

Fecha de presentación: agosto, 2020, Fecha de Aceptación: septiembre, 2020, Fecha de publicación: octubre, 2020

50

## COMPETENCIA INTERCULTURAL Y MEDIACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE LENGUAS EXTRANJERAS

### INTERCULTURAL COMPETENCE AND MEDIATION IN THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES

Ivan Rodríguez Abelarde<sup>1</sup>

E-mail: [ivan.rodriguez@reduc.edu.cu](mailto:ivan.rodriguez@reduc.edu.cu)

E-mail: [ivanra79@nauta.cu](mailto:ivanra79@nauta.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0668-4760>

Manuel Narciso Montejo Lorenzo<sup>1</sup>

E-mail: [manuel.montejo@reduc.edu.cu](mailto:manuel.montejo@reduc.edu.cu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1939-2916>

<sup>1</sup>Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rodríguez Abelarde, I., & Montejo Lorenzo, M. N. (2020). Competencia intercultural y mediación en los estudios de lenguas extranjeras. *Revista Conrado*, 16(S1), 381-387.

#### RESUMEN

La cultura constituye un elemento fundamental en la formación de las personas, y para los estudiantes y profesionales de las lenguas extranjeras es una verdadera necesidad en el proceso de mediación que desarrollan como traductores e intérpretes. De ahí que el objetivo que se persigue a través de este artículo es el de caracterizar epistemológicamente la formación y desarrollo de la competencia comunicativa en dichos estudiantes. Para esto, se utilizaron métodos del nivel teórico y del nivel empírico, como el de análisis y síntesis y el de análisis documental respectivamente. Desde el punto de vista teórico, se obtiene como resultado el estudio de importantes autores que han investigado sobre el tema y sus consideraciones al respecto, para comprender mejor cómo funciona el contacto entre lengua extranjera y lengua materna y sus culturas. El conocimiento de las necesidades específicas en el caso de los estudiantes y profesionales de las lenguas extranjeras se va a revertir en una mejor formación de los mismos.

#### Palabras claves:

Cultura, mediación, competencia comunicativa.

#### ABSTRACT

Culture constitutes a key element in the formation of people, and for students and professionals in the field of foreign languages it is a need in the process of mediation as translators and interpreters. That is why the objective we pursue is to characterize epistemologically the formation and development of the communicative competence in these students. To do this, we used methods from both the theoretical and the empirical levels, like the analysis and synthesis and the documentary analysis respectively. From the theoretical point of view, we obtained as a result the study of important authors who have investigated on the topic and their considerations about it, for a better understanding of the contact among the foreign and mother tongues and its cultures. The knowledge of the specific needs in the case of the students and professionals of foreign languages will turn into a better formation of them.

#### Keywords:

Culture, mediation, communicative competence.

## INTRODUCCIÓN

El contexto actual demanda e impone nuevos retos en lo que se refiere a la formación de los profesionales, buscando que sean capaces de responder a las necesidades de la sociedad moderna. La universidad cubana, al dar respuesta a su encargo social, procura el egreso de profesionales competentes y comprometidos, formados integralmente.

La formación integral expresa la formación de valores y actitudes de forma más plena, y comprende igualmente la necesidad de formar a los estudiantes para que se conviertan en profesionales creativos, capaces de actuar con independencia y gestionar su autoeducación y su actualización de forma creciente y constante.

Lo anterior se expresa de manera más concreta en los planes de estudio, los cuales a través del perfeccionamiento continuo han transformado sus exigencias de acuerdo a los requerimientos sociales y económicos de nuestro país para la formación de especialistas.

