

El desarrollo de la competencia intercultural a través de un aprendizaje significativo en docentes de idiomas

The development of the intercultural competence, through the perspective of the meaningful learning in foreign language teachers

Carlos González Di Pierro
Manuel Flores Fahara
Raluka Focsan

zona próxima

Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte
nº 25, junio diciembre, 2016
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>

próxima



SIN TÍTULO, 2017
Rafael Barón

CARLOS GONZÁLEZ DI PIERRO
Doctor en la Didáctica de las Lenguas y sus Culturas por la Universidad de Murcia, España. Profesor e investigador adscrito a la Facultad de Lengua y Literaturas Hispánicas, Departamento de Idiomas de la Universidad Nacional San Nicolás de Hidalgo, México.
cgdipierro@hotmail.com

MANUEL FLORES FAHARA
Doctor en Filosofía por la Universidad Texas, de Austin, Estados Unidos. Profesor e investigador adscrito a la Escuela Nacional de Educación Humanidades y Ciencias Sociales del Tecnológico de Monterrey.
manuel.flores@itesm.mx

RALUCA FOCSAN
Master en Relaciones Interculturales, Paris III Sorbonne Nouvelle, Francia. Maestra de francés adscrita a la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Departamento de Idiomas, de la Universidad Nacional Autónoma de México, campus Morelia, Michoacán, México.
fraluca@hotmail.com

| | | |
|---|-----------------------|--|
| <p>Este estudio se propone explorar de qué manera el aprendizaje significativo influye en el desarrollo de la competencia intercultural por parte de los docentes de idiomas, de tal manera que pueda disminuir la brecha existente entre su teoría y su práctica en el contexto mexicano. Basado en las teorías de Aguado (2003), Byram (1993b), Gómez-Zermeño (2010), Jäger (2014), Vilà (2002), entre otros, el estudio se enmarca en una investigación-acción de tipo descriptiva asentada en un curso de formación del profesorado de seis semanas, para nueve profesores, utilizando como instrumentos la observación y el análisis de documentos. Entre las conclusiones obtenidas resultó que, expuestos a un aprendizaje significativo, los docentes desarrollan la cultura bajo un enfoque de la competencia intercultural, llevándolos a hacer análisis críticos y reflexiones, aumentando la comunicación y los conocimientos interculturales dentro del grupo participativo.</p> <p>Palabras claves: aprendizaje significativo, cultura, competencia intercultural, investigación-acción.</p> | <p>RESUMEN</p> | <p>This study explores the way in which meaningful learning influences the development of the intercultural competence and bridges the gap between theory and practice in a group of Mexican foreign language college and university teachers. Based on the theories of Aguado (2003), Byram (1993b), Gómez-Zermeño (2010), Jäger (2014) and Vilà (2002), we report on a descriptive action research based on a six-week training course designed for nine such foreign language teachers, using the observations and the analysis of the resulting documents. As main result, we conclude that due to meaningful learning, the teachers developed the concept of culture from an intercultural point of view becoming more critical and increasing the communication and the intercultural knowledge inside the participative group.</p> <p>Keywords: meaningful learning, culture, intercultural competence, action research.</p> |
|---|-----------------------|--|

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A TRAVÉS DE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN DOCENTES DE IDIOMAS

Formar a los docentes de idiomas en el área de la competencia intercultural se vuelve una labor compleja que afronta el docente en su itinerario profesional, sobre todo para los que trabajan en instituciones de educación superior. Tal y como lo señalan Abdahhah-Preitcelle y Porcher (2001), García, Pérez y Patiño (2004), Vilà (2002), la adquisición de esta competencia se tiene que considerar indispensable para el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros y en el desarrollo de ciertas capacidades en el área curricular.

Al respecto, De Europa (2002) en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas pone de manifiesto que "una comunicación tiene que apelar al ser humano en su totalidad" (p.12) y coincide en identificar la competencia intercultural como impulsora de la llamada sociedad del conocimiento. Esto supone un dominio cualitativo más profundo de los idiomas extranjeros exigiendo aparte del desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de esa lengua aquellas que se denominan interculturales y se actualizan en diferentes contextos, como veremos más adelante.

El desarrollo de la competencia intercultural puede ser abordado desde diferentes enfoques metodológicos tales como el de la competencia comunicativa de Hymes (1971), el interaccionismo social de Vygotsky (1979), o la teoría de la transposición didáctica de Chevallard (1997), entre otros, y es justamente en ese sentido que uno de los propósitos del presente trabajo es establecer que los docentes de idiomas necesitan ejercer un enfoque dirigido hacia el aprendizaje significativo que les permita tratar la cultura en

su práctica pedagógica por medio de la competencia intercultural en dichas clases de idiomas, con lo cual obtendrán una enseñanza más dinámica que permita no solamente hacer que los estudiantes tengan la posibilidad, por ejemplo, de acceder a un buen empleo, sino de incluir al mismo tiempo una conciencia sobre el nivel que se quiere verdaderamente lograr, en términos de una educación intercultural orientada hacia la globalización en comunidades de aprendizaje en todo el orbe.

Según algunos de los autores que han estudiado a profundidad este tema (Aguado, 2003; Byram, 1993; Gómez-Zermeño, 2010; Jäger, 2014; Vilà, 2002), los docentes de idiomas tienen la voluntad de implementar la competencia intercultural, pero en la mayoría de los casos poseen pocos conocimientos teóricos sobre la misma y es por eso que tal vez un aprendizaje significativo ejercido sobre dicha competencia podría ayudar para una mejor implementación en el salón de clase.

Esta situación se hace muy evidente en México, particularmente en el estado de Michoacán en los departamentos de idiomas de las instituciones de educación superior, en los que existe una carencia de conocimiento, en general, sobre la competencia intercultural y su manera de adquirirla y abordarla. Asimismo, Beacco y Byram (2007) indican que en las prácticas de la enseñanza del inglés en las aulas mexicanas hasta la fecha domina la lectura en voz alta, la traducción, la elaboración de listas de vocabularios y la repetición en coro, lo que corresponde a los métodos de tipo gramática-traducción, el audio-lingual y quizás un poco más comunicativos, pero siempre dejando de lado el enfoque intercultural.

