (75%) y el guion para entrevista (25%), b) la observación (16.6%), teniendo como instrumentos la guía de observación (33.3%), el cuaderno de notas (33.3%) y la grabación de audio (33.3%), c) el grupo de discusión (11.1%) con el instrumento del guion (100%) y finalmente, d) el análisis etnográfico (5.5%) con el diario de campo como instrumento (100%).
- El mixto, conformado por un 16%. Las técnicas que se llegaron a utilizar consistieron en: la entrevista (75%), para la cual se empleó como instrumento el guion de entrevista (100%). Otra técnica que apareció fue la encuesta (25%) y para ello se recurrió al cuestionario como instrumento (100%).

- El cuantitativo, identificado con un 12%. Se presentaron como técnicas, primeramente, la encuesta (66.6%) con el cuestionario (50%) y escala de Lickert (50%) como instrumentos; y la técnica de observación simple (33.3%) con la guía de observación como instrumento (100%).

Cabe señalar que, la información que aquí se presenta, no corresponde a la totalidad de los documentos revisados, debido a que no todos ellos contaban con este apartado de metodología.

Sujetos de investigación

Ahora bien, en cuanto a los sujetos o participantes, las investigaciones efectuadas en los últimos años, respecto a la interculturalidad, versan principalmente sobre:

- Los agentes educativos (91.6%) de entre los cuales están:
 - Los estudiantes, representados por un 50%. Una gran parte pertenece a algún centro de idioma (40.90%), o bien, si se ve de acuerdo a la organización estructural del Sistema Educativo, se han hecho investigaciones con estudiantes de nivel licenciatura (31.81%), nivel primaria (18.18%), nivel bachillerato (4.54%) y nivel secundaria (4.54%). Por otro lado, también se hace referencia a la parte lingüística en la que se encontró que son aprendientes de las siguientes lenguas extranjeras: español (29.41%), francés (29.41%), inglés (23.52%), LE sin especificar (11.76%) y chino mandarín (5.88%).
 - Los docentes, representados por un 34%. Estos se dedican a la enseñanza de lenguas como: español lengua extranjera (26.66%), inglés lengua extranjera (26.66%), francés lengua extranjera (20%), lengua extranjera sin especificar (6.66%), lengua originaria sin especificar (6.66%) y, en menor porcentaje, portugués lengua extranjera (6.66%).
 - Los directivos, representados por un 13%.
 - Y los padres de familia, representados por un 2.27%.
- Otros profesionistas (8.3%), de entre los cuales están:
 - El personal de la salud, representados por un 50%, principalmente con médicos y enfermeros
 - Los traductores, representados por un 50%.

Fundamentación teórica

Ahora bien, con respecto a la revisión bibliográfica conforme a la parte teórica, ésta permitió reconocer cinco disciplinas que trabajan recurrentemente la interculturalidad: a) las ciencias de la salud, b) la traductología, c) la psicología social, d) la antropología y, e) las ciencias de la educación; las cuales se explicarán a

continuación, comenzando por el orden antes mencionado. Éstas evidencian su valor, en vista de que propician, conforme a sus distintas investigaciones, la obtención de información referente a cómo se ha ido abordando la interculturalidad, a través de los años, al igual que, las diversas temáticas de las que se han ocupado.