En el caso de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua: Francés, estas transformaciones han dado lugar a un profesional de perfil amplio, que debe ser capaz de utilizar la lengua inglesa, una segunda lengua extranjera y la española, como medio de comunicación lingüística e interlingüística para la transmisión de conocimientos y desarrollo cultural, a través de la mediación en la comunicación entre hispanohablantes y no hispanohablantes, además de impartir docencia de las lenguas extranjeras objeto de estudio en el nivel superior.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en Cuba, al igual que en el resto del mundo, ha transitado por diferentes métodos de enseñanza, de los cuales el aprendizaje de las lenguas basado en el enfoque comunicativo ha tenido un peso fundamental. Es por eso que los materiales que se elaboran responden ante todo a lograr en los estudiantes una competencia comunicativa, la cual comprende un conjunto de campos de estudio que abarca desde la psicología, desde el punto de vista del comportamiento como parte de la expresión humana; la lingüística en cuanto a la formación de las habilidades del lenguaje y la pragmática como una disciplina multifactorial indispensable para el estudio de la intención comunicativa del hablante.

Hymes (1971), amplía la noción de competencia lingüística de Chomsky, para concebirla como una actuación comunicativa acorde a las demandas del entorno. McClelland (1973), lo aborda desde lo psicosocial dentro de la teoría de las necesidades y Piaget & Inhelder (1969), desde la óptica psicológica y la teoría del desarrollo cognitivo.

El abordaje desde las áreas del lenguaje, la psicología y la cognición, dio lugar a una óptica común que amplió el concepto de competencia comunicativa. Es así como Correa, citado por Bermúdez & González (2011), ve a la competencia lingüística, la competencia pragmática, la competencia cultural, la competencia tímica y la competencia ideológica como dimensiones que conforman la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa fue redefinida por el Conseil de l'Europe (2001), y se compone de tres subsistemas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

Las competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer *“aquí reside una de las características principales del modelo de competencias, es decir, la formación se lleva a cabo abordando problemas reales con sentido, significado y reto”* (Tobón, et al., 2010, p.65)

Resulta interesante para la presente investigación la competencia cultural e interlingüística como vía de acumulación de saberes sobre el mundo social, y la competencia ideológica, que interviene en la selección, estructuración y depuración de los elementos culturales y prácticas sociales.

La formación de profesionales en el campo de las lenguas extranjeras exige que se tome en cuenta desde la etapa inicial la formación cultural e interlingüística. En el caso de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua: Francés, que tienen como posible perfil ocupacional la traducción y la interpretación, la demanda es aún mayor. Quien estudia una lengua extranjera interactúa con la cultura de la lengua materna y la extranjera, estos profesionales interactúan con tres.

En el aprendizaje de las lenguas extranjeras se transita por diferentes niveles, los cuales se han clasificado como elemental, intermedio y avanzado. En el nivel elemental prima la función de contacto y la interacción social, así como la comprensión y expresión con contenido elemental común a las comunidades lingüísticas.

En los niveles intermedios y avanzados, y luego en el ejercicio de la profesión, aparecen otros conceptos que quizás no están presentes en la comunidad lingüística propia, lo que se traduce en una necesidad de conocimiento de elementos culturales propios de la otra comunidad lingüística.

En el caso de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua: Francés, en la Universidad de Camagüey, cabe

señalar que estos niveles se dan en ambas lenguas extranjeras objeto de estudio, no de forma simultánea en el inicio, pero con una continuidad a lo largo de la duración de la carrera que en determinados momentos puede aumentar el grado de dificultad en cuanto a la asimilación de los nuevos elementos de las lenguas.

## DESARROLLO

En su acepción original, la palabra cultura se relacionaba con las tareas agrícolas y ganaderas. Agricultura, piscicultura y apicultura conservan ese significado actualmente. Con el paso del tiempo y tomando un sentido metafórico, el término comienza a relacionarse con el cultivo de las capacidades humanas, del espíritu del ser humano. En la Francia ilustrada del siglo XVIII, al igual que en otras sociedades europeas de esa época, esta asociación alcanza su máxima relevancia.

En la mencionada ilustración francesa, se percibió como sinónimos *cultura* y *civilización* Illescas (2016), al considerar los valores europeos como un modelo a imitar por los demás en la liberación de los miembros de esas sociedades de la ignorancia.

