

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo

DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.46898/rfb.d8cbec37-db52-4a6a-a267-b28b1bbb20f>

As competências interculturais na educação superior: um mapeamento sistemático

Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles, Odorico Ferreira Cardoso Neto , Andrey Antônio de Oliveira Rodrigues

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8804>

Submetido em: 2024-04-24

Postado em: 2024-11-22 (versão 2)

(AAAA-MM-DD)

Justificativa da versão: Foram realizadas alterações no texto de acordo com avaliação.

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO

FABIANE APARECIDA SANTOS CLEMENTE SALLES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3214-428X>

fabiane.clemente@ufmt.br

ODORICO FERREIRA CARDOSO NETO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-3835>

[<kikoptbg@email.com>](mailto:kikoptbg@email.com)

ANDREY ANTONIO DE OLIVEIRA RODRIGUES³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9360-488X>

[<andrey.rodrigues@ufam.edu.br>](mailto:andrey.rodrigues@ufam.edu.br)

¹ Professora Adjunta Universidade Federal do Mato Grosso. Barra do Garças, MT, Brasil.

² Professor Associado Universidade Federal do Mato Grosso. Barra do Garças, MT, Brasil.

³ Professor Adjunto Universidade Federal do Amazonas. Itacoatiara, AM, Brasil.

RESUMO: Com a polissemia e abstração conceitual de competências interculturais, cada vez mais estudos se desenvolvem na área em busca de direcionamentos empíricos. Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar como se desenvolvem as competências interculturais (CI) na educação superior a partir de um mapeamento sistemático (MS) da literatura. Por meio de um protocolo de pesquisa de MS, buscou-se também verificar quais as principais competências interculturais nesse contexto. Os resultados apontam para um crescimento do número de publicações científicas sobre o construto após o ano de 2015, permitindo também mapear os modelos mais adotados. Competência intercultural se desenvolve por meio de várias ações conjuntas no âmbito da ES, como capacitação de docentes, reestruturação do currículo, projetos e ações institucionalizados e o processo de internacionalização se destaca como um dos principais meios para tal. As competências interculturais se baseiam, em sua maioria, nos modelos ou instrumentos adotados em cada pesquisa. Como resultado, também evidenciou-se uma carência de estudos que possuem como público alvo os docentes, assim como baixo número de estudos na América Latina.

Palavras-chave: competências interculturais, interculturalidade, mapeamento sistemático.

INTERCULTURAL SKILLS IN HIGHER EDUCATION: A SYSTEMATIC MAPPING

ABSTRACT: With the polysemy and conceptual abstraction of intercultural competencies, more and more studies are developing in the area in search of empirical directions. This research had the general objective of analyzing how intercultural competencies (IC) are developed in higher education based on a systematic mapping (MS) of the literature. Through a MS research protocol, we also sought to verify the main intercultural competencies in this context. The results point to an increase in the number of scientific publications on the construct after 2015, also allowing us to map the most adopted models. Intercultural competence is developed through several joint actions within the scope of higher education, such as teacher training, curriculum restructuring, institutionalized projects and actions, and the internationalization process stands out as one of the main means for this. Intercultural competencies are mostly based on the models or instruments adopted in each research. As a result, there was also a lack of studies that target teachers, as well as a low number of studies in Latin America.

Keywords: intercultural skills, interculturality, systematic mapping.

HABILIDADES INTERCULTURALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN MAPEO SISTEMÁTICO

RESUMEN: Con la polisemia y la abstracción conceptual de las competencias interculturales, cada vez se desarrollan más estudios en el área en busca de direcciones empíricas. Esta investigación tuvo como objetivo general analizar cómo se desarrollan las competencias interculturales (CI) en la educación superior a partir de un mapeo sistemático (MS) de la literatura. A través de un protocolo de investigación de EM, también buscamos verificar las principales competencias interculturales en este contexto. Los resultados apuntan a un aumento del número de publicaciones científicas sobre el constructo después de 2015, lo que también permite mapear los modelos más adoptados. La competencia intercultural se desarrolla a través de diversas acciones conjuntas en el ámbito de la educación superior, como la formación docente, la reestructuración curricular, proyectos y acciones institucionalizadas, y el proceso de internacionalización se destaca como uno de los principales medios para ello. Las competencias interculturales se basan en su mayoría en los modelos o instrumentos adoptados en cada investigación. Como resultado, también hubo una falta de estudios dirigidos a los docentes, así como un bajo número de estudios en América Latina.

Palabras clave: habilidades interculturales, interculturalidad, mapeo sistemático.

INTRODUÇÃO

Competências interculturais se tornam um construto cada vez mais atual e urgente quando se discute as nuances da educação superior, seja na América Latina, seja no mundo. O indivíduo global, cidadão global e/ou conectado se relaciona o tempo todo com outras culturas, seja presencial ou virtualmente e os espaços constituídos por indivíduos plurais fazem parte do cotidiano escolar. Apesar de um conceito polissêmico, identificou-se que algumas características convergem para um entendimento de que, basicamente, envolve a capacidade do indivíduo se comunicar de forma eficaz e apropriada em situações interculturais baseadas em conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais.

Quais são as competências interculturais (CI) a serem desenvolvidas no âmbito da educação superior também é um assunto complexo. Escalas e instrumentos de medida cada dia mais são desenvolvidos e pesquisados em busca de validações que possam se aproximar do campo empírico. Modelos teóricos são debatidos e testados e a literatura sobre o tema teve um salto substancial na última década.

Com todos os debates sobre a evolução conceitual de CI, o termo competências interculturais já está com identificação na literatura de alguns aspectos em comuns, como motivação, conhecimento, habilidades, resultados e contexto, bem como o conceito de adaptabilidade que aparece em quase todas as conceituações, mesmo com a necessária discussão e elucidação com validação conceitual e empírica (Spitzberg; Changnon, 2009; Odag; Santis, 2015).

Muitas pesquisas vêm sendo realizadas ao longo da última década, incluindo revisões de literatura para fortalecer e enriquecer o debate sobre a temática competências interculturais. Esse

mapeamento sistemático, apresenta, além de uma análise de perspectiva de duas grandes bases de pesquisa, um olhar para os estudos que compõem a América Latina. Além disso, busca trazer um panorama geral dos principais modelos adotados, como e quais competências interculturais são desenvolvidas na educação superior. Shadievj e Sintawati (2020), colocam que o modelo de Byram é mais comumente referenciado na área do que outros modelos e percebe-se que outros modelos são tão explorados na educação superior da atualidade quanto o modelo de Byram.

Ainda assim, há uma falta de clareza conceitual o que torna difícil a prática de desenvolvimento de CI na educação superior, bem como identificar na prática como funcionam os componentes de CI de forma ativa. Mesmo depois de anos de publicação do modelo de Byram (1997), há uma escassez de materiais didáticos publicados priorizando o desenvolvimento de CI, o que também prejudica a avaliação da mesma (Houghton, 2014).

Diante disso, essa pesquisa buscou analisar como se desenvolvem as competências interculturais na educação superior e quais são as principais competências desenvolvidas nesse contexto. Os objetivos específicos foram: a) Identificar as principais competências interculturais desenvolvidas na educação superior; b) Analisar como se desenvolvem as competências interculturais nesse espaço. Em consonância com os objetivos, elementos de pesquisa foram previamente definidos e também pesquisados. Devido à abrangência conceitual já indicada na literatura, bem como a variação de modelos para competências interculturais na educação, tentou-se obter resultados quanto ao volume de publicações sobre o construto no âmbito da educação superior e sua evolução, bem como os principais modelos adotados nos documentos analisados, permitindo também identificar a baixa evidência de trabalhos realizados com o foco de pesquisa na América Latina.

Por meio de uma pesquisa qualitativa, com uso de análise de conteúdo e mapeamento sistemático, foi possível avaliar um total inicial de 717 publicações de duas bases científicas: *SciVerse Scopus* (SCOPUS) – 242 documentos e *Science Direct* – 475 documentos. Para análise final, após os saneamentos e filtros aplicados restaram 187 (26% do total de artigos localizados na pesquisa inicial) artigos finais (SCOPUS, 103 documentos e *Science Direct* 84 documentos) que compuseram as bases das discussões dessa pesquisa.

CAMINHO PERCORRIDO

Revisão e mapeamento sistemáticos: usos e escolha

A Revisão Sistemática surgiu como uma metodologia na área da medicina com o propósito de sintetizar e analisar estudos disponíveis na literatura para apoiar decisões clínicas baseadas em evidências, de modo que profissionais da medicina pudessem manter-se atualizados sobre os avanços nos procedimentos médicos, sem a necessidade imperativa de participar de cursos ou especializações, acompanhando a constante evolução da área de medicina (Khan et al., 2011). O termo “Revisão Sistemática” foi popularizado pelo epidemiologista Archie Cochrane, em meados do século XX. Cochrane defendeu a necessidade de revisões sistemáticas da literatura médica para fundamentar a prática clínica com base em evidências confiáveis (Shah; Chung, 2009).