En las ciencias de la salud

Si la interculturalidad está presente en casi todos los contextos del mundo moderno, poniendo en juego la buena relación social y la convivencia pacífica entre diferentes grupos culturales, en el ámbito de la salud no es la excepción, ésta va más allá, con consecuencias en la calidad de vida e incluso en la supervivencia de los pacientes (Fernández, 2004). Es por ello que, durante los últimos años se ha visto una mayor preocupación por lograr brindar una oferta asistencial tal que la accesibilidad, la mejora en la comunicación (Qureshi, 2011) y la calidad en la atención a todos los pacientes (Bernand, 2006). Se trata de abrirse a distintas miradas, estar a la escucha de lo que los otros transmiten, no sólo a través del lenguaje verbal sino también por medio del lenguaje no verbal y lo no dicho en el discurso (Ingleby, 2011). Entre las temáticas más trabajadas sobre interculturalidad, resaltan las de las creencias, el estilo de vida y los hábitos de cuidado que, en ocasiones, suelen ser muy diferentes entre los pacientes y el personal de la salud, dando lugar a la dificultad de comprensión entre ambos (Salaverry, 2010; Almaguer, García y Vargas, 2014). Entre estas dificultades, las más notorias han sido: a) el nulo dominio, o conocimiento básico de la lengua del otro (Bot y Verrept, 2013) y b) las actitudes que se evidencian en la indiferencia, la falta de sensibilidad y particularmente la discriminación.

En la traductología

Tras el surgimiento de los estudios de traducción, en la década de 1980, con una orientación cultural, las traducciones han ido cobrando mayor fuerza alrededor del mundo y, es por ello por lo que, en la obra *On Translator Ethics*, Pym, Grin, Sfreddo y Chan (2012) proponen una ética centrada en el traductor y no en la traducción, en la que el traductor es un comunicador entre culturas y, por tanto, es quien debería facilitar la cooperación o la mediación intercultural. El traductor no es miembro de una sola cultura, éste se encuentra en varias culturas al mismo tiempo, en un espacio intercultural, en la encrucijada de culturas. En otro punto, el sociólogo Iribarne, (2002) insiste en el papel esencial de la traducción en la codificación de los valores de una cultura determinada. El hecho de que dos culturas o dos naciones compartan los mismos valores no significa que asocien las mismas prácticas con las mismas unidades lingüísticas. También es preciso entender que la traducción no se hace únicamente de lengua a lengua, sino también de “lengua-cultura” a “lengua-cultura”. Asimismo, el paso de una lengua a otra obliga al transmisor de significado a apelar a modos de representación, razonamiento y pensamiento divergentes, pero también a valores y referentes ideológicos y culturales que no son los suyos.

En la psicología social

La interculturalidad, en la psicología social, se evidencia con el reconocimiento del otro, como alguien diferente a uno mismo, se trata de un avance por mejorar la convivencia de personas, sociedades y grupos, ya que favorece el respeto mutuo, la reducción de estereotipos, malentendidos y dificultades en la interacción (Freitas, 2008). En las relaciones interculturales, la comunicación se convierte en el gran instrumento de conexión entre los individuos que coadyuvarán a reducir el desconocimiento del otro. Como no se sabe qué es similar y qué es diferente, es a través del diálogo que se construye el puente entre los individuos. Empero, la comunicación entre estos no siempre resulta en comprensión, constantemente implica malentendidos debido a una percepción, interpretación y evaluación incorrectas (Adler y Gundersen, 2007). Ahora bien, a lo largo de los últimos años se han realizado investigaciones, en torno a las Representaciones Sociales e interculturalidad (Moscovici, 2004; Jodelet, 2011), tocando temáticas como espacio e identidad entre culturas, identidad profesional, percepción de la lengua-cultura extranjera, estereotipos, así como prácticas educativas y experiencia pedagógica. El uso de la teoría de las Representaciones Sociales ha ayudado a analizar las representaciones, las cuales encaminan a comprender cómo se construyen los significados, cómo se comparten los significados y cómo las prácticas transforman lo desconocido en familiar.

