

## **BRECHA EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DENTRO DE LAS AULAS DE INGLÉS EN CHILE**

### ***GAP IN INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILEAN ENGLISH CLASSROOMS***

Trevor DRISCOLL<sup>1</sup>  
Marjorie TOVAR-CORREAL<sup>2</sup>

|                  |              |
|------------------|--------------|
| <b>Recibido</b>  | : 26/09/2022 |
| <b>Aprobado</b>  | : 10/12/2022 |
| <b>Publicado</b> | : 06/01/2023 |

**RESUMEN:** En este artículo se hace una revisión narrativa de la literatura relevante sobre competencia intercultural en el aula de inglés en el contexto de América Latina. El modelo de competencia comunicativa intercultural fue diseñado en la década de 1990 en Gran Bretaña por Michael Byram, un profesor de francés, para ayudar a los estudiantes de idiomas extranjeros a comunicarse con interlocutores de otras culturas. El objetivo de esta revisión narrativa es discutir el marco teórico y conceptual del modelo de Competencia Comunicativa Intercultural con la enseñanza de inglés como lengua extranjera en las aulas de América Latina y, específicamente, Chile. Esta revisión de literatura narrativa se esfuerza por discutir de manera amplia lo que la literatura revela que está ocurriendo y también descubrir vacíos en la temática. Los principales hallazgos fueron que las escuelas chilenas necesitan reducir las tensiones étnicas y raciales y que el modelo de competencia comunicativa intercultural en el aula de inglés como lengua extranjera puede formar estudiantes y docentes culturalmente sensibles.

**Palabras Claves:** Interculturalidad, Competencia Comunicativa Intercultural, Modelo de Byram, Enseñanza de Lengua Inglesa, Chile.

**ABSTRACT:** This article is a narrative review of the literature on intercultural competence in the English foreign language classroom in a Latin American context. The intercultural communicative competence model was designed in the 1990s in Britain by Michael Byram, a French teacher, to assist foreign language students with communicating with interlocutors from other cultures. The objective of this narrative review is to discuss the theoretical and conceptual frameworks of intercultural communicative competence model with the teaching of English as a Foreign Language in the classrooms of Latin America and specifically Chile. This narrative literature review strives to discuss in a broad way what the literature reveals is occurring and discover gaps in the research. The principal findings are that schools in Chile need to reduce ethnic and racial tensions and that the intercultural communicative competence model in the English as a foreign language classroom can form culturally sensitive students and teachers.

**Keywords:** Intercultural, Intercultural Communicative Competence, Byram's Model, English Language Teaching, Chile.

<sup>1</sup> Doctorando en Educación - Magíster en Educación. Universidad de Tarapacá. Arica - Chile. [trevor.driscoll@alumnos.uta.cl](mailto:trevor.driscoll@alumnos.uta.cl). <https://orcid.org/0000-0002-3070-5779>

<sup>2</sup> Doctoranda en Educación - Magíster en Ciencias de la Comunicación, Máster en Patologías del Lenguaje y del Habla. Universidad de Tarapacá. Arica - Chile. [marjorie.tovar.correal@alumnos.uta.cl](mailto:marjorie.tovar.correal@alumnos.uta.cl). <https://orcid.org/0000-0001-5488-0830>

## INTRODUCCIÓN

El racismo y la xenofobia prevalecen en muchas aulas chilenas incluidas las aulas de inglés (Bustos & Díaz, 2018, Martínez Rojas et al., 2021, Zapata, 2017). Esto demuestra la falta de competencia intercultural por parte de las instituciones educativas, docentes, estudiantes y padres de familia (Jones Jr. 2017). En 2021, el Ministerio de Educación de Chile actualizó los estándares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las escuelas para incluir la competencia intercultural. Los profesores deben enseñar inglés “como un vehículo de intercambio y representación cultural que promueva en el estudiantado la interculturalidad y desarrolle la apreciación por la cultura e identidad propias, así como la valoración de otras culturas” (CPEIP, 2021, p 92). En 1997 se desarrolló un modelo para esta actividad, en el que Byram incorporó el concepto de competencia intercultural a la enseñanza de idiomas extranjeros con su "modelo de conocimientos" de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), como se muestra en la Figura N° 1, siendo fundamental durante las siguientes dos décadas (Byram, 2021; Risager, 2022). Risager señala que el mundo enfrenta problemas globales de cambio climático, racismo, pobreza, sexismo, guerra y enfermedades que requieren colaboración transfronteriza e intercultural para ser resueltas (Byram, 2021).