A aplicação bem-sucedida dessa abordagem na medicina inspirou pesquisadores de outras áreas, como a Ciência da Computação, a adotar práticas semelhantes para sintetizar conhecimento de maneira sistemática. Na área da Computação, a adaptação da revisão sistemática foi impulsionada pela necessidade de profissionais e pesquisadores manterem-se atualizados diante da rápida evolução das tecnologias (Biolchini et al., 2005; Kitchenham et al., 2009).

Kitchenham (Kitchenham, 2004) propôs a adoção de práticas pioneiras na Engenharia de Software, inspiradas nos campos da medicina. Essa prática é derivada de padrões médicos e visa agregar conhecimento por meio da condução de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL). A RSL é um tipo de revisão em que é investigado, avaliado e interpretado todo corpo de pesquisa importante e disponível para uma questão de pesquisa particular, tópico de pesquisa ou fenômeno de interesse (Kitchenham; Brereton, 2013). As RSLs são baseadas em uma estratégia de pesquisa bem definida, que visa detectar o máximo possível de material bibliográfico relevante. Antes de iniciar a busca, deve-se definir um protocolo de revisão que especifica a questão central da pesquisa e os métodos que serão utilizados para executá-la. O protocolo deve indicar os critérios de inclusão e exclusão explícitos para acessar cada publicação e documentar a estratégia de busca utilizada, de forma a permitir que leitores (e outros pesquisadores) possam conhecer seu grau de rigor e completude (Kitchenham, 2004).

Diante disso, existem duas categorias de Revisões Sistemáticas - Revisões Sistemáticas Convencionais e Mapeamentos Sistemáticos da Literatura (Kitchenham et al., 2010). Embora sejam tipos de RSL, ambos constituem abordagens distintas para a análise do conhecimento existente em um campo de pesquisa. A RSL convencional busca evidências empíricas comparativas, muitas vezes provenientes de estudos experimentais, para tirar conclusões sobre a eficácia relativa de intervenções, práticas ou abordagens em um determinado domínio. Essa revisão é restrita por considerar apenas estudos experimentais ou estudos aplicados (Napoleão et al., 2017).

Em contrapartida, o mapeamento sistemático da literatura (MSL) tem como objetivo a caracterização abrangente de uma área, analisando todos os tipos de evidências disponíveis sobre um tema, sejam provenientes de experimentos/aplicações ou não (Petersen et al., 2008). Enquanto a RSL convencional busca avaliar a eficácia comparativa de práticas específicas, o MSL oferece uma visão mais holística, mapeando e categorizando amplamente a literatura para fornecer uma compreensão abrangente de um determinado campo de pesquisa.

Quando comparada às revisões tradicionais da literatura, a RSL exige maior rigor na sua execução, seguindo um protocolo pré-definido. Assim, seus resultados tendem a ser mais confiáveis, reduzindo a influência do viés dos pesquisadores (Kitchenham et al., 2010). A prática de RSL oferece benefícios essenciais para uma pesquisa, tais como: i) levantar o estado da arte; ii) resumir e confrontar as evidências existentes sobre um dado assunto, tema ou problema; iii) buscar novas linhas de investigação, identificando recomendações e lacunas para pesquisas futuras; iv) subsidiar conteúdo para a delimitação do problema de pesquisa para Tese/Dissertação; e v) fornecer conteúdo para a produção científica (publicações). O quadro 1 apresenta uma comparação entre a revisão tradicional e a revisão sistemática.

Quadro 1 – Comparação entre revisão tradicional e sistemática.

Características	Revisão Tradicional	Revisão Sistemática
Questão	Escopo abrangente, formulação genérica	Escopo definido, formulação específica
Identificação da pesquisa	Usualmente não especificada e tendenciosa	Fontes abrangentes, estratégia de busca definida e explícita
Seleção	Usualmente não especificada e tendenciosa	Baseada em critérios explícitos e uniformemente aplicados
Análise	Variável	Rigorosa e crítica
Síntese	Geralmente um sumário qualitativo	Qualitativa e Quantitativa
Inferências	Algumas vezes baseada em evidência	Usualmente baseada em evidência

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Desse modo, torna-se importante realizar revisões sistemáticas não apenas para consolidar e interpretar criticamente as evidências disponíveis, mas também para promover uma base sólida de conhecimento existente. Além disso, ao estabelecer critérios claros de inclusão e exclusão, a RSL assegura uma metodologia transparente, contribuindo para a confiabilidade e validade das conclusões alcançadas. Ao oferecer uma perspectiva abrangente e crítica sobre um tópico de interesse, a RSL não apenas amplia o entendimento acadêmico, mas também serve como um guia valioso para orientar práticas, pesquisas futuras e estratégias de desenvolvimento em diversos campos de pesquisa.

A área de educação pode colher diversos benefícios significativos com a aplicação de RSL, pois a sua execução poderá contribuir para o avanço contínuo da educação por meio da aplicação de uma abordagem metodologicamente rigorosa e baseada em evidências.

O caminho percorrido nesta pesquisa

A revisão sistemática realizada no escopo deste trabalho caracteriza-se como um Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL). Para a condução do MSL, considerou-se as diretrizes fornecidas por Kitchenham e Charters (2007), as quais foram estruturadas em três etapas: planejamento, execução e relato dos resultados. Na etapa de planejamento, criou-se um protocolo de revisão contendo os seguintes itens: (i) objetivo do MSL; (ii) as questões de pesquisa que o pretendia responder; (iii) a estratégia utilizada para buscar as contribuições científicas, a qual incluiu as *strings* de busca e os mecanismos de busca, e (iv) os critérios de seleção adotados para determinar quais publicações seriam incluídas ou excluídas no MSL. Esse processo de seleção foi realizado seguindo rigorosamente o protocolo definido. Após a seleção, os dados relevantes identificados nos artigos foram extraídos e os resultados obtidos relatados. Foi adotado um protocolo para essa pesquisa.

O protocolo de um MSL especifica os instrumentos que serão utilizados para conduzir o processo específico em torno da execução do MSL e este diminui a possibilidade de viés do pesquisador (Kitchenham; Charters, 2007). Os elementos que compuseram o protocolo do MSL serão descritos em detalhes a seguir. O objetivo deste mapeamento sistemático está estruturado de acordo com o paradigma

GQM (*Goal-Question-Metric*) proposto por Basili e Rombach (1988). A partir do protocolo apresentado, o Quadro 2 a seguir explicita o objetivo:

Quadro 2 - Objetivo do MSL segundo paradigma GQM (Goal-Question-Metric).

Analisar as	publicações científicas
com o propósito de	investigar as competências interculturais
com relação ao	desenvolvimento e caracterização
do ponto de vista dos	pesquisadores
no contexto da	educação superior

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Para Kitchenham e Charters (2007), a concepção das questões de pesquisa se tornam a parte mais importante de qualquer revisão sistemática de literatura. Nessa pesquisa, as questões do mapeamento são (Quadro 3):

Quadro 3 – Questões de Pesquisa

Questões	Justificativa
Como se desenvolvem as competências interculturais na educação superior?	Entender como se dá o processo de desenvolvimento de competências interculturais na educação superior, seja discente ou docente.
Quais as principais competências interculturais a serem desenvolvidas pelos indivíduos na educação superior?	Entender quais as principais competências interculturais desenvolvidas na educação superior, seja discente ou docente.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Em qualquer MSL, o pesquisador deve adotar estratégias e critérios de seleção para incluir publicações relevantes e excluir aquelas que não são relevantes, de acordo com os objetivos e as questões de pesquisa definidas. Diante disso, a estratégia permite reduzir o escopo e assim foi determinada:

Fontes de busca: *SciVerse Scopus* (SCOPUS) e *Science Direct*. As plataformas escolhidas envolvem publicações sobre Educação e são frequentemente adotadas por pesquisadores de diversas áreas além de indexarem outras bibliotecas digitais que permitiram a inclusão dos filtros que permitem alcançar os objetivos propostos.

Tipo de documento: Somente publicações científicas, artigos de conferências e periódicos, foram considerados para esse mapeamento, pois possuem seu conteúdo revisado por outros pesquisadores independentes utilizando o método de análise por pares (*peer review*);

Idioma da busca: Inglês. A escolha do idioma considera o uso majoritário em publicações científicas, a obrigatoriedade do inglês nessas bases de dados.

A estratégia de busca também incluiu a definição da *strings* de busca a ser utilizada nas fontes de buscas selecionadas. Para estruturar os termos da *string*, utilizou-se como base os parâmetros PICOC (*Population, Intervention, Comparison, Output e Context*), sugeridos por Petticrew and Roberts (2008). Os parâmetros PICOC são uma ferramenta útil na elaboração e estruturação de *strings* de busca em revisões

sistemáticas. Cada letra do acrônimo PICOC representa um aspecto-chave a ser considerado ao formular a *string*:

P (Population/População): Refere-se à população ou áreas de interesse que serão incluídas no estudo. Quais são as áreas de interesse da revisão?

I (Intervention/Intervenção): Aborda a intervenção ou exposição que está sendo analisada na revisão. Qual é a intervenção, exposição ou fator de interesse?