En la antropología

La interculturalidad y el trabajo antropológico muestran una estrecha relación, teniendo como elemento en común a la cultura. Desde la visión antropológica, el género humano produce innumerables culturas como grupos sociales existentes, es así como cada grupo tiene su propia narración y exposición respecto a los acontecimientos del pasado, una forma de pensar y significar, transformando a los individuos en conductores de la cultura (Harris, 2011). De esta manera, al ir registrando la historia de la humanidad, la antropología ha mencionado de forma repetitiva el contacto cultural; esto se puede ejemplificar a través de la práctica del nomadismo, las guerras entre diversos grupos, el intercambio de bienes o servicios, la tendencia de expansión tanto territorial como económica, los vínculos por consanguinidad, los matrimonios y pactos, entre otros, son cuestiones características de los individuos que dan muestra de estos movimientos poblacionales, considerando todas las acciones y efectos culturales que les son propias (Goodenough, 2003). Por ende, en el momento en que una sociedad o llámese un grupo entran en contacto con otro, de manera invariable se está frente a un contacto cultural, al igual que de relaciones interculturales. De igual manera, desde esta disciplina se han estudiado conceptos como los de aculturación, transculturación, así como el cambio cultural, donde este último, hace alusión al proceso por el cual, una cultura se relaciona con

otra y como consecuencia de este contacto, ambas partes terminan evidenciando distintos cambios.

En la educación

La educación intercultural no nació de la nada, sino que es el resultado de un largo proceso, tras el fracaso de varios modelos de intervención basados en una perspectiva psicológica, considerando, por ejemplo, los estereotipos, los prejuicios, las imágenes; o bien, en una perspectiva socioeconómica, tomando como ejemplo las desigualdades sociales, los flujos migratorios, entre otros. Hoy en día, la educación intercultural parte de un enfoque de mayor integración, que toma en cuenta las experiencias vividas. Si bien, a lo largo de los años se han probado diversos modelos para dar respuesta a la diversidad cultural, así pues, es que de todos se pueden aprovechar ideas que ayuden a construir una propuesta educativa que posibilite en las personas una mejor convivencia.

En Europa en los años 70 y 80, a través del Consejo de Europa (2002), se fue desarrollando el concepto de la interculturalidad, promoviendo proyectos especiales dirigidos a aprendientes “culturalmente” diferentes o de contexto de migración para que pudiesen aprender la lengua de la cultura dominante y se integrasen en los programas educativos del país de acogida. Empero, estos proyectos tenían un carácter de asimilación, motivo por el cual surgió el modelo multiculturalista, el cual, valora un tanto más la diversidad cultural, respetando las diferencias y estableciendo reglas básicas para convivir. Fue tiempo después que se fueron insertando elementos alusivos a las poblaciones y culturas minoritarias, en los planes de estudio, para posteriormente hablar de la existencia de diferentes aprendientes, así como sus muy particulares diferencias que pueden ir desde la religión, lo social, hasta lo étnico.

La educación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Así pues, el trabajo intercultural se ve, de acuerdo con Abdallah-Preteceille (2005), como un discurso más que un método de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, para Lorcerie (2002) se trata de promover la idea de que la diversidad cultural constituye una parte fundamental y positiva para todas las personas, también al dar a conocer los diferentes grupos culturales, al motivar a los aprendientes de una lengua extranjera a interesarse por los estilos de vida de las demás personas o grupos, al educarlos en las actitudes y diferentes habilidades que les faciliten comunicarse con los demás, posibilitando entonces que se alcance una competencia intercultural sin que se dé la pérdida de identidad.

La educación intercultural, por tanto, tendría como objetivo, por un lado, hacer que los aprendientes de una lengua extranjera superen la inseguridad provocada por lo desconocido; y, por otro lado, llevarlos a generalizar experiencias de contacto con la cultura extranjera, sin caer en la trampa de los estereotipos. De esta concepción se

puede deducir que, al interpretar el sistema del otro, también se está liderando una reflexión sobre el sistema propio. En este sentido, la educación intercultural inicia cuando el profesor de lengua guía al aprendiente en el descubrimiento de sí mismo y lo ayuda a ponerse en el lugar del otro y así pueda comprender también sus reacciones; de hecho, este es el gran reto de la escuela en el presente siglo. Por tanto, examinar la educación intercultural significa reflexionar sobre la cultura, al igual que la diversidad.

La competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En cuanto al objetivo general de la educación intercultural, se trata de proporcionar una preparación que ayude a los aprendientes a afrontar de la mejor manera posible las situaciones de comunicación intercultural. Por tanto, esta preparación involucra conocimientos, habilidades, así como factores afectivos y actitudes. El desarrollo de la competencia intercultural es un elemento ambicioso que continúa a lo largo de la vida del aprendiente de una lengua extranjera. A menudo, las competencias lingüísticas e interculturales no se desarrollan en paralelo, puede ser que la competencia lingüística sea mucho más avanzada que la intercultural o viceversa. Los resultados obtenidos en un momento determinado del aprendizaje dependen de la trayectoria de cada aprendiente, así como de sus rasgos psicológicos dominantes.

Por otra parte, la competencia intercultural también puede entenderse como el estar consciente de que existen distintas percepciones del mundo, distintas teorías de la verdad. Para desarrollar la competencia intercultural, es preciso tener ciertos saberes, ciertas capacidades y aproximaciones. A modo de ejemplo, para Byram et al. (2002), así como para el Consejo de Europa (2002), los saberes serían aquellos conocimientos de los grupos sociales que forman parte de esta competencia; para otros autores se entendería a modo de dominios (Murphy-Lejeune, 2000), de niveles (Meyer, 1991), dimensiones (Barmeyer, 2007 ; Bolten, 2001; Ogay, 2000) o componentes (Lenz y Berthele, 2010) mientras que, para otros, no hay una denominación evidente, pero sí abordan elementos que conforman esta competencia intercultural (Toussaint y Fortier, 2002; Rozenfeld, 2007).

Las dimensiones de la competencia intercultural

Prosiguiendo con este análisis, como se observó anteriormente, se identificaron diversas clasificaciones de autores en torno a la competencia intercultural, para después proceder a analizar cada una de las tipologías en las que se encontraron puntos de igualdad, así como de divergencia. Derivado de lo anterior, se hizo la integración de una nueva clasificación, buscando agrupar los principales elementos, con el fin de buscar analizar el nivel de desarrollo de la competencia intercultural que desarrollan los aprendientes de una lengua extranjera. Por lo anteriormente señalado, es así como surgen las dimensiones de la competencia

intercultural: a) la dimensión simbólica, b) la dimensión comunicativa, c) la dimensión conductual y d) la dimensión personal. A continuación, se explicará en qué consisten estas cuatro dimensiones de la competencia intercultural.

La dimensión simbólica y sus componentes

Esta dimensión se basa en la idea de que la capacidad de simbolizar es inherente al ser humano (Cassirer, 2013). Toda acción se construye socialmente a través de símbolos que se entrelazan para formar redes de significados en prácticas cotidianas, las cuales varían según los diferentes contextos. Dentro de esta dimensión, se identifican cuatro elementos socioculturales: 1) los artefactos culturales, 2) las prácticas culturales, 3) las tradiciones y 4) las significaciones simbólicas. Los artefactos se relacionan con los objetos, ya sean antiguos o actuales, porque tienen un significado que dan una idea de los procesos tecnológicos, el desarrollo económico, la estructura social, entre otros atributos de quienes los elaboraron (Prahaldaiyah, 2018). En la clase de lengua, se puede trabajar sobre los artefactos que identifican a la cultura a través de diversos productos tangibles, como pueden ser: a) audiovisuales, b) culinarios, c) sonoros o musicales, d) utensilios, e) vestimenta o tejido, f) escritos y h) arquitectónicos.

Las prácticas culturales, que son patrones de interacciones sociales, comportamientos, implican el uso de ciertos artefactos, representan el conocimiento de qué hacer, cuándo, dónde y cómo interactuar dentro de una cultura o grupo en particular. El profesor, en este caso, puede reflexionar con los aprendientes respecto a que cada sociedad o cultura tiene prácticas culturales específicas. Éstas pueden abarcan las fiestas, el matrimonio, la maternidad, la crianza, la vida laboral, el fallecimiento, entre otros. Los aprendientes podrán entonces entender que, algunas prácticas son más parecidas a las propias y otras llegan a ser tan distintas, de ahí que, en ocasiones se pueda pensar que los valores propios sean los únicos correctos o aceptables (Porcher, 2004). Aunado a lo anterior, se resalta la idea que también la mirada puede cambiar y convertirnos así en un punto de reconocimiento o extrañeza (Pronovost, 2005).