Figura N° 1

### *Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural de Byram*

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | Habilidades<br>Interpretar y relacionar<br>( <i>savoir comprendre</i> )       |   |
| Conocimiento<br>De uno mismo y del otro;<br>De la interacción individual<br>y social ( <i>savoirs</i> ) | Educación<br>Conciencia cultural crítica<br>( <i>savoir s'engager</i> )       | Actitudes<br>Relativizarse a uno mismo<br>Valorar al otro<br>( <i>savoir être</i> ) |
|   | Habilidades<br>Descubrir y/o interactuar<br>( <i>savoir apprendre/faire</i> ) |   |

Nota. De “El aprendizaje intercultural en entornos virtuales de colaboración”, M. Vinagre, 2010, *RESLA* 23, p. 297-317 (<https://dialnet.unirioja.es/revista/1727/A/2010>)

En este sentido, la importancia que tiene el aula de Enseñanza de la Lengua Inglesa (ELI) para la enseñanza de la interculturalidad y la ciudadanía global es evidente ahora más que nunca. Si bien, el mencionado problema de racismo y xenofobia en las aulas chilenas puede no haber sido el motivo para la incorporación de la competencia intercultural en la comunicación en inglés, este podría no ser una intervención efectiva en las escuelas chilenas.

Para la discusión de un problema amplio como la CCI en América Latina, la literatura metodológica recomienda una revisión narrativa asistemática (Codina, 2020; Green et al., 2006). Por lo tanto, el objetivo de esta revisión es discutir el marco teórico y conceptual del Modelo ICC para la enseñanza de la competencia intercultural en el aula ELI en Latinoamérica y específicamente en Chile.

### **Metodología**

Codina, al revisar el estado actual de la metodología de revisión de literatura, reconoce la utilidad de una revisión de literatura narrativa para fundamentar los marcos teóricos y conceptuales que permiten afrontar nuevas investigaciones, consolidar y ayudar a detectar vacíos en las ciencias sociales (Codina, 2020) En un artículo seminal sobre metodología de revisión, Green et al. discute las contribuciones que se pueden hacer con una revisión narrativa asistemática (2006). La revisión puede brindar una perspectiva amplia a un tema y también sintetizar la información disponible. Al discutir tanto la teoría como el contexto, la revisión puede provocar reflexión y controversia, estimulando el diálogo académico entre los lectores (Green et al. 2006).

Para tal fin, en mayo de 2022 se realizó la búsqueda en Google académico de las palabras clave Interculturality/Interculturalidad, Diversity/Diversidad y programas de formación docente/Teacher training programs en inglés y español, con el fin de hallar la información más reciente en torno a la enseñanza en aulas étnicamente diversas. Después de revisar los artículos iniciales, se realizó una búsqueda adicional de Competencia Comunicativa Intercultural y autores seminales. Esta segunda búsqueda reveló la actualización de la obra “Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence” de Byram escrita en

1997 (Byram, 2021), así como el Festschrift “Language Education and Beyond: Evolving Concepts, Perspectives and Practices” escrito y publicado en abril de 2022 (McConachy et al., 2022). Al realizar la búsqueda de bibliografía relacionada con la CCI y ELI en Chile, se identificó un artículo directamente relacionado con este tema. En este mismo artículo, Singer et al. confirmaron que no existe producción empírica Chilena antes de su publicación (Singer et al., 2018). En resumen, para esta revisión narrativa de CCI e inglés en contexto de América Latina y específicamente Chile, se utilizaron siete artículos en la discusión de la interculturalidad y nueve documentos para la CCI en el aula de ELI.

En base a la lectura de estos documentos, se discutirán cinco áreas relacionadas con la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del idioma inglés en Chile. Se abordarán los marcos teóricos de conceptos de cultura, interculturalidad y CCI. Seguidamente, se discutirá la diferencia entre la CCI y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). A continuación, se abordarán las raíces epistemológicas de la CCI y qué teorías epistemológicas podrían funcionar con la esta. Se analizarán algunos ejemplos de CCI en el aula de clases y finalmente, la forma en que se podría evaluar la CCI. Con esta información se hará evidente que la implementación de la CCI es relevante en las aulas de clase de ELI en Chile.