Esto se debe, entre otras cosas, al desconocimiento de lo que implica el aprendizaje significativo por parte de los docentes sobre la cultura

del idioma impartido en general y su presencia en la didáctica de lenguas, como también sobre el origen, la definición y las estrategias del desarrollo de la competencia intercultural, de ahí que los maestros continúan basándose hasta la fecha en un aprendizaje tradicional apoyado en la memorización de conocimientos, sin análisis y reflexión, siendo seguido por la transmisión vertical del mismo conocimiento. Nuestro planteamiento parte del hecho de que el aprendizaje significativo es un medio eficaz y adecuado para que los docentes puedan centrarse en sus alumnos promoviendo la calidad que se requiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje (González et al., 2013).

En efecto, dicha inferencia del aprendizaje significativo favorece una reorganización cognitiva basándose en las contradicciones y/o conflictos de las estructuras mentales aumentando la competitividad de las instituciones de educación superior (González et al., 2013). Esto conlleva a que ellos puedan producir nuevas ideas, reflexiones que se dirijan hacia la construcción de distintos conocimientos cimentados sobre una crítica de pensamiento didáctico, volviéndose concepto fundamental dentro del hoy llamado moderno constructivismo (Catsigeras, Curione & Míguez, 2006; González et al., 2013; Rivera, 2004; Rusinek, 2004).

Una de las preguntas que plantea la literatura de la especialidad es con respecto a cómo influye el aprendizaje significativo en la disminución de la brecha (la falta de vinculación o de conexión) entre la teoría y la práctica de la competencia intercultural (Giges, 2012). El mismo autor previamente citado que realiza su investigación basado en las siguientes tres dimensiones: ¿Quiénes somos y cómo nos vemos y nos ven?,

¿Cómo nos organizamos? y ¿Cómo aprendemos y enseñamos? Preguntas que deben contestarse pensando en la mejor manera de lograr la verdadera transformación de la educación y de la educación lingüística, en particular. Sin embargo, por las razones teóricas y metodológicas que iremos esgrimiendo, este trabajo se dirigirá solamente hacia la última de dichas dimensiones.

Catsigeras et al. (2006), González et al. (2013), Kramsch (2003), Rivera (2004) y Rusinek (2004) llegan a la conclusión de que se trata de una tarea difícil de realizar por parte de los docentes -porque ellos tienen que adaptarse al nuevo entorno educativo siendo facilitadores- en el amplio sentido, donde deben tener el quehacer para que el alumno construya un puente entre el conocimiento de su lengua materna y el idioma extranjero estudiado, ayudándolo a sobreponer los posibles desequilibrios, convirtiéndose así en un verdadero hablante intercultural.

En consecuencia para indagar acerca de este tema de estudio se ha diseñado un proyecto de investigación que tiene como propósito general analizar de qué manera el aprendizaje significativo de los docentes de idiomas tiene lugar en los conocimientos teóricos de la competencia intercultural, de tal manera que pueda disminuir dicha brecha existente entre la teoría y la práctica de la implementación de la competencia intercultural en un salón de clase en el contexto mexicano, del cual se desprenden los propósitos específicos de la investigación: a) describir cómo el aprendizaje significativo influye en el desarrollo de la competencia intercultural de los docentes; b) identificar la percepción de los maestros hacia la competencia intercultural y su manera real de aplicarla en la enseñanza bajo el aprendizaje significativo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CULTURA: ... DESDE LA PERSPECTIVA TRADICIONAL DEL APRENDIZAJE HACIA LA CULTURA DE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Son numerosos los expertos que han investigado la cultura y lo que supone la utilización de esta en la didáctica de lenguas, pero para analizarla con más profundidad es pertinente comenzar a abordarla a partir de la concepción de un aprendizaje tradicional. La cultura era apreciada en forma de imágenes, fotografías, datos de lo que se suponía como *alta cultura* como la pintura, la historia, la literatura, la música, pero se distinguía en forma accesoria o marginal, como mero adorno, en forma de un *saber-todo* de transmisión de datos por parte de un emisor (docente) a un receptor (alumno). En este contexto el docente era el único experto o autoridad formal que transmitía la información y los alumnos eran vistos como recipientes vacíos o receptores pasivos que se proponían solamente recuperar, organizar, almacenar y difundir datos culturales visibles que diferenciarían un pueblo de otro (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, 2005; Ramonet, 1986): se descartaba cualquier intento de creatividad, de reflexión personal o conciencia crítica por parte del aprendiz, donde este se tenía que adaptar a aquello que le era presentado por su profesor, asimilarlo sin opinar ni aportar algo relevante en el *in situ* didáctico.

La cultura ha sido un concepto disputado que ha venido sufriendo a lo largo de los tiempos una evolución espectacular. Inicialmente se discernía bajo el término de civilización y fue definido por primera vez en Francia para de allí dispersarse a gran parte del mundo. Su significado se relacionaba mayormente con el resultado de un

proceso histórico, pero entendido en forma de una compilación de datos históricos o relaciones cronológicas teniendo una visión unitaria (Maravall, 1974). Sin embargo, a inicios del siglo XIX, surge la necesidad “del reconocimiento de una pluralidad de sistemas que tienen todos la misma dignidad” (De Carlo, 1998, p.25) que conlleva al abandono de la noción de *civilización* a favor de la *cultura*, donde la cultura suponía el logro de un nivel de desarrollo más elevado y se relacionaba con el cultivo de la tierra. Paulatinamente fue tomando otras aristas relacionadas con “la educación, la agricultura del espíritu” (Foronda, 1820, citado por Maravall, 1974, p.84) alejándose de su significado inicial.

El Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico (1954) señala que la cultura se proponía desde un punto de vista etimológico la cultivación del alma, es decir, desarrollar la capacidad humana de clasificar y representar las experiencias con símbolos de actuación, clasificando de forma creativa y divergente el mundo en que la gente vive. Esto alude a que la civilización se percibía por medio de una jerarquía de valores, vislumbrando de una manera activa la superioridad de un país civilizado frente a otro. Y el segundo término, el de cultura se distingue por medio de un significado especial relacionado con representaciones y creatividad de las personas presentando dificultades hasta la fecha vinculadas con la complejidad de su interpretación. Asimismo, ya no se trata más de transmitir diferentes valores de una sociedad superior que se constituye en un modelo universal, sino que se propone reconocer las diferencias y también respetarlas.

Para Tylor (1977, p.29) cultura y civilización tienen el mismo sentido etnográfico amplio definido como “todo el complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el

derecho, las costumbres y cualquier otro hábito, y capacidad adquirida por el hombre como miembro de la sociedad". Byram (1993, p.33) años después retoma la misma idea y plantea la posibilidad de utilizar los dos conceptos, cultura y civilización por el mismo significado redefiniéndolas como un "conjunto de modos de vida de un país extranjero incluyendo su producción artística, la filosofía y la cultura noble en general". Mientras que Puren (1994) opina que ambos conceptos cultura y civilización pueden tener relaciones de oposición, complementariedad y equivalencia, y promueve una *didáctica compleja* y Vez (2011) "se opone a la concepción positivista del conocimiento como representación de la realidad, a la concepción pragmática del conocimiento como confrontación con la realidad" (p. 95).

Poco a poco las cosas han cambiado. El aprendizaje tradicional ya no cumple más con las necesidades de la sociedad actual dejando lugar a otro tipo de aprendizaje más dinámico llamado aprendizaje significativo, mismo que se trata de "un proceso complejo de reorganización cognitiva, basado en contradicciones y conflictos" (Catsigueras et al., 2006, p.4) y que se adquiere a largo plazo y fundamenta sobre la experiencia anterior. Según González et al. (2013) el aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje especial que está asentado en una instrucción centrada en las personas, promueve la calidad de la enseñanza y el aprendizaje facilita la reorganización cognitiva y fundamenta en contradicciones y conflictos aumentando la competitividad de las instituciones de educación superior. En este contexto el aprendizaje significativo permite la reconstrucción intrapersonal de los conceptos por parte de cada alumno, con base en la justificación y en el compartir con los demás alumnos y docentes de acuerdo a los otros conceptos (Catsigueras et al., 2006; González et al., 2013).

Sobre esta idea Ruhly (1976, citado por Málik, 2002, p.4) plantea que la cultura se vuelve un concepto más amplio que aquel presentado por medio del aprendizaje tradicional y la compara con un iceberg, estratificándola en cultura visible, la cual corresponde a la cultura presentada por medio del aprendizaje tradicional que incumbe al pico del iceberg y la cultura invisible que contiene elementos más profundos, lo que le corresponde a la base del iceberg, incluyendo tradiciones, costumbres, el clima, temas culturales, entendidos en forma de un "sistema de reglas compartidas de símbolos propios de la vida cotidiana" (Dumont, 2001, p.63) o como un "saber que se expresa de una manera simbólica por medio de artefactos y de comportamientos y que se formula por medio de reglas, normas y esperanzas" (Byram, 1993, p.113), lo cual permite que los aprendices actúen adecuadamente en un contexto extranjero.

En esta visión que va desde el aprendizaje significativo, el concepto de cultura deja de ser un simple accesorio y se vuelve más complejo, abarcando conocimientos explícitos, visibles, así como también implícitos, invisibles, dejando una puerta abierta hacia la creatividad y la reflexión y tendiendo los puentes necesarios para una adecuada comunicación entre *el yo* y *el otro*. El docente estaría obligado -siempre bajo la perspectiva del aprendizaje significativo- a profundizar y de ello actualizarse en relación a las teorías más modernas de la pragmática lingüística y el contexto. Se puede decir, en términos generales, que se trata de un cambio de un modelo positivista basado en la memorización, a un modelo constructivista cimentado en la reflexión crítica. Dicho de otra manera, el cambio de un modelo conductista-positivista fundado en una memorización mecánica a uno constructivo-conductista que favorece el aprendizaje significativo.

Por medio de un cambio en el tipo de aprendizaje –de tradicional a uno significativo- el concepto de cultura se transforma, conquistando originalidad y especificidad a lo largo del tiempo y volviéndose más complejo favoreciendo la construcción de estructuras cognitivas nuevas dando paso a nuevas informaciones por medio de la construcción colectiva de ideas previas con nueva información, superando puentes cognitivos. Galisson (1992) apunta hacia la dicotomía entre cultura: una *cultura cotidiana* vista como la cultura diaria, habitual o rutinaria y una *cultura cultivada*, entendida como erudita, percibida como un saber profundo en un determinado tipo de conocimientos, en especial aquellos relacionados con las disciplinas literarias e históricas. Y es que la cultura contiene una multitud de significados, es muy difícil de definir y demarcar, prácticamente imposible reducirla a una sola definición, ha conquistado su originalidad y especificidad al paso del tiempo, presentándose en forma de códigos compartidos, sin incluir instituciones o herramientas, sino solo pensamientos (González Di Pierro, 2010).

Por lo tanto, más que una definición específica de cultura, lo que le interesa a la teoría de la didáctica de las lenguas y las culturas es establecer qué es lo verdaderamente importante para efectos del desarrollo de la competencia comunicativa, qué debería ser abordado en lo que se refiere a los aspectos culturales de una o más comunidades de habla, de tal manera que coincidimos con García (2004) en que:

El concepto de cultura se define a partir de diversas variables tales como: las características medio-ambientales, climáticas, atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas, rituales y las creencias mágico-religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento

en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre los sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y práctica de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; la salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor. Todos estos parámetros crean y delimitan entornos culturales específicos. (p. 18)

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO UNA VÍA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL SALÓN DE CLASE

Para tratar el concepto de cultura en toda su complejidad se vuelve necesario desarrollar la competencia intercultural en el salón de clase, una habilidad que implica un aprendizaje activo utilizando la interpretación de las palabras, comparando y contrastando el significado tanto de su cultura como de la cultura extranjera para facilitar a los alumnos el tener acceso al conocimiento de los miembros de la otra cultura como para poder analizar los valores de la otra cultura y adaptarse al comportamiento rutinario. Un tipo de competencia aparecida en los años '80 como consecuencia de grandes cambios socio- económicos-políticos- culturales que confluyen en la educación desde entonces hasta la actualidad (Abdahhah-Preitcelle y Porcher, 2001; García et. al., 2004; De Europa, 2002).