Las tradiciones, que significan la sedimentación de las prácticas sociales. Éstas designan una práctica o conocimiento heredado del pasado, repetido de generación en generación (Madrado Miranda, 2005). A menudo se les atribuye un origen ancestral y una estabilidad de contenido. El profesor de lengua extranjera puede explicar a los aprendientes que, las tradiciones no son sobre todo cualquier rutina, sino conocimientos o actos que tienen valor y significado para un grupo humano en particular. La tradición como mensaje cultural equivale a decir que, las prácticas y declaraciones observadas y registradas por las personas no son tradiciones estrictamente hablando, sino expresiones de la tradición. El último elemento, las significaciones simbólicas, tiene que ver con los significados, las ideas, las creencias (no forzosamente religiosas) que comparte una comunidad (Villar

García, 2014); por ejemplo, explicar en clase de lengua la vinculación que se tiene del éxito o fracaso; las creencias que se tiene en torno a la suerte, según la cultura o sociedad; la vinculación con el uso del tiempo; o bien, el significado de la muerte alrededor del mundo.

La dimensión comunicativa y sus componentes

La dimensión comunicativa se relaciona con el conocimiento necesario para la interacción utilizando un lenguaje (verbal, no verbal, lo no dicho) que no únicamente es correcto en su forma, sino también apropiado para la situación (Corbett, 2016). Lo verbal refiere entonces a la comunicación en la que el remitente usa palabras para transmitir el mensaje al receptor y posibilitar el intercambio de información, el diálogo abierto de ideas y la negociación de desacuerdos y conflictos (Uribe, 2009). El punto principal es el uso de las palabras y su significado, en otras palabras, la semántica. Contrariamente a todas las expectativas, esto representa solo alrededor del 10% de la transmisión del significado del mensaje. Aunado a lo anterior, la dimensión comunicativa considera cuatro variedades sociolingüísticas que pueden ser abordadas en el salón de clase (Tabuenca, 2019) como son: 1) la diatópica, un complejo de rasgos distintivos de los individuos pertenecientes a una cierta zona geográfica; 2) la diacrónica alude a esos rasgos lingüísticos pertenecientes a un determinado tiempo o periodo; 3) la diastrática, vinculada a los elementos sociolingüísticos como los estilos de formalidad o informalidad, la edad, el género y el registro marcado por una situación de ocupación; la última variedad, la 4) diafásica que refiere al conglomerado de rasgos que un mismo individuo utiliza de acuerdo con la situación en particular en la que esté, es decir, de acuerdo con el contexto comunicativo se usará de una forma u otra la lengua (Ogay, 2000; Byram et al., 2002).

El 90% restante está asegurado por lo no verbal representado en una gran mitad por los gestos, la mímica y una pequeña parte por la entonación de la voz. Domínguez (2009) aclara que la comunicación no verbal exige en situación intercultural una atención especial, conocimientos, habilidades y competencias específicas. En la clase de lengua extranjera se pueden abarcar, tanto para la cultura propia como extranjera: 1) los aspectos kinésicos, el estudio de la comunicación a través de los movimientos y posiciones del cuerpo, como son los gestos, posturas, expresiones faciales; 2) los aspectos proxémicos que estudian la gestión por parte del individuo y su espacio, las distancias entre las personas en los procesos de comunicación; 3) los aspectos hápticos que refieren al comportamiento del contacto y las sensaciones, la forma de tocar, las partes que están permitidas o no hacerlo; 4) los aspectos cinésicos que se componen del aspecto, forma parte de cómo se mira y qué se mira de la gente; 5) los aspectos olfativos, información que llega a través del olor; 6) los aspectos de cronos ligados al uso del tiempo, que hablan de la personalidad del emisor o receptor como su puntualidad, la velocidad con la que habla; 7) los aspectos vocálicos que comprenden el volumen, el tono de voz y el tono que utiliza el remitente para comunicar un mensaje al receptor y finalmente, 8) los

aspectos artefactuales, que aunque también se relacionan con la dimensión simbólica, que, como la vestimenta, arroja información o ideas sobre su personalidad o estilo de vida, por ejemplo.