Rousseau, y sobre todo los filósofos alemanes encabezados por Kant, entre otros pensadores, no apoyaron esta idea, al considerar que cada cultura sigue su propio proceso histórico. Con la evolución de las ciencias sociales en el ámbito del conocimiento, a lo largo del siglo XIX, desde una perspectiva antropológica y etnológica se plantea que cada sociedad desarrolla su propia cultura, la cual es única e irrepetible.

Una de las definiciones más representativas de esta concepción es la de Tylor, E., citado por Illescas (2016), quien afirma que cultura es *“ese todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y cualquier otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad”* (p. 70). Esto representa una perspectiva tradicional de la antropología.

Diversas son las aproximaciones a la cultura desde diferentes campos del saber. Para Lotman (1994), la cultura es inteligencia y memoria colectiva. Kahn (1975), al realizar un estudio recapitulativo sobre esta noción recoge un número considerable de definiciones; entre estas, se destacan la de Boas, quien aborda el tema como manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad; la de Malinowski que la percibe como un todo funcionalmente integrado, plantea que el hombre varía en dos aspectos: en forma física y en herencia social, o cultura; la de Linton como una abstracción imperceptible e intangible; la de Radcliffe-Brown, que plantea que la palabra cultura no denota una realidad concreta, sino una abstracción o vaga

abstracción; la de Taylor, para quien la cultura consiste en ideas, añadiendo que es un fenómeno mental y que la cultura material es falaz por la razón antes expresada.

La de Kroeber, que plantea que la cultura está basada en el aprendizaje, al ser valores aprendidos y transmitidos; la de Osgood, como cúmulo de ideas y conductas; la de Spiro, quien ve la cultura como una construcción lógica abstraída que solo tiene existencia en la mente del investigador; la de Kroeber & Kluckhohn y Hoijer & Beals, quienes coinciden en ver la cultura como abstracción de la conducta humana concreta, que no es en sí misma conducta o comportamiento propiamente dicho; la de Hoebel, quien plantea que la cultura material no es cultura en absoluto; la de Keesing para el que la cultura es la totalidad de la conducta aprendida, transmitida socialmente; la de Benedict, que traza pautas que se refieren primordialmente a estados psíquicos, tiene de forma esencial un enfoque inductivo; la de White que sugiere que la cultura puede dividirse en tres niveles: tecnológico, sociológico e ideológico; la del muy conocido Lévi-Strauss, quien critica el enfoque empirista e inductivista y propone un análisis que proceda deductivamente en la vinculación de los sistemas sociales y los sistemas de ideas; la de Leach, que plantea que la cultura es un conjunto de recursos acumulados y que esta es el contenido de las relaciones sociales; y la de Goodenough, que expresa que la cultura equivale a un grupo de reglas, es la forma que tienen las cosas en la mente de la población y los modelos de la misma para percibir las, relacionarlas e interpretarlas.

Goodenough, los sociólogos Bruce, Cohen, Vander Zanden, y Feldman comparten el punto de vista de Linton, citados por Illescas (2016), cuando desde una perspectiva *mentalista* define la cultura *“como la suma total de las ideas, las reacciones emotivas condicionadas y las pautas de conducta habitual que los miembros de esa sociedad han adquirido por instrucción o imitación y que comparten en mayor o menor grado”*. (p. 71)

El estructuralismo aporta otro enfoque con el antropólogo Lévi-Strauss, quien a partir de la influencia de los estudios del lingüista Jakobson, citado por Illescas (2016), afirma que la cultura *“puede considerarse como un conjunto de sistemas simbólicos, situando en primer lugar al lenguaje, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, las ciencias y la religión. Estos sistemas tienen como finalidad expresar determinados aspectos de la realidad social”*. (p.71)

Entre los teóricos de la *representación social*, Jodelet y otros, citados por Illescas (2016), *“consideran la cultura como representaciones de un grupo humano que se*

*manifiestan en su arte, sus actos cotidianos, su literatura y sus instituciones”* (p. 71). Para esta investigadora, los elementos esenciales para entender, transmitir y reproducir las relaciones sociales son el lenguaje, y en un sentido amplio la noción de discurso.