C (Comparison/Comparação): Envolve a comparação com outra condição ou grupo. A revisão pode comparar diferentes intervenções, a ausência de intervenção ou duas intervenções específicas.

O (Outcome/Resultado): Representa os resultados esperados da intervenção. Quais são os resultados que a revisão visa avaliar ou medir?

C (Context/Contexto): Considera o contexto em que a intervenção ocorre. Quais são as características ou condições específicas do ambiente em que a intervenção é aplicada?

Para o contexto dessa pesquisa, somente os critérios PI foram utilizados. A escolha de utilizar apenas os critérios PI (População e Intervenção) na formulação dos termos de busca é justificada pela natureza desta pesquisa, que se baseia em mapeamento sistemático. Conforme mencionado anteriormente, em mapeamentos sistemáticos, não há a limitação da seleção de estudos apenas aqueles que comparam resultados com um grupo de controle específico (critério de comparação) ou que estão restritos a um contexto particular (critério de contexto). Além disso, a pesquisa não está vinculada a algum tipo específico de avaliação ou medição da intervenção (resultado). Ao considerar essas características, a aplicação dos critérios COC pode ser desnecessária ou até mesmo inaplicável. Em mapeamentos sistemáticos, a abordagem mais aberta e inclusiva, focada nos elementos fundamentais da população e intervenção, muitas vezes é suficiente para abranger uma variedade de estudos relevantes, independente de comparações específicas ou contextos particulares. Os termos utilizados que formam a *string* de busca são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – *Strings* a partir de PICOC

PICOC	<i>Strings</i>
População	"higher education"
Intervenção	"intercultural competence" OR "intercultural ability" OR "intercultural communicative competence"

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os critérios de seleção dos estudos objetivam garantir a relevância desses estudos para o mapeamento sistemático. Os critérios de seleção servem para definir se um estudo será incluído ou excluído do mapeamento sistemático. Foram adotados os critérios (critérios de inclusão identificados como CI e numerados; critérios de exclusão identificados como CE e também numerados), analisando o título e resumo das publicações encontradas.

Quadro 5 – Critérios de inclusão e exclusão adotados

Critério	Justificativa
CI1: A publicação define explicitamente competências interculturais na educação superior	O critério de inclusão foi adotado por responder os objetivos e as perguntas centrais de pesquisa. Ele delimita a abrangência dos artigos a serem analisados
CE1: A publicação discute competências interculturais em outros contexto, não Educação Superior	O foco dessa pesquisa são estudos que discutem competências interculturais na educação superior. Diante disso, outros contextos como Educação básica, educação informal, empresas, entre outros não foram considerados
CE2: A publicação discute outros assuntos, não competências interculturais	O objetivo central é análise sobre competências interculturais. Apesar de existirem várias discussões sobre competências, internacionalização e outros temas correlatos estes não são objetivos desta pesquisa
CE3: A publicação não está no idioma selecionado	Foram considerados artigos em inglês, por seu uso majoritário em publicações científicas e ser obrigatório nessa base.
CE4: A publicação não possui texto completo disponível	Não foram considerados os arquivos onde não foi possível sua análise de texto completo, por não permitir acessar dados importantes que embasassem as análises dos textos
CE5: A publicação encontra-se duplicada nas bases	A publicação encontra-se duplicada nas bases. Excluída a publicação da base <i>ScienceDirect</i> , mantida na <i>Scopus</i> .

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Estes critérios foram baseados no objetivo proposto deste mapeamento sistemático. As publicações relevantes são aquelas que definem e utilizam o como se desenvolvem competências interculturais na educação superior e quais as principais competências desenvolvidas. Diante disso, não são considerados estudos em outros níveis da educação, como educação básica, educação não formal, entre outros. Para conduzir a busca pelos artigos, os pesquisadores executaram as *strings* de busca nas bases de dados selecionadas, armazenando o conjunto de referências retornadas em um software para posterior análise. Para assegurar a confiabilidade dos resultados obtidos, cada artigo retornado foi submetido à análise de dois pesquisadores. O processo de execução do MSL foi estruturado em três etapas:

- **Seleção Preliminar (1º Filtro):** Nessa fase, os pesquisadores avaliaram o título, resumo e palavras-chave do conjunto de artigos retornados nos mecanismos de busca, conforme os critérios de inclusão e exclusão predefinidos. Em casos de dúvidas sobre alguma publicação, os pesquisadores a mantinham para análise na etapa subsequente do processo de seleção.
- **Eliminação por Leitura Diagonal (2º Filtro):** Esta etapa consistiu em uma leitura diagonal (introdução e conclusão) dos artigos selecionados, com o propósito de verificar se estavam associados às questões de pesquisa. Os critérios de inclusão e exclusão foram

novamente aplicados. Em situações de indecisão quanto à exclusão de um artigo específico, este permanecia na lista de seleção para análise na etapa subsequente.

- **Seleção Final (3º Filtro):** Após a conclusão do segundo filtro, o terceiro e último filtro foi implementado. Dado que a estratégia de leitura apenas das informações principais (introdução e conclusão) não é suficiente para determinar a relevância real de um artigo para a pesquisa, uma leitura completa dos artigos selecionados no segundo filtro foi realizada. Quaisquer dúvidas sobre as publicações foram discutidas e resolvidas. Essa revisão marcou o término do processo de seleção dos artigos.

Para extração dos dados, adotou-se como estratégia classificar as publicações de acordo com ano de publicação em que se identificam as principais competências interculturais desenvolvidas ou se apresentam como se desenvolvem competências interculturais na educação superior. O quadro 6 a seguir, apresenta como se deu a construção do arquivo *Excel* com dados específicos das publicações:

Quadro 6 – Formulário de Extração

Código	Número que identifica a publicação extraída
Ano de publicação	Ano em que foi publicado
Fonte	Veículo em que foi publicado
Local	Local (geográfico) da publicação (pesquisa de campo, onde foi realizada)
Título	Título da publicação
Autores	Autores da Publicação
Resumo	Resumo da Publicação
Como se desenvolve	Se a publicação traz como se desenvolve competências interculturais na Educação Superior
Quais competências interculturais	Se a publicação traz quais as principais competências interculturais desenvolvidas na Educação Superior

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Do total de publicações encontradas - 717 resultados, o primeiro trabalho identificado data do ano de 1987 (01 documento), 01 publicação de 1988 e 02 trabalhos de 1989 e houve um crescimento de publicações significativo depois de 2015 (75% das publicações concentram-se após 2015) corroborando com a pesquisa de Clemente (2023) que, em uma pesquisa prévia sobre competências interculturais decoloniais, adotando a base de dados *Scientific Electronic Library Online - SciELO*, identificou um aumento no número de publicações a partir do ano de 2015 sobre CI, sendo em sua pesquisa, na ocasião, com resultados de publicações sobre o tema a partir de seus *strings* de busca com data posterior a 2011.

Antes do ano de 2000, foram identificados desse total apenas 2% das publicações. Continuando, do total de 717 documentos, 13 estavam duplicados, restando 704 documentos para análise do 1º filtro. Desse total, 64% do total receberam o critério de inclusão a partir da análise dos títulos e resumos. Um veículo de publicação se destacou por concentrar 21,7% dos trabalhos: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* na base *ScienceDirect* e 03 veículos concentraram 16% do total das publicações da base *Scopus*.

Na análise do 2º filtro, fazendo uma leitura diagonal (introdução e conclusão) de 451 documentos, restaram 341 publicações para o 3º filtro. Da base *Scopus*, inicialmente a pesquisa trouxe um total de 242 documentos. Pelo critério de inclusão do 1º filtro, ficaram 195 documentos. Do critério de inclusão do 2º filtro ficaram 116 artigos (desse total, 82% das publicações foram realizadas após o ano de 2015). Na base *ScienceDirect*, do total de 475 documentos, 14 foram excluídos por estarem duplicados e 256 artigos ficaram após a seleção do 1º filtro. Do 2º filtro, 225 documentos receberam o critério de inclusão. Desse total, 75% compreendem publicações realizadas após o ano de 2015.

Na leitura completa (dos que restaram do 2º filtro), foram aprovados, ao total das duas bases, 187 artigos. Nesse 3º filtro, importante destacar que foi necessário utilizar os critérios de maneira rigorosa para sanear os documentos. Portanto, só foram considerados no critério de inclusão, os artigos que traziam no corpo do texto as competências interculturais (como se desenvolvem e/ou quais competências se desenvolvem), bem como os artigos teóricos que discutiam essas temáticas.

Ademais, optou-se também por apresentar alguns elementos que compõem o mapeamento aqui desenvolvido, com o objetivo de elucidar sobre essa composição e que permitiram uma análise mais aprofundada dos resultados. Os elementos foram:

E1) se houve um crescimento de publicações sobre competências interculturais no âmbito da educação superior;

E2) os principais modelos adotados nas publicações pesquisadas;

E3) a existência de trabalhos realizados com o foco de pesquisa na América Latina.