A propósito de estos grandes cambios es que Zimmermann y Bierbach (1997) definen la competencia intercultural como los "actos fallidos y malentendidos en la comunicación intercultural que no comparan sistemas diferentes sino estudia el acto de comunicación que produce estos

errores" (p.5). Mientras que para Porcher (1998) y Romero (2013) esta se percibe como una guía de enseñanza que no contempla ni la morfología de palabras, ni sus reglas de sintaxis, sino la forma en que las comunidades dan uso a estas palabras para razonar, contar, bromear, seducir, ordenar o convencer. Y para Abdallah-Preitcelle y Porcher (2001) se advierte como un intercambio entre varias culturas, su comunicación e interpretación, y enriquecimiento mutuo que implica un respeto para cada cultura y sus creencias, cada una en su expresión de modo de vida.

Conforme a lo dicho anteriormente, a nivel práctico y contextual, la competencia intercultural se convierte en un medio que el docente debe utilizar de modo dinámico, adaptativo, con el fin de llevar al estudiante de licenciatura a construir un conocimiento intercultural y así lograr los objetivos de su aprendizaje. Señala Byram (1997) que el desarrollo de la competencia intercultural en el salón de clase se realiza por medio de un currículum en espiral, al principio produce un aprendizaje superficial pero posteriormente originará uno más profundo. Asimismo, Aguaded, Vilas, Ponce y Rodríguez (2010, p.183) proponen "educar al alumno para que además de una comprensión cognitiva y el desarrollo de determinadas actitudes tenga una actitud responsable ante situaciones de injusticia, discriminación, marginación, volviéndose en un marco para la acción social".

Llevar esto a la práctica a través de la inclusión curricular sugiere el tomar en cuenta los contenidos y demás actividades de aprendizaje relacionadas con el mundo y es precisamente sobre esta idea que Kramsch (1993) hace hincapié en el hecho de que en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero debe fomentarse un ambiente intercultural que permita enseñar la cultura como proceso interpersonal, por medio de las diferencias, para cruzar las fronteras disciplinarias

de manera que pueda ser llevado a la práctica mediante el aprendizaje significativo. Y es que los parámetros en México dentro del salón de clase son aún más variados y la interculturalidad está sujeta a una gran cantidad de variables tales como la diversidad y su influencia cultural -que no se presenta solo a nivel geográfico, sino que se da día con día a través de la convivencia-. De esta manera la educación intercultural tiene que romper las barreras de lenguas o idiomas para así brindar una educación de calidad en cada una de las instituciones educativas, cada una con sus diferencias.

Por virtud del desarrollo de la competencia intercultural se produce un proceso para la enseñanza-aprendizaje en el cual el conocimiento se forma de adentro hacia afuera, atravesando una etapa de auto-comprensión seguida por una reestructuración de nuevos conocimientos, un proceso que se realiza a través del *yo fragmentado*, y resulta de la apertura entre *el yo* y *el otro*, mediante un intercambio e interacción que asegura una "participación crítica y activa en la comunicación en un contexto social de diversidad" (Trujillo Sáez, 2002, citado por Trujillo, 2002). Dicha participación se equilibra por el fluido que se establece entre las dos partes facilitando la construcción de la cultura extranjera y reconstrucción de la misma a partir del idioma materno (Abdallah-Pretceille, 1992; De Carlo, 1998; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, 2005; Sáez, 2004).

METODOLOGÍA

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El estudio pertenece a un diseño de investigación-acción. Consiste en una forma de indagación reflexiva organizada por los docentes en situaciones sociales. Tiene como meta principal optimizar la

coherencia de sus prácticas sociales o educativas, así como la agudeza de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Carr & Kemmis, 2005; Stringer, 2007). Apoyándonos en un curso de formación profesional para un grupo de nueve maestros de idiomas, se realizaron diez sesiones de trabajo colaborativo entre abril y mayo del 2015 en un aula de clase de una universidad **pública del estado de Michoacán**, México. En este contexto se implementaron cambios y evaluaron los mismos para poder explicar y entender qué es lo que causa la divergencia existente entre teoría y práctica de la competencia intercultural, como iremos explicando a continuación.

DELIMITACIÓN DE LA POBLACIÓN

La población se ha tomado dentro del campo para comprender y mejorar la realidad que se está estudiando (Castro Martín-Crespo & Salamanca, 2007). Estuvo integrada por diecinueve sujetos que representan la totalidad de los miembros que laboran en el Departamento de Idiomas de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Tecnológico de Monterrey, campus Morelia, estado de Michoacán, México. Se ha delimitado un muestreo de nueve profesores seleccionados por medio de un método aleatorio, pero teniendo como condición previa la voluntad y anuencia de los docentes para participar en el estudio. Asimismo, debemos precisar que fueron invitados a formar parte del estudio nada más aquellos profesores que tienen experiencia en la didáctica de los idiomas, así como también a los coordinadores de los respectivos centros de enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, docentes que además tienen la facultad de proponer y realizar cambios en los programas dentro de las instituciones educativas.

Desde la perspectiva antes descrita, el presente estudio basado en una investigación-acción se propone describir una práctica educativa vinculada con el desarrollo de la competencia intercultural en el salón de clase por parte de los docentes, donde exponen sus inquietudes, las comparten con los demás e intentan averiguar qué soluciones pueden encontrar a estas, sugiriendo cambios en la práctica educativa. Se trata de un acercamiento sistemático para averiguar cómo los mismos docentes pudieran encontrar soluciones reales a sus problemas de cada día desde un enfoque cualitativo y a través de un aprendizaje significativo, en donde pueden aumentar efectividad y calidad en su trabajo (Carr & Kemmis, 2005; Stringer, 2007).