En Illescas (2016), se hace referencia a otra definición de cultura abordada en la XLIII Conferencia Internacional de Educación organizada por la UNESCO en Ginebra, en septiembre de 1992, donde se apunta que la cultura comprende *“los modos de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y las letras, integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no se refiere a la cultura culta, comprende igualmente una cultura popular. No se resume en la herencia, sino que se enriquece y se desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria”*.

En el dominio de la filosofía, Villegas, citado por Nakajima (2017), reconoce que hay varios pensadores que se destacan en el pensamiento filosófico latinoamericano, en torno a la cultura. Entre ellos tenemos a Enrique José Varona (Cuba), Eugenio María de Hostos (Puerto Rico), Carlos Vaz Ferreira (Uruguay), Alejandro Korn (Argentina), Enrique Molina (Chile), Antonio Caso (México) y Alejandro Deústua (Perú).

Los años 60 del pasado siglo, y sobre todo durante la década de los 70, refuerzan la importancia del componente cultural con el enfoque comunicativo y la competencia comunicativa en el punto principal de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Se expresa en esos momentos que la lengua que se aprende solo tiene sentido en actos de habla, los cuales requieren de un contexto socio-cultural de la comunidad que sustenta dicha lengua, y que junto al aprendizaje de los componentes formales de la lengua y el dominio de los aspectos identitarios, que comprenden también lo afectivo, es lo que garantiza una completa y efectiva competencia comunicativa.

De acuerdo con Isisag (2010), el enfoque comunicativo falla en dos cuestiones, la primera es no reconociendo plenamente los lazos entre lengua y cultura, y el segundo no siendo consciente de que el aprendizaje de otra cultura resulta insuficiente para promover la comprensión entre culturas, ya que, para alcanzar esta finalidad, se requiere tener una consciencia de la propia cultura.

De igual forma se puede afirmar que la simple adición de hechos culturales, de forma aislada, resulta tan ineficaz para acercarse a una cultura como la memorización de palabras aisladas y fuera de contexto para aprender una lengua.

El modelo que se seguía hasta hace no muchos años era el del hablante nativo, en detrimento de la atención a los aspectos socioculturales, donde se planteaba que el dominio de la lengua a alcanzar por los estudiantes debía ser similar al de este. En la actualidad, el modelo se ha movido hacia el del hablante intercultural. Recientemente Birch, citado por Petrus (2014), clasifica a este hablante intercultural como *hablante experto*.

Desde esta óptica, lo que se persigue es que las personas que aprenden lenguas extranjeras se conviertan en sujetos que actúen como mediadores interculturales, y que sean capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro.

Como señalan Byram, et al. (2001), no es difícil persuadir al profesorado de lenguas de que es importante enseñar lenguas y culturas como un todo integrado. En realidad, la lengua es el vehículo de expresión de una cultura diferente a la propia.

Es por esto que el profesor, en su rol de mediador, debe propiciar la interacción de los estudiantes con aspectos de otra sociedad y su cultura con el objetivo de relativizar los propios valores culturales, creencias y comportamientos, y animarlos a profundizar e investigar la alteridad que les rodea.

En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) se apuesta por una integración entre lengua y cultura, y a superar la simple competencia lingüística como meta única a alcanzar en la enseñanza de las lenguas (Paricio, 2011).

Los orígenes de estos nuevos enfoques teóricos se encuentran en autores como Byram, Buttjes, Risager, Fleming, Zarate, Kramersch, Neuner, Sercu, Starkey, citados por Paricio (2011).

De sus teorías surgen nociones como la ya mencionada sobre el *hablante intercultural* (mediador entre lenguas y culturas), la *competencia comunicativa intercultural* (que establece una relación entre hablantes de dos o más lenguas, permitiéndoles comunicarse), la *consciencia intercultural* (referida al conocimiento, percepción y comprensión de la relación entre el mundo propio y el de la comunidad objeto de estudio, que tiene en cuenta la diversidad regional y social de ambos mundos), las *destrezas interculturales* o el tratamiento que debe darse a los *contenidos socioculturales*.