A partir da análise de conteúdo adotada, pela autora Bardin (2017), as categorias de análise foram definidas *a posteriori*. A identificação das mesmas se deu após a leitura completa dos trabalhos selecionados para o *corpus*. Foram identificadas então: **Aprendizagem e Comunicação**. A análise de conteúdo é uma técnica para categorização e determinação da frequência destas categorias, possibilitando fazer a tabulação dos dados facilitando a análise das evidências. Para as frequências absoluta e relativa das expressões pesquisadas como, por exemplo, modelos adotou-se a busca pelo *software Acrobat Reader*, a partir dos documentos em Inglês para análise dos dados quantitativos aqui apresentados.

MAPEAMENTO SISTEMÁTICO: A PERSPECTIVA DAS COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS

Evolução das publicações quanto a contexto / período

A importância e o impacto das instituições de ensino superior nas sociedades contemporâneas são indiscutíveis, uma vez que as universidades são algumas das organizações mais antigas da história ocidental, estando presentes desde praticamente todo o segundo milênio. Entretanto, os problemas e desafios que emergiram nas últimas décadas têm imposto à universidade questões complexas e exigentes, forçando-a a refletir sobre seu papel e suas responsabilidades sociais para atender às demandas de uma sociedade em constante mudança. Dentre os diversos desafios, como a inclusão, a permanência e a integração de grupos minoritários na educação superior, destaca-se o processo de internacionalização.

Todos esses obstáculos envolvem diálogos sobre a formação de cidadãos e a interculturalidade. Além disso, abordam competências interculturais. Nesse contexto, um debate sobre a modernidade propõe a universidade como uma das entidades mais relevantes na geração do conhecimento através da razão científica, a qual foi considerada a única forma legítima de compreensão e a principal fonte fidedigna da verdade.

Santos (2006) argumenta que a racionalidade ocidental se coloca como a única perspectiva válida, desconsiderando e desmerecendo muitas vivências e interpretações do mundo que poderiam ampliar o entendimento humano sobre si e sobre a sociedade e o universo em geral. O conhecimento científico é visto como a única maneira legítima de análise, detentor da verdade absoluta. A universidade tem sido e ainda é um poderoso agente na manutenção dessa lógica e dos paradigmas da modernidade ocidental, o que a torna incapaz de abordar de maneira adequada a diversidade cultural e os variados saberes existentes globalmente.

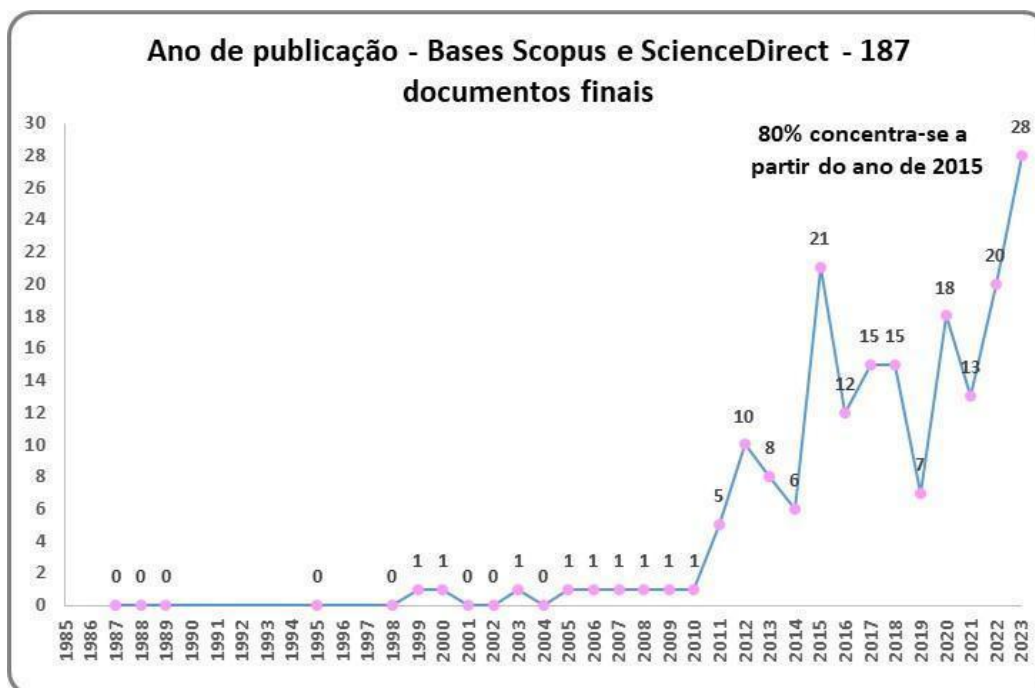
Dessa forma, a interculturalidade e as competências interculturais tornam-se relevantes no âmbito da internacionalização da educação superior. Neste momento, a internacionalização desempenha um papel crucial na educação superior, sendo identificada como um dos principais desafios da atualidade. É imprescindível formar estudantes com uma perspectiva global, capacitando-os a se tornarem cidadãos do mundo, tanto em contextos internacionais quanto nas instituições de ensino, e, para isso, é vital que eles consigam avaliar criticamente suas experiências interligadas.

A internacionalização representa um desafio para as universidades, exigindo que elas enfrentem as várias transformações provocadas pela globalização. Este fenômeno se manifesta de maneira diversa e não é uniforme. Assim, esse processo deve motivar os alunos a compreender tanto as diferenças quanto as semelhanças entre as culturas, por meio de uma reflexão crítica e da assimilação de saberes sobre as diversas visões e práticas de um mundo multicultural.

A função educação superior tem sido bem mais difícil de ser internacionalizada, pela cartorialidade que a sustenta e que implica não somente a formação de recursos humanos de alto nível, mas se revela no mercado de trabalho. Entretanto, com o processo de globalização e com a necessidade de livre circulação de títulos e diplomas, a garantia de qualidade dessa formação se faz necessária. Esse processo está registrado neste século e suas estratégias são consubstanciadas. Tal movimento já vem se refletindo na produção nacional sobre internacionalização da educação superior (Morisini; Nascimento, 2017, p. 20)

Os primeiros achados com a aplicação do protocolo de pesquisa, após o último filtro aplicado (187 artigos) os documentos foram analisados na íntegra tendo como base o formulário de extração (quadro 06) apresenta o elemento (E1) que buscou analisar se houve um crescimento de publicações sobre competências interculturais no âmbito da educação superior desencadeou os resultados que apontaram que do total dos artigos finais 80% concentram-se nos anos após 2015.

Figura 1 – Ano/período de publicação identificado nos 187 documentos finais.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

O artigo de Penga; Zhua; e Wub (2019) apresenta dados relevantes sobre publicações no que tange às competências interculturais em sua pesquisa bibliográfica. Além de corroborar com dados aqui identificados, descobriram que os Estados Unidos mantêm o primeiro lugar pelo maior número de artigos publicados e que as publicações sobre o tema envolvem diversas disciplinas como linguística, educação, sociologia e psicologia. Os primeiros cinco países mais citados são EUA, China, Austrália, Espanha e Reino Unido. Essa interdisciplinaridade também foi identificada por uma pesquisa realizada por Clemente (2023), em sua análise de documentos com a perspectiva voltada para o território brasileiro. Shadiev e Sintawati (2020) também descobriram em seus estudos que EUA e a China foram os países mais frequentemente envolvidos nas pesquisas sobre aprendizagem intercultural. Do total de artigos aqui analisados, 81% apresentam resultados de pesquisas empíricas.

As adaptações de modelo e instrumentos também estão ligados ao contexto em que se inserem as pesquisas. No contexto asiático, vários estudos vêm sendo realizados, seja incorporando/adaptando instrumentos, ou até mesmo criando novos. Na virada deste século, sob a orientação de documentos políticos emitidos pelo Ministério da Educação da China (por exemplo, o Programa de Inglês Chinês para Cursos de Inglês, 2000; os Requisitos Curriculares de Inglês do Colégio Chinês, 2004; o Padrão Curricular de Inglês para Escolas Secundárias Chinesas, 2004), o ensino de línguas estrangeiras (FLT) (Xu, 2006) tentando introduzir a questão de competências interculturais em todos os níveis (Kulich et al, 2015) cada vez mais percebe-se o crescimento do número de pesquisas sobre o tema.

Instrumentos como o Inventário de Desenvolvimento Intercultural (IDI) de Hammer et al. (2003), Avaliação de Competência Intercultural de Fantini (2000, 2006) foram base para um instrumento muito adotado para esse *locus*: Escala de Avaliação de Competências Interculturais para Estudantes Universitários Chineses criada por Peng et al. (2015) (Zuo; Hu, 2002). Zuo e Hu (2002) também enfatizam que estudos vêm sendo realizados para o desenvolvimento de ferramentas para medir

competências interculturais sendo suas referências-chave Wang, 1990; Liu, 2004; Wu, 2013; Peng et al., 2015. Destacam ainda que os estudos sobre a competência intercultural dos discentes universitários na China centram-se principalmente no papel da aprendizagem de línguas estrangeiras e dos cursos de comunicação intercultural (Zhangy, 2022).