Lo no dicho del discurso define un sentimiento que no se dice en absoluto (ni en lo verbal ni en lo no verbal) y que a menudo ni siquiera es consciente. Aquí es donde radica la verdadera causa del comportamiento. Por ejemplo, se puede mostrar a los aprendientes que una formulación verbal cortés puede ir acompañada de reproches o ira no verbal (cuando el otro nos exaspera). Esta ira, de hecho, es causada por un malestar personal tácito que no se confiesa ni al otro ni a uno mismo. En sí, lo no dicho del discurso menciona todo lo que el hablante hubiese querido decir sin expresarse explícitamente con palabras o con signos perceptibles e interpretables por su interlocutor, aquí entran las inferencias, implicaturas, presuposiciones, sobreentendidos, indirectas, entre otros.

La dimensión conductual y sus componentes

Continuando con la integración de las dimensiones de la competencia intercultural, la dimensión conductual tiene que ver con la forma de conducirse por el mundo, tiene por efecto, tomar en cuenta los comportamientos, tanto propios como ajenos, y las formas de relacionarse con los demás. Esta dimensión se puede abarcar, en la clase de lengua extranjera, con cuestiones relacionadas a: 1) la lucha contra la discriminación y promoción de la diversidad cultural, desde criterios como origen social, etnia, religión, género, entre otros (Ilie, 2019), 2) los estereotipos, la forma en que la sociedad se dispuso a categorizar a las personas, también “estampando” a los seres humanos con un conjunto de características (Lippman, 1922). Los estereotipos son: simples, adquiridos, erróneos, resistentes al cambio. Cada cultura busca simplificar una realidad compleja para poder determinar mejor la mejor manera de actuar en cualquier circunstancia dada.

3) El entendimiento y los malentendidos culturales, generalmente se refieren a incidentes, cuando algo -una palabra, gesto, objeto, contexto social- tiene diferentes significados entre la propia cultura y otra cultura y conducen a algún tipo de error. La cultura también afecta la comunicación al influir en las suposiciones de los destinatarios. La mente de cada uno de nosotros intenta distorsionar la información entrante para que encaje en nuestra visión del mundo. El profesor debe precisar que, dado que las diferentes culturas tienen visiones del mundo muy diferentes, es muy probable que la comunicación intercultural cambie de significado entre el emisor y el receptor, ya que el emisor puede tener una visión del mundo muy diferente a la del receptor. Cuando las percepciones erróneas y malentendidos son altas, puede dificultar la gestión o resolución de conflictos.

La dimensión personal y sus componentes

Por último, la dimensión personal que, en el salón de clase, se puede vincular con la toma de consciencia personal, desde cuestiones como 1) el manejo del choque cultural, que es una noción citada por Oberg (1960) quien, por primera vez, introdujo esta expresión "choque cultural", como resultado de la ansiedad de un individuo ante un contexto que le es ajeno por el hecho de perder sus signos y símbolos sociales familiares. Estos signos pueden ir desde palabras, gestos, expresiones faciales, mimetismo expresado por los individuos hasta signos y marcas destinadas a facilitar el movimiento de estos últimos y que pueden contribuir a la apropiación del espacio frecuentado; 2) la autoconsciencia cultural crítica (Barmeyer, 2007): comprensión de uno mismo y de los demás a través de a.) la empatía (Lenz y Berthele, 2010) que es la capacidad de entrar en el mundo perceptivo privado del otro, de sentirse cómodo, implicando sensibilidad a los cambios de significado que surgen de la otra persona, b.) la tolerancia (Bolten, 2001) que es un pilar fundamental de la convivencia. Se basa en el respeto a las diferencias y c.) el respeto, hacia uno mismo y los demás, siendo este uno de los primeros principios que se deben seguir, para que la vida en sociedad sea posible. Respetar a los demás significa ver en el otro la condición de persona, en el sentido de que es un sujeto de derecho, dotado de conciencia y de razón. Libre y responsable, capaz de reconocerse como actor y sujeto de sus acciones y decisiones; por último, está 3) la intervención como mediador intercultural para la prevención y resolución de conflictos (Rozenfeld, 2007) por medio del diálogo.