## **Discusión**

El modelo de CCI de Byram hace referencia a las competencias requeridas por un hablante de una lengua extranjera para comunicarse eficazmente con un 'otro'. El centro del modelo es la “educación” y la conciencia cultural crítica. La búsqueda inicial de la interculturalidad en el contexto latinoamericano produjo importantes trabajos de teoría crítica. Para entender el modelo CCI es necesario aclarar cómo se puede usar o no la palabra cultura. Inicialmente, la interculturalidad tiene un significado específico en el contexto latinoamericano, especialmente para la población indígena (Aman, 2017; Walsh, 2010). Guerra & Sandoval (2022) han tomado una posición en México, de que la interculturalidad en ese contexto está debilitando la identidad indígena y está fortaleciendo la élite existente y el neoliberalismo. Walsh presentó una perspectiva diferente de la palabra interculturalidad, siendo enfática en

definir, para el lector latinoamericano, lo que debe significar la educación intercultural y la interculturalidad.

“Argumentaré que la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004:18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan.” (Walsh, 2010, p.18).

En este sentido, Walsh sostiene que la educación intercultural tiene valor e impacto cuando se utiliza en referencia a una refundación de la sociedad. Es un proceso de descolonización, una teoría crítica y también una teoría posmoderna (Walsh, 2010).

Para llegar a esta posición, Walsh resume otras dos definiciones de cultura. La literatura reconoce una cultura relacional como un contacto básico y un intercambio entre culturas que pueden o no tener relaciones abiertas de poder. Sin embargo, siempre existe una relación de poder desigual entre las culturas coloniales en el aula de inglés como lengua extranjera en la América Latina poscolonial. Esta cultura relacional ha sido etiquetada como multiculturalismo, y un ejemplo en el aula de inglés como lengua extranjera es una feria gastronómica de la cocina estadounidense, australiana y británica (Aman, 2017; Byram, 2021; Iswandari & Ardi, 2022; Walsh, 2010).

Walsh se refiere a la tercera teoría esbozada como interculturalidad funcional, que debe promover el diálogo, la tolerancia y la convivencia (Byram, 2021; Jones Jr., 2017; Walsh, 2010). La autora además argumenta que la CCI en ELI refleja esta interculturalidad que ciertamente está reforzando, en lugar de intentar reemplazar, la estructura social neoliberal establecida (Guerra & Sandoval, 2022; Walsh, 2010). Así mismo, Byram tiene claro que el modelo CCI propuesto para el aula de lenguas extranjeras tiene un objetivo que va más allá de la simple competencia sociolingüística y lingüística al hablar o escribir en una lengua extranjera, o lo que se denomina competencia comunicativa (Byram, 2021; Iswandari & Ardi, 2022). La CCI en la enseñanza de lenguas extranjeras es la integración de la competencia intercultural. Para mayor claridad, la competencia intercultural por sí sola no significa necesariamente que los alumnos hablen en un idioma extranjero.

“Intercultural communication can also apply to other geopolitical entities, such as ethnic minorities with their own education systems. Furthermore ...intercultural competence is important in other contexts where other social allegiances and social identities are salient, but language competence is not problematic” [La comunicación intercultural también puede aplicarse a otras entidades geopolíticas, como las minorías étnicas con sus propios sistemas educativos. Además... la competencia intercultural es importante en otros contextos donde se destacan otras lealtades sociales e identidades sociales, pero la competencia lingüística no es problemática] (Byram, 2021, p. 97).

Esto es relevante para Chile, considerando el importante trabajo de descolonización que se está realizando con los pueblos indígenas y el creciente número de hijos de migrantes en las escuelas chilenas.

Byram, profesor de francés y académico de una universidad británica, desarrolló el modelo CCI en la década de 1990 debido al reconocimiento de que para comunicarse de manera competente con un hablante nativo de un idioma que un estudiante está aprendiendo, es decir, hablar con un australiano en inglés, el estudiante también tenía que ser interculturalmente competente en su comunicación (Byram, 2021). Por esta razón, la CCI no es simplemente enseñada en la competencia comunicativa en un idioma extranjero, si no que, simultáneamente, en la Educación para la Ciudadanía Global (ECG). Este argumento de que las dos materias separadas se imparten simultáneamente es revisado por Rodas y Rodas (2021).