Os resultados dos artigos analisados que possuem o contexto Europeu como *locus* de pesquisa, salientam fortemente que o debate sobre competências interculturais se torna mais notório a partir de debates internacionais oriundos da Avaliação de Competência Global 2018 do PISA (PISA, 2021); e no contexto pan-europeu, o Quadro de Investigação de Competências para Culturas Democráticas (RFCDC) do Conselho da Europa (2021) concebido para os seus 47 estados membros (Holmes; Ganassinb; Lic, 2022). Assim, programas e projetos de internacionalização se destacam nas pesquisas como um dos principais meios para o desenvolvimento de CI.

Quanto às publicações no continente Africanos, identificou-se apenas um estudo tendo como público alvo discentes de uma Universidade Alemã que envolveram duas universidades no Quênia.

Conceito de competências interculturais: há um caminho?

Competências interculturais foi um construto caracterizado como um termo polissêmico. Mesmo com essa proposição já destacada em quase todas as publicações analisadas, a maioria traz algum modelo de referência para construção do debate individualmente em cada publicação. A começar com a tendência de que, quando trata-se de construtos semelhantes às competências interculturais, os estudos mostram um esforço de pesquisadores em trabalhar o conceito, seus elementos e forma de desenvolvimento de uma forma cada vez mais evidente. A polissemia da palavra pode ser identificada, por exemplo, através de Fantini (2009) que apontou os principais termos atualmente utilizados para essa denominação. Também a abrangência conceitual perpassa pelo fato de CI ser considerado como componente da competência de comunicação intercultural (Cheng, 2012) ou da competência global (Olson; Kroeger, 2001).

Estudos atuais utilizam mais de 300 termos e um grande número de modelos a eles associados (Spitzberg; Changnon, 2009). Pode-se inferir que os conceitos identificados são abrangentes. Há uma forte tendência a considerar o CI como um construto geral, incentivando assim a sua ampla mensuração e a generalização dos resultados em diferentes campos. A literatura sobre CI é atualmente mais rica e extensa para fornecer *insights* sobre o que ela é em geral (Sabet; Chapman, 2023).

As definições podem ser adotadas em termos de aplicabilidade relativa e o conceito que mais apareceu nesse MS foi o da autora Darla Deardorff [Deardorff, 85%]¹ (2006, 2009) apresentado como a capacidade de comunicar de forma eficaz e adequada em situações interculturais com base nos conhecimentos, competências e atitudes interculturais de alguém. Em sua definição mais recente,

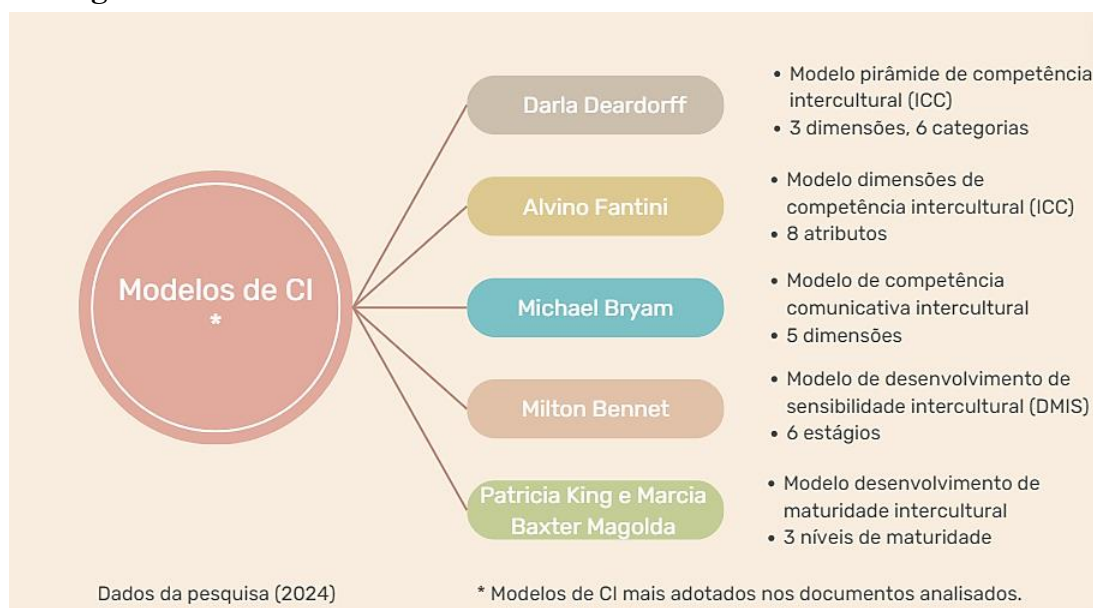
¹ Nesse artigo, os dados de frequência relativa são apresentados a partir do número de citações de uma expressão / palavra nos 187 documentos sendo uma busca realizada em sua totalidade, incluindo referências. Estarão apresentados entre “[]” e optou-se por apresentar alguns dados de frequência a fim de permitir uma visão quantitativa da análise realizada. Importante ressaltar que os dados que estiverem apresentados dentro de [] aparecerão com a *string* de busca adotada e a frequência relativa de resultado. Esse número não representa o número de vezes que foi citado. Essa nota explica, por exemplo, que a autora Deardorff foi citada em 85% dos documentos, utilizado a string de busca: Deardorff, mas essa expressão aparece 1399 vezes no total de documentos.

Deardorff (2020) ressalta que não apenas há uma imagem mais clara do que é CI, mas também foi dado um exemplo muito notável sobre qual direção futuros estudos podem levar. Em sua revisão de literatura, Sabet e Chapman (2023), ressaltam que o acordo unânime sobre definições, componentes e modelos de CI parece estar muito distante e, apesar do número de definições a busca por uma definição adequada continua em andamento porque as definições existentes foram sujeitas a uma série de críticas.

Depois de duas décadas da publicação do autor Alvino Fantini (2000), que identificou que emergem 03 temas principais mesmo com a polissemia conceitual, aqui parece ser algo ainda atual e aplicável, que são eles: 1) a capacidade de desenvolver e manter relacionamentos; 2) a capacidade de comunicar-se de forma eficaz e adequada com perda ou distorção mínima; e 3) a capacidade de obter conformidade e obter cooperação com outros, entendendo que os principais modelos e instrumentos parecem englobar pelo menos um desses temas. Ainda, sua caracterização contempla uma variedade de características, dimensões, e que pode ser vista como um processo de desenvolvimento que se torna também equalizadora dos principais modelos adotados na literatura pesquisada nesse MS.

Em consonância com a discussão conceitual e diante do exposto, partindo para a análise do segundo elemento aqui definido, o (E2) sobre os principais modelos adotados nas publicações pesquisadas, pode-se identificar os 05 (cinco) modelos de referência que se apresentam como basilares com a conceituação da competência intercultural (Figura 2):

Figura 2 – Cinco modelos mais adotados nos documentos analisados



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

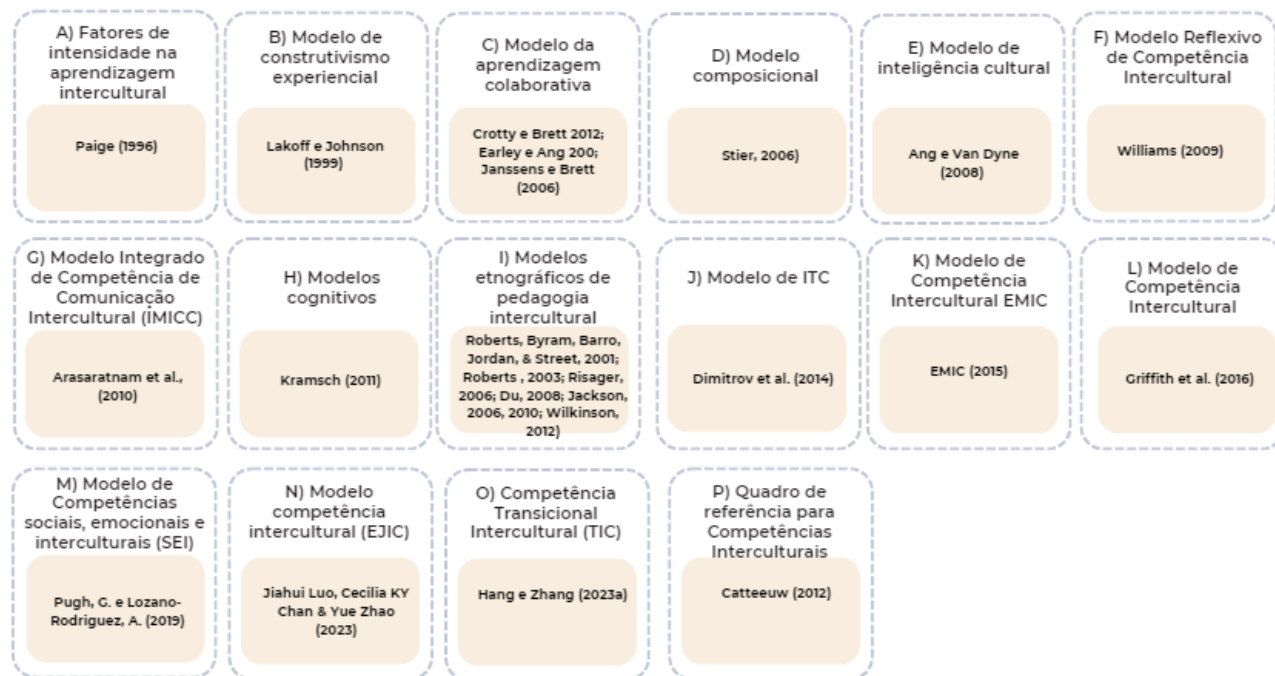
Penga; Zhua; e Wub (2019) apresentam que os primeiros cinco autores mais citados são Michael Byram, Darla Deardorff, Claire Kramsch, Mitchell Hammer e Milton Bennett e o conceito de de competência intercultural (Spitzberg; Changnon, 2009) é o artigo mais citado. Nessa pesquisa, considerou-se o modelo adotado como orientador / norteador das pesquisas. Diante do exposto, cada um deles apresenta como características:

- 1) Modelo Pirâmide de Competência Intercultural / Modelo de Processo de Competência Intercultural (*Process Model of Intercultural Competence ou Pyramid Model*) da autora Darla K. Deardorff (2006, 2009, 2012): conceitua CI como a capacidade de comunicar de forma eficaz e adequada em situações interculturais com base nos conhecimentos, competências e atitudes interculturais de alguém e identifica 07 elementos e 22 componentes (aspectos) da competência intercultural, que são então agrupados em 05 níveis de uma pirâmide, ordenados do nível mais baixo para o mais alto: 1) atitudes, 2a) conhecimento e compreensão, 2b) habilidades, 3) resultados internos e 4) resultados externos, representando os dois últimos níveis os resultados desejados resultantes do desenvolvimento dos componentes nos três níveis inferiores. Como um modelo muito citado e conceito apresentado, aparece como um modelo que tem como origem um estudo empírico com discentes na educação superior.
- 2) Modelo de Desenvolvimento de Competência Intercultural do autor Milton Bennett [Bennet, 69%] (1986, 1993) (*Development Model of Intercultural Sensitivity - DMIS*), descreve 06 estágios através dos quais um indivíduo progride linearmente, de uma visão etnocêntrica de outras culturas (os 03 primeiros estágios) para uma visão etnorrelativa (os 03 segundos estágios). O autor identifica a sensibilidade intercultural como a capacidade de um indivíduo de mudar quadros de referência comportamentais, atitudinais e mentais para um determinado contexto cultural.
- 3) Modelo de competência comunicativa intercultural (*Intercultural Interlocutor Competence Model*) do autor Alvin Fantini [Fantini, 34%] (2006, 2009), que amplia o conceito de CI como habilidades complexas que são necessárias para um desempenho eficaz e adequado ao interagir com outras pessoas que são linguística e culturalmente diferentes de si mesmo. Fantini e Tirmizi (2006), apresentam o modelo com o objetivo de avaliar os indivíduos em situações interculturais específicas.
- 4) Modelo de Competência Intercultural (*Intercultural Competence Model*) do autor Michael Byram [Byram, 74%, citado 1.101 vezes nos documentos] (1997, 2008, 2009) é categorizado como um modelo de coordenação, mas está associado principalmente ao conceito de identidade dentro e entre culturas. Neste modelo é dada uma ênfase significativa à comunicação e à linguagem.
- 5) Modelo de maturidade intercultural (*Intercultural Maturity Model*) das autoras Patrícia M. King e Márcia B. Baxter Magolda [Magolda, 13%] (2005) assume que a competência intercultural se desenvolve desde os estágios iniciais até os mais maduros de acordo com três domínios de desenvolvimento (cognitivo, intrapessoal e interpessoal) com três níveis de desenvolvimento (inicial, intermediário e maduro).

Como autora mais citada, Darla Deardorff também aparece como a segunda mais citada na pesquisa realizada por Penga; Zhua; e Wub (2019). Os autores destacam que o impacto acadêmico se atribui à sua abundante experiência e conhecimento em treinamento intercultural, conscientização e estratégias ao longo de quase 20 anos de pesquisa na área em universidades e corporações multinacionais

em todo o mundo que a autora apresenta. Outros modelos também apareceram na pesquisa que foram compilados na figura 3 a seguir:

Figura 3 – Modelos identificados



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Apresentar os modelos se fez importante uma vez que, as pesquisas associam os modelos ao conceito norteador, bem como apresenta-se como uma referência nas discussões de como se desenvolvem competências interculturais.

Corroborando com as afirmações de Luo e Chan (2022), Spitzberg e Changnon [Spitzberg, 33%] (2009, p. 7) foram os autores mais citados quando se trata de apresentação de categorização dos modelos de CI. Tal categorização é dividida em 05 grupos: processo composicional, co-orientacional, de desenvolvimento, adaptativo e causal. Conceituam competências interculturais como o gerenciamento apropriado e eficaz da interação entre pessoas que, em um grau ou outro, representam orientações afetivas, cognitivas e comportamentais diferentes ou divergentes para o mundo. Além disso, apontam 03 conceitos: assimilação, ajuste e adaptação², que a maioria dos estudos de CI tentam englobar. Um estudo importante sobre essa classificação foi encontrado nesse MS, uma vez que Sabet e Chapman (2023),

² A assimilação refere-se ao grau em que um indivíduo se integra na cultura anfitriã, mas a questão de saber se a assimilação envolve mudança cognitiva ou de atitude ainda não foi respondida. O ajuste envolve a adaptação de uma pessoa ao novo ambiente sem quaisquer consequências psicológicas como o estresse. Suas categorias abordam: a) Composicional: foco nos componentes sem qualquer tentativa de especificar relações entre eles; b) Co-orientacional: foco na compreensão da interação dos componentes para alcançar entendimento; c) Desenvolvimento: foco na dimensão temporal e na progressão da competência através de estágios de maturidade; d) Adaptacional: foco na evolução da competência por meio da interação; combinando os elementos de desenvolvimento de modelos anteriores de forma interacional; e) Causal: foco na interação linear entre variáveis downstream e upstream (Sabet; Chapman, 2023).

apresentaram uma revisão de literatura sobre os modelos e instrumentos, bem como a relação entre eles e a evolução conceitual de CI.

Aprendizagem e comunicação: as categorias que delinearão esse MS sobre CI na educação superior

Partindo das categorias definidas *a posteriori* nesta pesquisa: **Aprendizagem; Comunicação** discutiu-se primeiramente a categoria Aprendizagem trazendo o que a literatura dos artigos apresentaram. Por optar pelo desenvolvimento de competências interculturais no âmbito da educação superior, entende-se que o conceito que engloba aprendizagem é a categoria mais geral a esse debate e que incorpora a outra categoria: comunicação. Assim, as pesquisas futuras precisam situar o conceito que envolva os propósitos dos objetivos da pesquisa em questão, dada a abrangência conceitual que competências interculturais abarca. A literatura sobre CI revela várias tentativas inconsistentes na definição de competência, o que pode explicar uma das razões pelas quais existem caminhos divergentes no estudo do CI (Sabet; Chapman, 2009). Assim, “são necessários esforços para fornecer uma definição unanimemente aceita deste construto para uma revisão mais sólida” sobre o conceito de competências interculturais (Zhang, Zhou, 2019, p. 44).

Estudos sobre conceitos relacionados também mostram como os contatos interculturais e a aprendizagem cultural podem estimular a competência intercultural, uma vez que promovem a disseminação e troca de conhecimentos culturalmente específicos, embora, para esse efeito, a comunicação deva ser suficientemente próxima. Afirmam, portanto, que as experiências interculturais ajudam a desenvolver a competência intercultural, em geral, e aos seus componentes, em particular (Bultseva; Lebedeva, 2021).

Assim, aprendizagem sobre competências interculturais aparece como um processo cíclico, contínuo e deve ser intencional, e se trata de algo extremamente importante para educação superior (Deardorff, 2009; Lee, Poch, Shaw; Williams, 2012). A aprendizagem intercultural é o processo de aquisição de competências necessárias para funcionar eficazmente em situações interculturais, é dinâmico e que ocorre ao longo da vida. Através desse processo, as pessoas podem melhorar o seu CI (Haas, 2019).

Uma teoria sobre aprendizagem que aparece nos artigos associada à discussão de competências interculturais é o Modelo de Aprendizagem experiencial (*Experiential Learning Model*) de Kolb (1984); Kolb e Lewis (1986). Assim como identificado na pesquisa de Richter; Schlaegel; Taras, Alon e Bird (2023) de análise dos instrumentos de CI, o Modelo de Aprendizagem experiencial de Kolb foi apresentado como base em vários artigos que traziam como foco central a discussão de aprendizagem.

Pesquisas sobre o desenvolvimento da competência intercultural têm se concentrado fortemente nas práticas e condições educacionais que promovem a aprendizagem intercultural, como cursos de diversidade, programas de estudos no exterior e experiências de diálogo intergrupar (King, Peres; Shim, 2013).