PROCESOS E INSTRUMENTOS

Para desarrollar las etapas propias de la metodología y contestar a la pregunta de investigación se investiga sobre las experiencias de los docentes de idiomas en el desarrollo de la competencia intercultural en el salón de clase desde las dimensiones presentes en la fundamentación teórica: la cultura desde la perspectiva del aprendizaje tradicional; la cultura desde la perspectiva del aprendizaje significativo; el aprendizaje significativo como una vía para desarrollar la competencia intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural en la práctica docente. La información proviene de minutas (relatorías) de reuniones participativas realizadas al concluir cada sesión.

Acto seguido, se seleccionaron con base en su contenido buscando aquellas que fuesen resultado de las sesiones de intercambio de experiencias o que documentasen el producto final o propuestas de inclusión en los diferentes programas educativos. El objetivo de esta revisión fue conocer el tipo de conocimiento que se documenta y sus mecanismos, formatos y estruc-

tura para registrarla y difundirla. Hecho esto, se localiza y socializa el conocimiento generado y se difunde entre los integrantes de cada equipo a partir de sesiones de intercambio. Con esta observación se pretendió detectar, de manera cualitativa, patrones de documentación, difusión y seguimiento del conocimiento generado entre los participantes y con ello, se presentan las etapas principales desarrolladas durante la investigación con sus instrumentos y técnicas.

Primera etapa:

En una primera etapa se parte de la realización del planteamiento sobre el aprendizaje significativo y su influencia en el desarrollo de la competencia intercultural en el salón de clase por parte de los docentes. Mediante un trabajo en equipo se establece cuál es el punto de partida de los maestros con respecto de la cultura y la competencia intercultural y cuál ha sido la formación de cada uno de ellos en este rubro. Para esto se organizan debates en cada uno de los equipos en forma de lluvia de ideas que producen una serie de reflexiones y se llega a un consenso sobre puntos de vista inicial. Al final de la sesión se resumen las reflexiones principales de cada reunión, asentándolas en las minutas mencionadas.

Posteriormente se realizaron dos sesiones referentes a la cultura y competencia intercultural, es decir, sus fundamentos teóricos, estudios más recientes y diferentes concepciones para abordar un curso a partir de este enfoque, relacionándose cada una de ellas con la perspectiva del aprendizaje significativo. De ahí se desprenden una serie de nuevas propuestas para el desarrollo de la competencia intercultural dentro del aula, utilizando el marco conceptual y práctico del aprendizaje significativo. Las participaciones quedaron registradas tanto por medio de las relatorías que elaboramos al final de cada reunión, como en diarios individuales.

Después, se implementan las acciones propuestas por los docentes en la etapa anterior, en una cuarta sesión, y se realizan ajustes en las acciones para obtener mejor rendimiento. Nuevamente, se elabora una conclusión al final de la reunión con las observaciones pertinentes. La primera etapa concluye con una reflexión y con la valoración sobre los problemas encontrados en el desarrollo de la competencia intercultural en el salón de clase bajo un esquema de aprendizaje significativo y sobre los ajustes realizados de común acuerdo durante el trabajo colaborativo. Al término se realiza un análisis que pone en contraste dichos resultados con las perspectivas de la implementación de un aprendizaje significativo.

Segunda etapa:

A partir de las reflexiones y análisis finales obtenidos en la primera etapa se hace una discusión de algunos estudios y modelos teóricos y literatura de la especialidad presentada en forma de un curso. Una vez reactualizada su capacitación, los sujetos investigados proponen nuevos planes de acción para desarrollar la competencia intercultural bajo esta vertiente alternativa. Para ello se registra, aparte de las reflexiones al final de cada reunión, un plan de acción que contiene las técnicas y estrategias nuevas para el desarrollo de la competencia intercultural bajo el enfoque del aprendizaje significativo, integrando las sugerencias pertinentes con la finalidad de implementar cambios a nivel curricular.

Las acciones propuestas por los docentes después de que se ha llevado a cabo esta actualización se ponen en práctica, de modo que ellos tienen que observar y reportar los logros obtenidos en el nuevo contexto. Finalmente, la investigación-acción concluye con la verificación del impacto de las estrategias planeadas, con sus puntos fuertes y débiles y con la definición de la

metodología para el desarrollo de la competencia intercultural en el salón de clase a partir del marco del aprendizaje significativo. Todas estas serán presentadas por medio de un reporte al final del curso.

ANÁLISIS DEL RECORRIDO METODOLÓGICO

Esta metodología recoge la experiencia del trabajo de un grupo de nueve maestros de idiomas y sus dos facilitadores. Su objetivo es el de orientar y facilitar a los participantes mediante aprendizaje significativo el desarrollo de la competencia intercultural en maestros de idiomas. En virtud de que la presente investigación está relacionada con el interés del profesorado en activo, así como de los profesores en formación, la vertiente de estudio elegida de la investigación-acción corresponde a su modalidad colaborativa. Cuando señalamos que se trata de métodos mixtos hacemos énfasis en el hecho que los instructores (investigadores) estuvimos involucrados en las diferentes etapas del estudio tomando en cuenta rasgos del enfoque etnográfico, como la observación participante, de forma que se pudieran aportar más y variados datos concretos que nos diesen más elementos para establecer valoraciones acerca de las creencias, matices, las motivaciones y hasta el modo en que fueron cambiando los conceptos y forma de abordar estos contenidos en el quehacer docente de los sujetos investigados.

Aclarado lo anterior, explicamos ahora los momentos por los que se desarrolló el recorrido metodológico de nuestra investigación.

Primer paso: orientación hacia la cultura y la competencia intercultural

En esta primera etapa nos propusimos dar a conocer al profesorado nuevas visiones con respecto a la cultura y la competencia intercultural en

el salón de idiomas, implementadas por medio de un aprendizaje significativo y a partir de los enfoques existentes.

Los talleres consideraron los siguientes aspectos:

- la cultura percibida por medio del aprendizaje tradicional;
- la cultura por medio del aprendizaje significativo;
- la competencia intercultural, nueva visión con respecto a la enseñanza de idiomas;
- la competencia intercultural, como vía de aplicación a través del aprendizaje significativo.