El enfoque pedagógico de la enseñanza del inglés con otra materia se conoce como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). AICLE es una metodología de enseñanza de materias académicas básicas con un profesor de lengua extranjera integrado en el aula. Por ejemplo, un profesor de biología y un profesor de inglés como lengua extranjera enseñarían conjuntamente una clase de biología. Méndez, director de un programa de maestría asiático en AICLE, observó recientemente que esta metodología tiene muchos inconvenientes en las asignaturas académicas básicas, pero es muy apropiado en asignaturas donde los estudiantes tienen un deseo intrínseco de aprender inglés (la lengua franca) simultáneamente con otra materia como artes, educación física, música o tecnología de la información (Méndez, 2022). El argumento de que la CCI es simplemente AICLE que

combina la ELI y la ECG ignora el objetivo principal de la CCI de crear comunicadores de lenguas extranjeras más competentes, mejorando la sensibilidad intercultural (Byram, 2021).

Sin embargo, es comprensible que se pueda argumentar que la ECG es tan importante en el mundo fracturado de las migraciones masivas de hoy, tanto como que la CCI es una buena instancia para enseñar sensibilidad intercultural. Risager también afirma en su prólogo que, durante los últimos 20 años, Byram trabajó extensamente en ciudadanía intercultural con el Consejo de Europa, lo que se refleja en la “conciencia cultural crítica” de su último trabajo (Byram, 2021). Esto trae a colación las raíces epistemológicas de la CCI que Risager revisó en profundidad en el Festschrift publicado en 2022 (Risager, 2022). Risager identifica el enfoque epistemológico como modernista.

“This lies behind his research and the very purpose of the model, namely, to categorize and list the objectives for the education of the intercultural speaker. One cannot do this without presupposing that there *is* something to know about and relate to, that there are groups in society to investigate, that there are conventions and rituals to learn and that there are prejudices out there to discuss” [Esto está detrás de su investigación y del propósito mismo del modelo, es decir, categorizar y enumerar los objetivos para la educación del hablante intercultural. Uno no puede hacer esto sin presuponer que hay *algo* que saber y relacionarse, que hay grupos en la sociedad para investigar, que hay convenciones y rituales para aprender y que hay prejuicios para discutir] (Risager, 2022, p. 51).

Además, señala que el modelo educativo de CCI es ecléctico y abierto, ya que se basó en muchas disciplinas, incluidas la psicología social, la antropología interpretativa, la educación en ciencias sociales y la educación política. Esta apertura permite que muchos profesionales e investigadores de diversas epistemologías utilicen el modelo. Además, Risager al ser una académica europea y colaboradora de Byram desde hace mucho tiempo, se identifica a sí misma como una posmodernista crítica, especialmente por las teorías decoloniales y transnacionales que investiga (Risager, 2022). Sin embargo, el hecho de que la CCI se originó en Europa, podría ser la razón por la cual los investigadores latinoamericanos de descolonización y los practicantes de la pedagogía crítica rechazaran su utilidad.

Iswandari y Ardi (2022) informan sobre varios estudios que demuestran la falta de comprensión de los docentes de ELI sobre lo que es ICC, y aunque los docentes expresan la importancia de la ICC, no la implementan en las aulas. Para abordar esto, los dos últimos

aspectos que se discutirán en este artículo son la implementación real de la CCI en el aula y cómo podría evaluarse. Byram describe un ejemplo de CCI en una clase de español como lengua extranjera en 2013 en Glastonbury, Connecticut, EE. UU. El proceso completo es demasiado largo para describirlo en este artículo, pero se puede encontrar en el apéndice de su libro (Byram, 2021). Lo más destacado es que una unidad sobre la fruta en un entorno de escuela primaria normalmente se enseñaba desde la perspectiva del docente que difundía hechos y, aunque involucraba otras culturas, estaba más relacionada con el culturalismo relacional o el multiculturalismo descrito anteriormente por Walsh. Usando una encuesta y boletas de salida, el docente hizo que los estudiantes hicieran preguntas relacionadas con la fruta a nivel mundial. Luego les pidió que investigaran las respuestas. Se asoció con un docente de matemáticas y en la clase de matemáticas convirtieron las respuestas en gráficos mientras hacían y respondían preguntas en español. El autor de este artículo cree que el siguiente paso fue la diferencia importante. El docente de español agregó otros componentes del modelo de CCI al pedirles a los estudiantes que encuestaran a personas de la comunidad que eran de otros países usando las mismas preguntas. Luego, la clase graficó y también mapeó las respuestas de los "otros". La interacción con personas de otros países, las ubicaciones de los orígenes de las diferentes culturas y cómo las respuestas eran diferentes, incluso gráficamente, de las respuestas originales generadas en clase permitieron a los estudiantes aprender sobre su propia cultura en relación con otras culturas. Gran parte de este trabajo se realizó en el idioma de destino (español). Las boletas de salida y las preguntas fueron las evaluaciones formativas para los estudiantes. En un nuevo capítulo sobre evaluaciones agregado en su actualización de 2021, Byram favorece este tipo de evaluaciones formativas además de las observaciones para evaluar la CCI (Byram, 2021).