Para Monserrat, citada por Altamar (2015), adquirir/developar capacidades o habilidades (para saber hacer-estar-aprender) implica trabajar tres aspectos:

En primer lugar, el pragmático, que implica enfocar el aprendizaje de manera contextualizada, para que el estudiante adquiera un *actuar cultural* en situación. Su concreción se daría en situaciones de la vida cotidiana que ayuden a resaltar aspectos culturales implícitos, y resultaría en una progresión de lo funcional y utilitario al descubrimiento de informaciones más explícitas y complejas.

En segundo lugar, el cognitivo, que consiste en desarrollar la capacidad de concebir los elementos de la cultura extranjera como un conjunto estructurado de respuestas a situaciones humanas. Implica que el estudiante a través del desarrollo de sus capacidades intelectuales llegue a comprender que cada cultura aporta una contribución, resolviendo a su manera problemas que son universales.

En tercer lugar, el afectivo, supone la implicación del estudiante en su propio aprendizaje y el descubrimiento de elementos que desconoce de su propia identidad a la vez que entra en contacto con otras maneras de pensar y sentir, y se apropie de manera individual de esos descubrimientos, asimilando que esa apropiación le va a facilitar la comunicación con el otro.

Para Castro & Pueyo, citados por Illescas (2016), *“aprender una lengua se convierte en un proceso educativo integral, de desarrollo personal, que conlleva la adquisición de una nueva identidad como hablante de una lengua meta y como actuante en la sociedad y cultura meta”*. (p. 69)

Otros autores como Byram, et al. (2002), consideran que desarrollar la dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas comprende el reconocimiento de que los objetivos son: dotar a los estudiantes tanto de competencia intercultural como de competencia lingüística; prepararlos para la interacción con personas de otras culturas; capacitarlos para entender y aceptar a las personas de otras culturas como individuos con otras perspectivas que los distinguen, valores y comportamientos; y ayudarlos a percibir dicha interacción como una experiencia enriquecedora.

De acuerdo con Bennett (2009), hay un claro y emergente consenso sobre lo que se considera como competencia intercultural, la que se percibe como un conjunto de características y habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales, que apoyan la interacción efectiva y apropiada en una variedad de contextos culturales.

Las diferencias entre los individuos no se encuentran solo en el lenguaje, sino en sus patrones de discurso, creencias y valores. Por eso se puede afirmar que el enfoque intercultural para el aprendizaje de las lenguas no

pretende reemplazar las bases teóricas de la competencia comunicativa, sino que la complementa.

Por su parte Sercu (2010), identificó algunos indicadores de progreso en el logro de una competencia comunicativa intercultural: la habilidad para organizar sistemáticamente la información cultural, habilidades en la lengua extranjera, habilidad para leer, relacionar y explicar las culturas, habilidades sociales y de interacción, habilidades de pensamiento crítico, habilidades de aprendizaje de lengua extranjera e intercultural.

Dentro de la gran variedad de definiciones existentes en cuanto a la competencia intercultural, Dearsdorff (2006), expresa que la más aprobada en el medio académico la designa como *“la capacidad de comunicar eficazmente y correctamente en situaciones interculturales, apelando a sus propios conocimientos, capacidades y actitudes interculturales”*. En esta definición, eficazmente significa que la persona está en condiciones de alcanzar sus objetivos en sus interacciones, y correctamente significa que las interacciones no violan las reglas y las normas aceptadas por sí mismo y por su interlocutor.

La dimensión intercultural debe concebirse como algo dinámico en continuo cambio, que se caracterice por la propia diversidad interna. De ahí que la misión del profesor es fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, funcionando como mediador entre estos y la cultura extranjera, en lugar de ser solo un transmisor de un grupo de conocimientos culturales cerrados sobre el país o los países donde se habla la lengua objeto de estudio.