Richter; Schlaegel; Taras, Alon e Bird (2023) ressaltaram que as teorias que são mais apresentadas em estudos de CI se baseiam na teoria social cognitiva de Bandura (Bandura, 2002), na teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (Kolb, 2015), nas inteligências múltiplas de Sternberg (Sternberg, 1999), nas teorias de motivação e na Teoria de autoeficácia (Bandura, 1986).

A aprendizagem intercultural ou aprendizagem cultural, ocorre frequentemente através da experiência associada à orientação. A sala de aula apresenta-se como uma valiosa oportunidade para o desenvolvimento do processo de aprendizagem intercultural. Assim como apresenta Haas (2019), várias técnicas específicas podem ser usadas para melhorar a aprendizagem intercultural dos alunos, como por exemplo, técnicas focadas na psicologia cultural. Identificou-se também, que as teorias de CI não conseguem capturar totalmente os processos de aprendizagem intercultural dos alunos (Mitchell; Paras, 2018; Hang; Zhang, 2023). A maioria dos estudos empíricos de teorias e modelos de CI existentes consistiam num conjunto fixo de dimensões intrapessoais como conhecimento, atitude e habilidade, ou cognição, afeto e comportamento (Hang; Zhang, 2023) e não contempla toda a complexidade que o tema apresenta.

Quanto a categoria **Comunicação**, o construto aparece de forma intrínseca à competências interculturais e até mesmo como objeto central em muitos modelos de CI, como por exemplo, os que estão associados à linguística. Na educação superior, muitos programas estão mais orientados ao desenvolvimento linguístico, mas assumem que somente a língua não é o suficiente (Del-Águila-Obra; Montalbán-Peregrín; Padilla-Meléndez, 2017).

A maioria dos modelos de competência intercultural inclui a proficiência em língua estrangeira (Byram, 1997; Kramsch, 2001; Lambert, 1994), que pode ser vista como uma vantagem que aumenta o potencial de compreensão intercultural, mas o papel e a importância da língua neste contexto ainda precisam ser investigados mais profundamente (Krajewski, 2011). Enquanto construto associado diretamente à CI, este se forma enquanto um emaranhado conceitual trabalhado desde o início dos debates na literatura sobre o tema. O termo competência intercultural também é frequentemente utilizado de forma intercambiável com “comunicação intercultural” ou “competência comunicativa intercultural”, embora os dois últimos termos se concentrem nos aspectos de comunicação e consciência linguística da competência intercultural (Krajewski, 2011, p. 12).

King e Bailey (2021) ressaltam a variação conceitual de comunicação intercultural como: a) os valores da formação linguística (Ainsworth, 2013; Gaz; Flanja, 2011; Laopongharn; Sercombe, 2013); b) consciência cultural e global (Ainsworth, 2013); c) “competência” cultural (Collier, 2015; Dinges; Lieberman, 1989; Koester; Lustig, 2015; Redmond; Bunyi, 1993; Sarwari; Wahab, 2017); d) envolvimento intercultural em equipes (Beaulieu, 2004; Chitakornkusil, 2010); e) estudos linguísticos (Ainsworth, 2013; Hall, 1992; Johnson, 2015; Shibata, 2014; Ying; Ying, 2012); f) sensibilidade e vontade de interagir com outras pessoas num ambiente cultural (Sarwari; Wahab, 2017); g) diferenças interculturais (Arasaratnam, 2015); h) estereótipos (Arasaratnam, 2015; Dervin; Tournebise, 2013; Hall, 1992; Hastings, Musambira; Ayoub, 2011); i) espaço pessoal (Beaulieu, 2004); j) valores e ética (Chitakornkusil, 2010; Weigl, 2009); k) comunicação verbal versus não verbal (Chitakornkusil, 2010; Diaz-Rico, 2016)³.

Ações, práticas ou projetos identificados derivam também de políticas públicas, como por exemplo, Programas oriundos do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e Conselho da Europa

³ Para referências completas, ver: King, Carie S. Tucker; Bailey, Kylar S. Intercultural communication and US higher education: How US students and faculty can improve: *International students' classroom experiences. International Journal of Intercultural Relations*, v. 82, p. 278-287, 2021. <DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.007>>.

(2014), programas pedagógicos, Programa *Erasmus*, Projetos de Internacionalização, entre outros. Muitos envolvem o processo de comunicação, trazendo discussões sobre linguística e aprendizagem de outras línguas em contextos de mobilidade acadêmica. A internacionalização passa a ser um meio no que tange o desenvolvimento de competências interculturais na educação superior, e, a partir desses achados, uma das principais ações que contribuem para o desenvolvimento deste.

O ambiente em que se insere cada público (docente ou discente) na educação superior precisa ter ações efetivas e sistematizadas para um efetivo desenvolvimento de CI. Ações efetivas precisam ser implementadas para o desenvolvimento de CI na educação superior, o que inclui o repensar sobre os métodos de ensino; ações concretas e planejadas de internacionalização, incentivo à formação e conhecimento de outras línguas, investir no multilinguismo; projetos e ações de facilitação do contato intercultural; possibilitar experiências fora da sala de aula; os fatores motivacionais; incluir tarefas que compartilham aspectos culturais, integração de conteúdos culturais através de atividades experienciais, encontros interculturais, entre outros.

O desenvolvimento do CI deve considerar a possibilidade de resultados mistos, dependendo não apenas do contexto da interação, mas também nos níveis de conforto expressos pelos participantes em cada situação. Diante disso, os resultados apontam que o tema transversal mais discutido nesse espaço é a Internacionalização. Esse construto foi o mais citado enquanto um meio para desenvolver competências interculturais na educação superior (72%). Zhang e Zhou (2019) identificaram a imersão no exterior como o meio de desenvolvimento de CI com maior efeito. Explicam que, a imersão num ambiente estrangeiro permite que os indivíduos utilizem diferentes perspectivas para compreender tanto as semelhanças como as diferenças entre as culturas, bem como a exposição direta dos indivíduos a situações interculturais autênticas que pode influenciá-los constantemente mas imperceptivelmente através do que vêem e sentem, assim como a relação positiva entre a proficiência linguística e o CI.

Trazendo suas diversas perspectivas, como currículo, internacionalização em casa (*IaH*) e mobilidade, a internacionalização passa a ser um protagonista importante quando se trata de um meio para desenvolver competências interculturais na educação superior. Nos documentos em que se discute a temática, outro ponto crucial a ser considerado é que a experiência intercultural aí inserida não é um resultado natural do progresso no ensino superior (Aba, 2016).

Aliado a isso, dois protagonistas se dividem nas pesquisas como público alvo: discentes e docentes. Um número significativo de estudos direcionados à discentes aparecem (77% dos artigos foram pesquisas com discentes e 7% com docentes) levando a inferir que podem ser necessárias mais pesquisas direcionadas à docentes, ou ainda os modelos e instrumentos que são mais populares se direcionam para público discente necessitando de um olhar mais profundo para outros públicos inseridos na educação superior.

Assim, também outros fatores devem ser considerados ao discutir como se desenvolvem competências interculturais na educação superior, como preconizam Zhang e Zhou (2019, p. 44):

Fatores pré-determinados que têm o potencial de influenciar mudanças no CI dos alunos, incluindo a herança cultural do aluno,, o nível de etnocentrismo, personalidade e ansiedade, a competência cognitiva e a competência linguística, o contexto nacional e os resultados de aprendizagem anteriores que são específicos de conceitos relacionados com o CI..

Quanto à segunda questão central desse artigo: “quais as competências interculturais desenvolvidas”, são apresentadas como componentes de desenvolvimento de CI muitas vezes oriundas dos modelos ou instrumentos escolhidos como eixo central de cada pesquisa. Foram identificados componentes, características ou itens como empatia, mente aberta, flexibilidade, iniciativa social, estabilidade emocional, conhecimento de si mesmo e dos outros, atitude, a consciência, habilidades de comunicação, reciprocidade e compreensão mútua; autoconsciência cultural, estruturas de visão de mundo, curiosidade e abertura, consciência de possíveis preconceitos, conhecimento específico e profundo da cultura, adaptabilidade a um novo ambiente cultural, consciência dos problemas enfrentados pelas comunidades locais e globais, aprendizagem através da interação, respeito por outras culturas, tolerância, harmonia coletiva, paciência, sensibilidade, trabalho em equipe, habilidade digital, motivação, estratégia, atitude em relação a outras culturas, entre outros. Habilidade de comunicação e atitude são os dois elementos que se destacam nos documentos.

Percebe-se que quais competências são ou deveriam ser desenvolvidas na educação superior, são atreladas também ao instrumento de coleta adotado na pesquisa empírica. Por exemplo, o Inventário de Desenvolvimento Intercultural (*Intercultural Development Inventory* - IDI), que aparece citado em 35% das pesquisas ou a Escala de Inteligência cultural (*Cultural Intelligence Scale* - CQS) que é citada em 11%, são instrumentos que trazem suas dimensões e itens que são associadas como quais competências a serem desenvolvidas na educação superior.