Un ejemplo de un enfoque diferente para la evaluación de la CCI se implementó en un proyecto de investigación acción en una clase de inglés como lengua extranjera en una escuela secundaria en Ecuador. El proyecto utilizó videos de cultura profunda de YouTube en la clase de ELI durante las clases en línea obligatorias durante la pandemia de COVID (Páez, 2022). El objetivo era evaluar qué tan efectiva sería la intervención al usar los videos en el aula para mejorar la sensibilidad intercultural de los estudiantes. El investigador optó por replicar una conocida escala desarrollada por Bennett (ver Figura N° 2) y utilizada en



otros estudios a nivel mundial (Bennet, 2004, citado en Páez, 2022). Esta evaluación se realizó utilizando instrumentos cualitativos como entrevistas semiestructuradas y observaciones. El autor afirma que hubo un cambio significativo en la clase en la escala de Bennett cuando se implementó CCI en la clase, lo que debería traducirse en comunicadores más efectivos en el idioma objetivo de inglés

Figura N° 2

*Modelo de Sensibilidad Intercultural (MSI)*

|                               |         |              |                                      |            |             |
|-------------------------------|---------|--------------|--------------------------------------|------------|-------------|
| Negación                      | Defensa | Minimización | Aceptación                           | Adaptación | Integración |
| ← <b>Etapas etnocéntricas</b> |         |              | <b>Etapas <u>etnorelativas</u></b> → |            |             |

Nota: Adaptado de Bennett, 2004. Becoming interculturally competent. En Wurzel, J. (Ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*. Newton, Intercultural Resource Corporation.

En Santiago de Chile, un grupo de investigadores también utilizaron la metodología de investigación-acción para la enseñanza del idioma inglés en una carrera profesional de traductores de inglés- español (Singer et al., 2018). Además, utilizaron textos multimodales como videos para estimular la reflexión y enseñar a sus estudiantes a considerar la CCI. A diferencia de Páez, no intentaron medir la CCI utilizando un instrumento formal.

Los resultados de las investigaciones podrían mejorar con una mayor triangulación (Sanhueza, et al., 2017). Haros-Pérez et al. informan sobre la importancia del diseño y validación de instrumentos de sensibilidad intercultural, incluso cuando se trabaja dentro del mismo idioma para los negocios internacionales (2021). La incorporación de triangulación con un instrumento de medida y clases en persona podría eliminar los problemas causados en la intervención de Paéz por la enseñanza online durante la pandemia de COVID.

## CONCLUSIONES

La implementación del modelo ICC de Byram en las aulas de EFL es útil para los docentes en el contexto chileno. Teóricamente, este es un enfoque positivista en oposición a la teoría crítica y la visión descolonizadora de varios autores latinoamericanos con respecto al término interculturalidad. Como se citó anteriormente, muchos autores han escrito sobre las tensiones étnicas en las escuelas chilenas (Bustos y Díaz, 2018; Martínez Rojas et al., 2021; Zapata, 2017). Debido a la creciente diversidad étnica existente en las escuelas, se hace indispensable la enseñanza de la CCI con el fin de no producir mayores niveles de conflicto y violencia. La aplicación de la CCI en el aula y la evaluación requieren una cuidadosa reflexión por parte de los docentes.

Las brechas en CCI en Chile en el aula de EFL abren diferentes áreas de investigación. Un vacío es una revisión sistemática de la investigación empírica latinoamericana sobre la CCI en el aula de EFL combinada con otros posibles términos de búsqueda que busquen el mismo concepto, pero con un nombre diferente en nuestro contexto geográfico. Otra área es la investigación a través de encuestas a profesores de inglés en América Latina, similar a lo que informaron Iswandari y Ardi (2022). Esta investigación revelaría si los profesores de EFL entienden lo que piden los nuevos estándares de pedagogía en CCI de América Latina.