Conclusiones

La diversidad cultural sigue siendo una realidad de la que no se puede escapar. Es en este sentido que la competencia intercultural entra entonces a la clase de lengua extranjera como un fenómeno complejo que precisa que se analice en sus variadas dimensiones y elementos que la conforman, para luego, aprender a objetivar el propio sistema de referencias, a distanciarse de él (sin negarlo) y, por tanto, admitir la existencia de otras perspectivas, otras miradas, al mismo tiempo en que se desarrollan capacidades empáticas: ponerse en los zapatos de los demás.

Aprehender una cultura significa ir más allá de una visión fragmentada y no reducirla a una enumeración de hechos y características culturales, sin clasificar, o generalizar. Es entonces que, la educación intercultural adquiere todo su sentido en la era de la globalización donde ésta se convierte en la clave para la convivencia pacífica entre ciudadanos del mundo. Ahora bien, estas dimensiones, que se han integrado bajo un análisis profundo a partir de otras clasificaciones, resultarán de gran utilidad ya que permitirán identificar los elementos que van desarrollando los aprendientes de una lengua extranjera en torno a las dimensiones de la competencia intercultural, así como la identificación de los factores que dificultan o promueven ese

desarrollo y, por último, el análisis de los efectos vinculados al desarrollo de las dimensiones de la competencia intercultural.

Referencias

- Abdallah-Preteille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. Vie sociale et traitements, (87), 34-41. <https://n9.cl/ntbc>
- Adler, N.J. y Gundersen, A. (2008) International Dimensions of Organizational Behavior. Thomson South-Western, 398.
- Almaguer, J. A., García, R. H y Vargas, V. V. (2014). Interculturalidad en Salud. Experiencias y aportes para el fortalecimiento de los servicios de salud (3ra ed.). <http://www.dgplades.salud.gob.mx/Contenidos/Documentos/MedicinaTradicional/InterculturalidadSalud.pdf>
- Barmeyer, C. (2007). Management interculturel et styles d'apprentissage. Etudiants et dirigeants en France, en Allemagne et au Québec. <https://n9.cl/lb0wt>
- Bernard, C. (2006). Interculturalidad, pluralismo médico, enfermedades y aflicciones. <https://n9.cl/sclq>
- Bolten, J. (2001). Interkulturelle Assessment-Center. In: W.Sarges (Hg.), Weiterentwicklungen der Assessment Center-Methode.
- Bot, H. y Verrept, H. (2013). Role Issues in the Low Countries. Interpreting in mental healthcare in the Netherlands and Belgium. En: Schäffner C., Kredens K., Fowler Y. (eds.) Interpreting in a changing landscape. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.109.11bot>
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cassirer, E. (2013). Filosofía de las formas simbólicas II, p. 30, n. 7. EN-CLAVES del pensamiento, año VII, (14), 85-101. <https://n9.cl/1o342>
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas. <https://n9.cl/g956>
- Corbett, J. (2016). Communicative competence (D. Li, Trans.). Key Concepts in Intercultural Dialogue.
- Domínguez, L. (2009). La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades. En Razón y Palabra, 14, (70). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://n9.cl/ie9g>
- Fernández, J. G. (2004). Salud e interculturalidad en América Latina. Perspectivas antropológicas. Cuadernos de Antropología Social. Ediciones Abya Yala. <https://n9.cl/y1u5z>
- Freitas, M. E. (2008). O imperativo intercultural na vida e na gestão contemporânea. Revista Organizações & Sociedade, 15(45), 79-89. <https://n9.cl/u5z9x>