Cabe señalar que durante este momento fue importante ubicar a las personas que realmente quisieron implementar la competencia intercultural en el salón de clase, tomando en cuenta que dos de los participantes son coordinadores de departamento de idiomas y por lo tanto tienen la capacidad para proponer cambios en los planes y programas institucionales.

Segundo paso: caracterizar la competencia intercultural

El objetivo de esta segunda etapa fue el de profundizar el concepto de la competencia intercultural, caracterizándola, y examinando sus dimensiones consideradas fundamentales por los autores en el área de especialidad (Byram, 1997; Kramsch ,1993; Trujillo, 2002). Para tal propósito se propuso una dinámica de lectura de comprensión e interpretación de una serie de textos de autores que han adoptado una aproximación intercultural en su área de investigación. Al finalizar, los docentes participantes han diseñado de una manera preliminar una posible aplicación de un enfoque intercultural en

sus propios cursos por medio de un aprendizaje significativo. En el caso de los coordinadores, se valoró la posibilidad de incluir esta competencia intercultural en el programa general de la institución educativa.

Tercer paso: planeación de las mejoras del desarrollo de la competencia intercultural con base en un aprendizaje significativo

En el tercer momento se formuló una planeación llevada a cabo entre todos los participantes del curso. Se propuso desarrollar estrategias para la implementación de la competencia intercultural con base en el aprendizaje significativo. Se trató de un momento clave que tuvo que derivar de una manera lo más natural posible por parte de los docentes, pero a su vez en relación con los objetivos, metas y actividades establecidas dentro del plan curricular de enseñanza de la lengua dentro de la institución educativa analizada.

Terminada la planificación estratégica, se construyó un proyecto contemplando los objetivos y resultados de la etapa anterior, pero que se propuso reformular el perfil de los egresados que diversas licenciaturas tienen en su plan de estudios en relación con la enseñanza de idiomas. En este contexto fue necesario establecer muy bien la distinción entre las competencias generales y específicas, también los objetivos relacionados con la interculturalidad, sus alcances, limitaciones, estrategias, seguimiento y también las respectivas evaluaciones. El buen desarrollo del proyecto depende de su fundamentación y coherencia, donde el profesor de una manera reflexiva y autocrítica deberá saber qué tipo de estrategias, actividades y contenidos son los adecuados para su grupo discente (Kumaravadivelu, 2008). Una vez elaborado tiene que ser difundido dentro de la comunidad educativa.

Cuarto paso: actuación y seguimiento

De conformidad con las temáticas que se prestan para el desarrollo e implementación del enfoque de la competencia intercultural, los docentes estimaron oportuno que el tema cultural denominado *descripción de lugares turísticos* podría servir de modelo para este fin, fundamentalmente porque posee la característica de ser una temática de la denominada cultura con minúscula, o cultura esencial, es decir, la que se utiliza de una manera más cotidiana y que normalmente están contenidos en todos los métodos y prácticamente para todos los niveles (con las limitaciones y las ventajas que tienen) en cualquiera de los idiomas que se imparten.

Según indicaciones dadas por los dos instructores/investigadores, los docentes tenían que desarrollar en su proyecto final como mínimo: tema general, descripción de la actividad, el componente pragma- lingüístico, las actividades propuestas, observaciones por parte de ellos mismos y finalmente la retroalimentación por parte de los alumnos con respecto a la estrategia empleada.

Quinto paso: evaluación y ajuste de acciones

Según los proyectos entregados, como investigadores consideramos que la actividad cumplió para la mayoría de los participantes con el objetivo de que hubiese una diferencia substancial entre las actividades que ellos normalmente realizan para desarrollar la competencia intercultural con la actividad propuesta, una vez que ellos conocieron la relación que tiene con el aprendizaje significativo para el diseño adecuado de actividades que fomenten la interculturalidad.

IMPACTO

La evaluación de los resultados y conclusiones se construye sobre la base de un análisis cualitativo realizado durante el estudio. Gracias a la notoria vinculación de los intereses existentes entre investigadores y profesores participantes, la modalidad de estudio elegida consideramos que es adecuada. Conjugamos y logramos disminuir la distancia que existe entre el estudio teórico e investigación práctica que suele realizar el profesor-investigador que se basa en un paradigma cualitativo. Como señalamos anteriormente, destacamos la relevancia de utilizar un enfoque cualitativo enmarcado en una investigación-acción de tipo colaborativa en razón de que se cumplen varios elementos que, para varios especialistas del tema, debe tener este tipo de investigación. Se desliza de tipo subjetiva, generativa, inductiva, constructiva, asimismo tiene como principal fin la mejora de la praxis investigativa y posibilitar tanto a los responsables de las políticas educativas como a los usuarios de estos procesos didácticos conocimiento real y profundo del escenario en que se encuentran inmersos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

DIMENSIÓN DEL USO PEDAGÓGICO DE LA CULTURA

El estado inicial de este eje evidenciaba poca planeación para ser integrado en los cursos de idiomas y la mayoría de los docentes no contaban con orientaciones al respecto. Además la poca difusión sobre el concepto entre los docentes marcaba su uso, pero lo recortaba dentro del ámbito pedagógico en general por conceptos como: regiones, historia de la lengua, historia del país, antropología, etnología del pueblo, literatura, arte, ciencia, tradiciones arraigadas, por ejemplo las que dan lugar a la *noche de muertos*, entre otras; así como maneras de hablar para expresar una idea como ¿Voy a pagar o me van a invi-

tar?; reglas de morfología, en donde se omite el pronombre personal en español e italiano y posibles maneras de omitirlas en inglés en un lenguaje informal.

Además se observa preocupación en todos los docentes por incluir en su primera manera de definir la cultura, todo lo concerniente a las tradiciones, lo que sugiere que independientemente de su formación para ellos la cultura se relaciona con sus propias raíces. Apunta hacia el hecho de que los docentes de idiomas han tratado en el inicio de sus actividades colaborativas únicamente la parte visible de la cultura como resultado de aprendizaje tradicional, contemplándola solamente por medio de los conocimientos explícitos, lo que corresponde en la definición de Ruhly (1976) a la parte perceptible del iceberg.