En cuanto a la medición de la sensibilidad intercultural, podría investigarse el diseño y la validación de instrumentos en el contexto latinoamericano para la ICC en el aula de EFL, con el fin de medir la efectividad de diferentes intervenciones similares a las recomendaciones recientes (Haros-Pérez et al. 2021). Finalmente, los profesores de inglés como lengua extranjera deberían recibir apoyo en la implementación de la investigación acción similar a lo que informaron Singer et al, en Chile, Páez en Ecuador y Byram en EE. UU.

Los resultados serían profesores y alumnos competentes en comunicación intercultural.

**REFERENCIAS**

- Aman, R. (2017). Colonial differences in intercultural education: On interculturality in the Andes and the decolonization of intercultural dialogue. *Comparative Education Review*, 61(1), 103-120. <https://doi.org/10.1086/690459>
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En Wurzel, J. (Ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*. Newton, Intercultural Resource Corporation.
- Bustos González, R. A., Díaz Aguad, A. (2021). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perfiles Latinoamericanos*, Flacso México 26(51) pp. 123-148 <https://doi.org/10.18504/pl2651-005-2018>
- Byram, M. (2021) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Channel View Publications. Kindle Edition.
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139. <https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Green, B., Johnson, C., & Adams, A. (2006) Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine* 5,(3) pp. 101–117. [https://doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)
- Guerra García, E., & Sandoval Forero, E. A. (2022). Neoindigenismo, interculturalidad y gobernanza en la Universidad Autónoma Indígena de México. *Journal of the Academy*, 7, 133–157. <https://doi.org/10.47058/joa7.6>
- Haros-Pérez, J.M., Morales-Towns, V., García-Zúñiga, C., Mata-Sánchez, G., (2021) Diseño y validación de un instrumento para medir la integración intercultural en los negocios internacionales. *Journal of the Academy*, 6 pp.89–104. <https://doi.org/10.47058/joa6.6>
- Iswandari, Y & Ardi, P. (2022). Intercultural communicative competence in EFL setting: A systematic review. *Sola reflections* 29(2). 361-380.
- Jones Jr., R.G., (2017). Culture and Communication. En *Communication in the Real World 2.0*, Flatworld.
- Martínez Rojas, D., Muñoz Henríquez, W., & Mondaca Rojas, C. (2021). Racism, interculturality, and public policies: An analysis of the literature on migration and the school system in Chile, Argentina, and Spain. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244020988526>
- McConachy, T., Golubeva, I., & Wagner, M., (Eds) (2022). *Intercultural learning in language education and beyond: Evolving concepts, perspectives and practices* (Kindle Edition). Channel View Publications.

- Mendoza, A. (August 18, 2021). Content Language Integrated Learning (CLIL): Seriously, a good idea? annamend & the #Multi/plural turn. <https://annamend.com/2021/08/18/content-language-integrated-learning-clil-seriously-a-good-idea/>
- Mondaca Rojas, C. (2021). *Prácticas de inclusión de la diversidad cultural en la educación media técnica profesional en la frontera norte de Chile*. FONDECYT 1220920 Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo
- Páez L., (2022). *Exploring Intercultural Sensitivity in EFL Learners through Inclusion of YouTube Videos with Deep Cultural Content in Online Classes*. [Masters Thesis, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia]. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
- Risager, K. (2022) Intercultural communicative competence: Transnational and decolonial developments. In T. McConachy, I. Golubeva & M. Wagner (Eds.) *Intercultural Learning in Language Education and Beyond: Evolving Concepts, Perspectives and Practices* (pp. 45-76). (Kindle Edition). Channel View Publications.
- Rodas-Pacheco, F. D., Rodas-Brosam, E. L. (2021). Lenguaje, aprendizaje de lenguas extranjeras, inglés e interculturalidad: una perspectiva ecuatoriana. *INNOVA Research Journal*, 6(3), 1-16. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1726>
- Sanhueza Enríquez, S., Quintriqueo Millán, S., & Friz Carrillo, M. (2017). Triangulación de métodos como propuesta para el estudio de competencia comunicativa intercultural en contextos de inmigración e interculturalidad. *Andamios*, Revista de Investigación Social, 14(34), 283. <https://doi.org/10.29092/uacm.v14i34.590>
- Singer, N., Rubio, M., & Rubio, R. (2018). Representaciones de estudiantes de traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Onomázein* 39, pp. 245–269. <https://doi.org/10.7764/onomazein.39.10>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Zapata-Sepúlveda, P. (2017). The power of saying the normally “unsaid” as an act of empowering a woman’s voice in the academia and the fictional parallel side behind this power in a global era. *Qualitative Inquiry*, 23(5), 352-354.