- Goodenough, W. (2003). In pursuit of culture. *Annual Rev. Anthropology* (32),1-12.
- Harris, M. (2011). *Antropología cultural*. Alianza editorial.
- Ilie, O.A. (2019). Intercultural Communication Barriers. China and the USA, The Difficulties of a Dialogue. *International conference* 25(2), 258-263.
- Ingleby, D. (2011). Good practice in health service provision for migrants. En Rechel B, Mladovsky Ph, Devillé et al. (eds.). *Migration and health in the European Union*. (pp. 227-242). McGraw-Hill. <https://n9.cl/q152>
- Iribarne, P., Segal, J. P., Henry, A., Chevrier, S. y Globokar, T. (2002). Cultures et mondialisation. Gérer par delà les frontières. *Revue Française de Sociologie*, 41(3) <https://n9.cl/ev7ib>
- Jiménez, A. y Torres Carrillo, A. (2006). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. <https://n9.cl/b15cs>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, (21), 133-154. <https://n9.cl/pfyug>
- Lenz, P. y Berthele, R. (2010). Assessment in plurilingual and intercultural education: Satellite study no. 2 for the Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. <https://n9.cl/5p4hk>
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New-York: Harcourt, Brace. (Réed.: 1965, NY: Free Press). <https://n9.cl/9ql5t>
- Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle: état des lieux. *VEI Enjeux*. <https://n9.cl/4mwrh>
- Madrazo Miranda, M. (2005). Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición *Contribuciones desde Coatepec*, (9), 115-132. <https://n9.cl/1sxia>
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. En *Mediating Languages and Cultures*. Eds. (pp. 136-158). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2. ed. Vozes. <https://n9.cl/jktz0>
- Murphy-Lejeune, E. (2000). La formation à l'interculturel par l'interculturel. En M.-J. Barbot y M. Grandmangin (dir.), *De nouvelles voies pour la formation* (p. 81-99). Cahiers de l'ASDIFLE.
- Oberg, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*. os-7(4):177-182. <https://10.1177/009182966000700405>
- Ogay, T. (2000). Intercultural communication et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. En *Raisons éducatives* (3), 67-84. <https://n9.cl/w59me>
- Pfleger, S. (2013). Diálogo intercultural para una realidad global. *Ciudadanos sensibles a una otredad*. *Eutopía*, 6 (18). <https://n9.cl/dgvuj>

- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette Éducation.
- Prahaladaiah, D. (2018). *Socio-cultural Artefact*. <https://n9.cl/sezva>
- Pronovost, G. (2005). *Temps sociaux et pratiques culturelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec. <https://n9.cl/2uflld>
- Pym, A., Grin, F., Sfreddo, S. y Chan, A. (2012). *Studies on translation and multilingualism: The status of the translation profession in the European Union*. <https://n9.cl/adsg6>
- Qureshi, A. (2011). *Reflexiones inspiradas en Salud e interculturalidad en América Latina*. Fundación “la Caixa”.
- Rozenfeld, C. (2007). *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira*. <https://n9.cl/otzs>
- Salaverry, O. (2010). *Interculturalidad en salud*. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*, 27(1) pp. 80-93. <https://n9.cl/cp2ie>
- Sánchez-Olavarría, C. (2017). *La construcción del estado del arte: una estrategia de formación en posgrado*. México: Congreso Internacional de Educación Currículum. <https://n9.cl/airq>
- Tabuenca, E. (2019). *Filóloga hispánica*. UNED. <https://n9.cl/6afzp>
- Toussaint, P. y Fortier, G. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants?* <https://n9.cl/918cm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, en sus siglas en inglés] (2005).
- Uribe, L. (2009). *On Verbal Communication. Forma y Función* (22), 121-142. <https://n9.cl/tnvg>
- Villar García, M. (2014). *El valor simbólico de la imagen representada*. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, 9(16). <https://n9.cl/d1fy5>