Las transformaciones generadas y proyectadas en este eje están así orientadas a un crecimiento significativo frente a la construcción y socialización de experiencias significativas en la competencia intercultural, conviviendo un cambio en el perfil del egresado de la licenciatura, facilitando que los docentes perciban la cultura en su forma más compleja en el sentido de incluir, además de los elementos visibles, los elementos invisibles relacionados con la comunicación e ideas, invitando a una negociación continua de los significados, abarcando cuestiones como el lenguaje corporal y apertura o empatía que tiene cada quien hacia la cultura.

Al final de la actividad, los docentes de idiomas por medio de sus diarios individuales llegaron a la conclusión que, a través de un aprendizaje significativo, la cultura se vuelve un todo complejo, difícil de definir, que se relaciona antes que nada con sus conocimientos pasados, permitiéndoles la construcción y reconstrucción de estos, tanto de una manera intrapersonal por

parte de cada uno de ellos -porque solamente por medio de esta se puede crear una base sólida de conocimientos- como también de una manera interpersonal por medio de un trabajo colaborativo realizado durante las sesiones de investigación participativa (Catsigeras et al., 2006; González et al., 2013). De esta manera ellos toman conciencia de que solamente por medio de un aprendizaje significativo pueden llegar a ser más creativos y percibir la cultura en toda su complejidad, permitiéndose una comunicación completa con sus alumnos.

Lo anterior demuestra que aún domina en la enseñanza de idiomas el aprendizaje tradicional, donde la percepción de los docentes de idiomas sigue contemplando a la cultura solamente por medio del pico del iceberg, y que nada más por medio de una formación profesional basada en un aprendizaje significativo se puede realizar un cambio de tal manera que puedan percibir la cultura en su totalidad, tanto para ellos como para el diseño y selección de las actividades para fomentar el desarrollo de la competencia intercultural.

DIMENSIÓN DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Se abordó el concepto de competencia intercultural:

a) Tomando en cuenta que ninguno de los docentes estaba familiarizado con este concepto, se les presentó un tutorial, una presentación en Power Point que incluía la definición y origen del enfoque y se sugirieron un par de pistas prácticas para su implementación basándonos en una selección de artículos de Aguado (2003), Byram (1997), Kramsch (2003).

b) Durante la actividad se observó que la manera de percibir la competencia intercultural por parte de cada maestro evolucionó de forma diferente. Algunos la percibieron como una manera de enseñar que impacta principalmente en las emociones de los alumnos trayendo incertidumbre en su aprendizaje, aunque en varias ocasiones, ellos se limitaban en sus aplicaciones más a nivel sociolingüístico y comunicativo, pensando en formar un alumno nativo y no uno abierto a la interculturalidad. Otros la apreciaron a lo largo de la actividad de una manera reflexiva-significativa, lo que es un tipo de conocimiento profundo, que incluye emociones y comportamientos, visualizando al alumno por medio de su apertura, desarrollo y ya no más por medio de la imitación de los nativos. De igual forma hubo docentes que la observaron con apertura hacia un conocimiento más significativo y también hacia la dimensión afectiva, causando confianza y comportamientos distintos: durante la actividad colaborativa la competencia intercultural se descubrió en su sentido real de comunicar, entender, crecer, sin ver en la cultura una amenaza de rivalidad o que se sintiera perjudicado.

c) Al final de la actividad, los maestros se volvieron conscientes de que solamente por medio de un aprendizaje significativo se logra mejorar la implementación de competencia intercultural en el salón de clase, abriendo puertas de comunicación entre el *yo* y *el otro*, de tal manera que no haya fronteras aunadas a las competencias comunicativa y socio-lingüística, y percibiéndola al final del curso como proveedora de un acercamiento entre el idioma materno y el otro idioma.

CONCLUSIÓN

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y COMPETENCIA INTERCULTURAL: REFORMULANDO LA DIDÁCTICA DE IDIOMAS

Para los efectos de esta investigación podemos considerar como una dimensión importante el lograr concientizar a los docentes de idiomas de que el aprendizaje significativo puede ser una vía para el desarrollo de la competencia intercultural en alumnos de idiomas y que se distingue de otros caminos por ser más profundo y más claro de aplicar en sus propios cursos. Se formulan las siguientes conclusiones en función de cada objetivo específico.

Con respecto al primer objetivo específico, describir cómo el aprendizaje significativo influye en la manera de desarrollar la competencia intercultural en la enseñanza de educación superior en el estado de Michoacán, México, se constató que de acuerdo con la opinión de los participantes por medio de los cursos de capacitación que los docentes asimilan, interiorizan, construyen y reconstruyen un nuevo conocimiento, de tal modo que se vuelven más creativos y abiertos durante los cursos tomados, pero que desde el punto de vista práctico, aún siguen apegados al aprendizaje tradicional, es decir, persisten en siempre limitarse a emplear el método de gramática-traducción o de comunicación, sin desarrollar competencias más profundas como las interculturales.

En cuanto al segundo objetivo, relacionado con la identificación de la percepción de los maestros hacia la competencia intercultural y su manera real de aplicarla en la enseñanza bajo el aprendizaje significativo en el contexto de educación superior del estado de Michoacán, México, se evidenció que la competencia intercultural sigue siendo una

competencia poco conocida (en el mejor de los casos un poco a nivel teórico, pero que no aplican para nada) y difícilmente visualizada en la práctica pedagógica debido a una falta de aprendizaje significativo sobre la competencia intercultural. Pero después de haber tomado el curso-taller intensivo sobre esta, lo cual por supuesto no es suficiente, se debe trabajar de una manera continua, rompiendo barreras del aprendizaje tradicional de forma que se pueda llegar a una permanente negociación del significado de los conceptos investigados, demostrándose mayor reflexión, y aumentando la comunicación y los conocimientos interculturales dentro de un grupo participativo.