La adquisición de la competencia intercultural es un proceso que no termina ni puede ser totalmente perfecto. Pero ser un hablante intercultural y mediador exitoso no requiere una competencia completa y perfecta. La razón principal radica en que resulta imposible saber con anticipación cuál va a ser el conjunto de conocimientos necesarios en una interacción con una persona perteneciente a otra cultura. Hay que tener en cuenta, además, que las culturas también se encuentran en un constante proceso de cambios, y las identidades y los valores sociales de una persona van cambiando a lo largo de toda la vida, a medida que esta se adhiere a distintos grupos sociales. B

En el texto del MCERL elaborado por el Conseil de l'Europe (2001), se plantea que el estudiante de una lengua y una cultura extranjeras no deja de ser competente en su lengua y en su cultura materna, y que esas nuevas competencias que adquiere no permanecen separadas de las que ya posee, sino que todo se integra para permitir que el estudiante se convierta en plurilingüe y desarrolle una interculturalidad.

Precisamente el contacto entre las lenguas, al dar lugar a esa interacción, permite que los estudiantes hagan transferencias entre las particularidades de la lengua materna y la lengua extranjera objeto de estudio. En consecuencia, el término transferencia ha quedado acuñado para la influencia de signo positivo o negativo que produce el aprendizaje de una lengua sobre otra adquirida con anterioridad.

Las discusiones modernas sobre las transferencias entre dos sistemas lingüísticos comienzan alrededor de la década de los cincuenta del pasado siglo con los trabajos de Fries, Weinreich y Lado, citados por Fessi (2014). Las investigaciones se centran en el papel de la lengua materna en la adquisición de una lengua extranjera. La creencia principal que da inicio a estos estudios planteaba que las diferencias entre las dos lenguas darían lugar a dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera. Para Weinreich, citado por Fessi (2014), mientras más grandes las diferencias entre los dos sistemas, o sea, mientras más cantidad de formas y patrones que se excluyan mutuamente en cada lengua, mayor será la dificultad en el aprendizaje y el área potencial de interferencia. Para Lado, citado por Fessi (2014), el aprendizaje de idiomas es una formación de hábitos, por lo que se cree que en el aprendizaje de una lengua extranjera el estudiante va a transferir los hábitos de la lengua materna a la lengua extranjera como consecuencia de las divergencias entre estas.

Los términos utilizados para referirse a las consecuencias de dicha divergencia fueron la *interferencia* y la *transferencia negativa*, aunque más tarde se pudo apreciar que la transferencia también puede ser positiva. Se decía que las transferencias negativas se derivan de la estructura y de las reglas de la lengua materna y se manifiestan en la producción de la lengua extranjera.

Luego de las críticas al conductismo, Selinker acuña el término *interlengua*, también denominado *competencia transicional* o *dialecto idiosincrático*, citado por Fessi (2014). Corder, citado por Fessi (2014), por su parte, identifica y clasifica cinco procesos cognitivos principales que influyen en la adquisición de una lengua extranjera: la *transferencia de lengua*, la *transferencia de estrategias de aprendizaje* y *comunicación* a la lengua extranjera, la *sobregeneralización del material* de la lengua extranjera y la *fossilización*".

En investigaciones posteriores las transferencias revelaron nuevas características de las influencias entre lenguas, entre las que resulta pertinente para esta investigación que las transferencias no ocurren solamente desde la lengua materna hacia la lengua extranjera

(transferencia directa), sino también desde una lengua extranjera hacia otra lengua extranjera (transferencia lateral, según Ringbom), y desde una de esas lenguas extranjeras hacia la lengua materna (transferencia invertida, según Weinreich), citados por Fessi (2014).

Al hablar de transferencias lingüísticas, el término *transferencia* se ha referido a la transferencia de elementos superficiales de una lengua hacia otra, principalmente de la lengua materna a una lengua extranjera. Este tipo de estudio se ha producido en general dentro del marco del bilingüismo. Cuando se trata del aprendizaje de una segunda lengua extranjera, este proceso se mueve al campo del multilingüismo.