AUTOCRÍTICA

En cuanto a las limitaciones detectadas en la presente investigación queremos señalar una que se encuentra muy marcada: la heterogeneidad en la formación de cada uno de los docentes participantes. Tenemos el hallazgo en nuestro caso de que los docentes que tienen una licenciatura en la enseñanza de idiomas fueron los menos dispuestos a modificar su manera de impartir clase, como también de implementar en sus programas escolares estrategias como las sugeridas por medio de la literatura de especialidad. Por otra parte, continúa habiendo mucha resistencia con respecto a querer romper con la creencia de que los docentes nativos no son necesariamente los ideales y que la formación profesional hoy en día es más valiosa para aplicar métodos nuevos entre los cuales se encuentra el desarrollo de la competencia intercultural por medio del aprendizaje significativo, misma que ha sido el objeto de estudio de esta investigación.

REFERENCIAS

- Abdallah- Pretcelle, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration?* Paris, Francia: Hachette.
- Abdahhah- Preitcelle, M. & Porcher, M. (2001). *L'Éducation et communication interculturelle.* Paris, Francia: Presse Universitaire de France.
- Aguaded, E., Vilas, S., Ponce, N. & Rodríguez, A. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles?. *Revista Qurriculum*, 23, 179-201.
- Aguado, T. (2003). *La pedagogía intercultural.* Madrid, España: McGraw-Hill.
- Beacco, J. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.* France, Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (1993). Culture and language learning in higher Education. *Special issue of Language Culture and Curriculum*, 6(1).
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347-357.
- Castro Martín- Crespo, B. & Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27. Recuperado de [http://www.nureinvestigacion.es/Ficheros_Administrador/F_Metodologica_27.pdf](http://www.nureinvestigacion.es/Ficheros_Administrador/F_Metodologica/FMetodologica_27.pdf)
- Catsigeras, E., Curione, K. & Míguez, M. (2006). El aprendizaje significativo del cálculo en la universidad/Significative learning of calculus at the university. *Journal of Science Education*, 7(1), 47-51.
- Chevallard, Y. (1997). *L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique?* Skholè, cahiers de la recherche et du développement, IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, n. 6.
- De Carlo, M. (1998). *L'Interculturel.* Paris, Francia: Collection didactique des langues étrangères: Clé Internacional.
- De Europa, C. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid, España: COEDITAN Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Cooperación Internacional. Recuperado de <https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf>
- Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico. (1954). Madrid, Espasa- Calpe.
- Dumont, P. (2001). *L'interculturel dans l'espace francophone.* Paris, Francia: L'Harmattan.
- Galisson, R. (1992). Pour un modèle d'enseignement subordonné à un modèle d'apprentissage (des langues-cultures). *dans le cadre de l'école*, 2(3), 339. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/5207>
- García, I., Pérez, M. & Patiño, A. (2004). *La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica.* Recuperado de http://www.uned.es/congreso-inter-educacion/intercultural/Grupo_discusion_3/60.%20I.pdf
- García, P. (2004). *Hacia una pedagogía de la interculturalidad en la enseñanza de español segunda lengua,* La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria, 221-232. Recuperado de <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/III.2.pilar.pdf>
- Giges, S. (2012). La formación intercultural del profesorado, estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio*, Siglo XXI, 30 (1), 113-132.
- Gómez- Zermeño, M. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del Estado de Chiapas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/240/400>
- González Di Pierro, C. (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión.* (Disertación doctoral). Universidad de Murcia.
- González, F., Veloz, J., Rodríguez, I., Velos, L., Guardián, B. & Ballester, A. (2013). Los modelos de conocimiento como agentes de aprendizaje significativo y de creación de conocimiento. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad*

- de la Información*, 14(2), 107-131. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesis/article/view/10216/10625
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5^a edición). Dístrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. En Pride, .B. & Holmes, J. (eds) *Sociolinguistics*. Londres, Gran Bretaña: Penguin, Harmondsworth.
- Jäger, A. (2014). Cultural learning through drama tasks: an action research approach. *Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterrichten, Scenario*, 1, 126-132.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2003). Metaphor and the subjective construction of beliefs, in: P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about* (pp. 109-128). SLA: New research approaches, Springer.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven and London: Yale University Press.
- Málik, B. (2002). Desarrollo en competencias interculturales en orientación. *Revista de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Recuperado de http://www.uned.es/centrointer/Competencias_interculturales.pdf
- Maravall, J. (1974). La palabra "civilización" y su sentido en el siglo XVIII. *Actas V. Centro Virtual Cervantes*, 79-105.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. París, Francia: UNESCO.
- Porcher, L. (1998). *Le français langue étrangère*. París, Francia: Hachette Education.
- Puren, Ch. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclecticisme*. París, Francia: Didier-Crédif.
- Ramonet, I. (1986). *La tiranía de la comunicación*. Madrid, España: Editorial Debate.
- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*, 8(14), 47-52. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2004_n14/a07.pdf
- Romero, R. (2013). La dimensión intercultural en la enseñanza de inglés en la UAEMEX. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 11, 1-19. Recuperado de http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/11/formacion_docente_sobre_tics_y_educacion/A04.pdf
- Ruhly, S. (1976). *Orientations to intercultural communication*. Science Research Associates.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(5), 1-16. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/223084449?accountid=150554>
- Sáez, R. (2004). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- Stringer, T. (2007). *Action research*, California, Estados Unidos: Sage.
- Trujillo, F. (2002). Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Revista Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, 32, 147162. Recuperado de http://digidug.ugr.es/bitstream/10481/23943/1/370_32.pdf
- Tylor, E. (1977 [1871]). *Cultura primitiva. Los orígenes de la cultura*. Madrid, España: Ayuso.
- Vez, J. (2011). La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educación Siglo XXI*, 29(1), 81-108.
- Vilà, R. (2002). *Las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Elementos para una articulación didáctica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Alcoy: Marfil.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.
- Zimmermann, K. & Bierbach, Ch. (1997). *Lenguaje y comunicación intercultural: un enfoque iberoamericano*. Madrid, España: Vervuert Iberoamericana.