El concepto de transferencia era restringido al principio. Al decir de Weinreich, citado por Fessi (2014), se entendía como *“esos casos de desviación de la norma en cualquiera de las lenguas, que ocurre en el habla de los bilingües como resultado de su relación con más de una lengua”* (p. 6)

Para Odlin, citado por Fessi (2014), la *“transferencia es la influencia resultante de las diferencias y las similitudes entre la lengua de destino y cualquier otra lengua que se ha adquirido previamente (y quizás de manera imperfecta)”* (p. 6). En este caso, ya es evidente una apertura en el concepto, aceptando la influencia potencial que representan las lenguas no nativas en el aprendizaje de otras.

Otros estudios han demostrado la bidireccionalidad de las influencias entre las lenguas. Estos plantean que la influencia puede producirse desde una lengua materna hacia una primera lengua extranjera y hacia la segunda lengua extranjera, y viceversa, es decir, desde una segunda lengua extranjera hacia la primera lengua extranjera y hacia la lengua materna (Fessi, 2014).

## CONCLUSIONES

El sistema educativo cubano está diseñado para permitir a todos, el acceso a una formación de calidad, lo cual incluye el conocimiento de una o varias lenguas extranjeras, aspecto que se refuerza en la actualidad al ser requisito para el egreso de las universidades cubanas el conocimiento del idioma inglés, acorde a los estándares internacionales y verificado a través de exámenes diseñados para este fin.

En el caso particular de las carreras de lenguas, las valoraciones tienen otro grado de complejidad, puesto que serán profesionales cuyo objetivo de formación es precisamente la comunicación directa con hablantes de las lenguas extranjeras objeto de estudio. De ahí que la comprensión de las necesidades específicas en la formación de estos estudiantes y el conocimiento del funcionamiento

de la lengua en sus múltiples aristas resulta indispensable en la obtención del resultado que se persigue en el modelo de formación de este profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamar Rondón, W. (2015). La cultura como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Red Académica de Español como Lengua Extranjera –En RedELE–*. <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Altamar%20Rond%C3%B3n%20Wajibe%20y%20Nelson%20Hern%C3%A1n%20Giraldo%20Sanguino.pdf>
- Bennett, J. M. (2009). Cultivating intercultural competence. A process perspective. En D.K. Deardorff (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. (pp. 121-140). Sage Publications Inc.
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95-110.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Multilingual Matters.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Les Éditions Didier.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, (10), 241-266.
- Fessi, I. (2014). Influencias interlingüísticas: desarrollos recientes. Transferencias en adquisición de tiempo y aspecto en Español 3. *Marco ELE. Revista de didáctica Española como Lengua Extranjera*. (19).
- Hymes, D. (1971). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. 6. (Reprinted in 2001 by Routledge. International Journal of Cross Cultural Management.
- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum*, (26), 67-79.
- Isisag, K. U. (2010). The acceptance and recognition of cultural diversity in foreign language teaching. *Akademik Bakis*, 251-260.
- Kahn, J. S. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Anagrama.
- Lotman, I (1994). La memoria a la luz de la culturología. *Revista Criterios*, (31), 223-228.
- McClelland, D. (1973). *Testing for competence rather than for intelligence*. American Psychologist.
- Nakajima, B. (2017). El concepto de cultura en los fundadores de la filosofía latinoamericana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 38(16), 73-95.
- Paricio, M. S. (2011). Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el "otro". *Lingvarvm Arena*, (2), 79-89.
- Petrus, R. (2014). Assessing intercultural communicative competence. *Studia UBB Philologia*, 59(1), 137-146.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Morata.
- Sercu, L. (2010). Assessing intercultural competence: more questions than answers. En, A. Paran, & L. Sercu (Edits.) *Testing the untestable in language Education*. (pp. 17-34). Multilingual Matters.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.