O IDI, considerado como um modelo de Hammer et al. (2003) foi baseado no Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (Bennett, 1986) e mede orientações para diferenças culturais através de 05 dimensões: negação/defesa, reversão, minimização, aceitação/adaptação. Quando apresentados os resultados nas pesquisas, são associadas às características que devem ser assumidas / desenvolvidas tendo como base esse instrumento.

Outro exemplo é CQS, instrumento originalmente desenvolvido por Dyne et al., (2008) que mede a inteligência cultural através de 04 subescalas: cognitiva (conhecimento de outras culturas), metacognitiva (consciência de como se pensa sobre outras culturas), comportamental (comportamento adequado em interações interculturais) e motivacional (desejo de interagir e aprender mais sobre outras culturas). A partir dos resultados quantitativos e muitas vezes associados à análises qualitativas, com o uso de vários métodos de coleta e análise de dados, o comportamento adequado em interações interculturais, por exemplo, aparece como um resultado de uma característica ou uma competência a ser desenvolvida na educação superior. Assim como esses instrumentos, outros também são utilizados e apresentados com o mesmo eixo de resultado.

Os artigos básicos, de cunho teórico, sem dados empíricos se pautam principalmente em pesquisas bibliográficas que utilizam mapeamento e revisões sistemáticas. Paige (2004, p. 85–128) lista 30 instrumentos para avaliação e desenvolvimento pessoal. Ritcher et al (2023), em sua pesquisa, identificou 68 instrumentos de competência intercultural. Sierra-Huedo e Llopis (2022) apresentam que existem atualmente mais de 140 instrumentos para medir a CI citando Deardorff (2014). Rahimi (2019) explorou em seu estudo, discussão sobre as evidências de confiabilidade para as avaliações do CI já existentes.

Em uma análise de 68 instrumentos, identificando inicialmente 104 instrumentos de medição e avaliação de competências interculturais, Richter; Schlaegel; Taras, Alon e Bird (2023) ressaltam que vários dos instrumentos revisados não são teoricamente bem fundamentados ou ainda os autores não apresentam uma definição do construto que pretendem medir. Quando o fazem, apresentam uma base teórica subjacente, os investigadores tendem a adotar uma visão restrita de subdomínios específicos, em vez de os incluir nos domínios mais amplos e existentes. Também vale destacar, que nessa pesquisa, os autores identificaram 19 instrumentos populares, 13 instrumentos com alta confiabilidade, validade e generalização entre contextos e 23 instrumentos com alta cobertura.

Esses dados confirmam a diversidade de instrumentos de medição, identificação e avaliação de CI na educação superior, assim como a complexa e abrangente quantidade de características que podem ser consideradas as competências interculturais a serem desenvolvidas nesse contexto.

Assim como defende Deardorff (2006), no mínimo, os métodos de avaliação precisam corresponder à definição (ou seja, métodos mais específicos para definições mais específicas e métodos mais gerais para definições mais específicas).

Na próxima seção, discute-se os resultados da pesquisa voltados para o contexto latino americano. Como está a América Latina quanto às pesquisas sobre competências interculturais na educação superior?

Mapeamento sistemático sobre competências interculturais na educação superior: como se apresenta a América Latina?

Basicamente, apresentando o terceiro elemento (E3) quanto à existência de trabalhos realizados com o foco de pesquisa na América Latina, os resultados desse MS indicam uma baixa produção sobre a temática no espaço latino americano. Isso porque, nas bases pesquisadas, foram identificadas apenas 04 publicações direcionadas para esse *locus* representando 2,13% do total dos estudos que serão apresentados a seguir.

O artigo denominado “*Students self-perception of social, emotional, and intercultural competences in a public higher education institution in Colombia*” dos autores, Herrera Granda, A; Yepes, S.M.; Montes Granada, W.F. e Alvarez Salazar, J. publicado em 2023, teve como objetivo avaliar a autopercepção dos estudantes sobre suas competências SEI em uma instituição de ensino superior pública na Colômbia, apresentando elementos ou componentes de CI dos alunos e seus níveis de competências sociais, emocionais e interculturais em geral. A autogestão, a cidadania global e a inteligência intercultural obtiveram as pontuações médias mais elevadas, enquanto a autoconsciência, a consciência social e as competências de relacionamento tiveram as pontuações mais baixas. A internacionalização se apresenta como um meio de desenvolvimento de CI e os autores recomendam incorporar no currículo estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento de competências SEI.

Outro artigo identificado com o *locus* a América Latina, intitula-se *Teachers’ perceptions of culturally appropriate pedagogical strategies in virtual learning environments: A study in colombia*, dos autores Ricardo-Barreto, C., Llinas-Solano, H., Medina-Rivilla, A., Lafaurie, A. e Angarita, V.N. publicado em 2022. teve como objetivo analisar as percepções dos professores do ensino superior sobre a sua Competência Intercultural “Estratégias Pedagógicas Culturalmente Apropriadas” em Ambientes Virtuais de

Aprendizagem na Colômbia, com o foco em docentes. Enfatizam o uso das tecnologias de informação (TICs) e apresentam que recursos tecnológicos favorecem a abordagem intercultural a partir de suas possibilidades de informação e comunicação síncrona ou assíncrona. Considera-se que a proposta de competências básicas exigidas numa abordagem intercultural é constituída por três subcompetências, que incluem três dimensões que são atitudes, conhecimentos e competências ou habilidades, que equivalem aos três domínios do Bloom' taxonomia (Bloom, 1956; Krathwohl, 1973): cognitiva (habilidades mentais, conhecimento), afetiva (crescimento nas áreas de sentimento e emoções, atitude) e psicomotora (habilidades manuais e físicas, habilidades). Apresenta uma literatura que discute competências interculturais do professor virtual desenvolvida por Ricardo (2017).

O artigo de Fabiane Aparecida Santos Clemente e Marília Costa Morosini, publicado em 2020, com o título *Intercultural competences: Conceptual dialogues and a reinterpretation proposal for higher education*, apresentou em uma pesquisa bibliográfica uma teoria de CI para educação superior para América Latina como um todo. Clemente e Morosini (2021), ressaltam que basicamente existem duas perspectivas para o conceito de competências: *input* e *output* e as teorias de interculturalidade crítica devem ser consideradas ao construir as bases de análise para esse locus. Com isso, um quadro apresentando uma alternativa de construção de CI (*input* e *output*) e Interculturalidade (funcional, relacional e crítica) foi construído. As autoras trabalharam a partir do modelo de competências interculturais de Deardorff (2006, 2009) integrando a categorização de interculturalidade (funcional, relacional e crítica) de Catherine Walsh para educação superior em uma pesquisa bibliográfica.

Por último, o artigo intitulado *The Link Class Project: Collaborative virtual teams between Peru and The Netherlands*, de Mariella Olivos Rossini, Sandra Rincón e Anne-Francoise Rutkowskib (2015) apresentam um artigo que traz a lição aprendida em um projeto educacional “class link” no aprendizado de competências culturais usando experiência virtual, denominado *Link Class Project*, que tem como objetivo oferecer aos alunos a oportunidade de explorar e apreciar a natureza da diversidade cultural, das diferenças nacionais e culturais, proporcionando uma compreensão internacional direta, em um ambiente virtual de aprendizagem colaborativa com alunos e professores de outros países. Os participantes dessa pesquisa são de ESAN (Peru), Tilburg (Holanda) e outras universidades. Como resultados preliminares, concluíram que as instituições de ensino superior deveriam dar atenção especial ao processo de formação de indivíduos desenvolvendo competências interculturais, a partir de currículos apropriados associados à nova geração de TIC, incluindo ferramentas tecnológicas, que são recursos essenciais para permitir a “mobilidade virtual”. É um artigo que discute internacionalização.

Esse resultado, portanto, deixa lacunas quanto às discussões sobre CI nesse contexto: são incipientes as pesquisas sobre a temática? Não são publicados os resultados em bases científicas elevadas? Há um outro olhar para esse locus? Essas questões aparecem à medida que compara-se o número de publicações voltadas para esse espaço comparado com outros. Daí, quando se trata de um olhar para as publicações com o locus América Latina, entende-se ser urgente e cada vez mais necessária pesquisas para esse contexto ou publicações em periódicos de alto impacto sobre o mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A compreensão sempre dependerá da experiência” (Krajewski, 2011, p. 149). Dada a complexidade e abrangente discussões sobre **Competências Interculturais**, pesquisadores em todo o mundo ainda possuem muitas dificuldades em sua definição e enquadramento quanto à modelos, bem como entrelaçamentos entre conceito, modelos e instrumentos.

Essa pesquisa buscou analisar como se desenvolvem as competências interculturais na educação superior e quais são as principais competências desenvolvidas nesse contexto. A partir do mapeamento sistemático, com análise de 187 documentos finais, pode-se inferir que a internacionalização é um dos principais meios de se alcançar o desenvolvimento de CI na educação superior. Estudos mostram que, desenvolver CI nesse contexto, requer planejamento, ações institucionalizadas e intencionalidade. Para isso acontecer, é preciso preparo, principalmente do corpo docente, um dos principais atores que incitam tal processo. Para tal, envolvem habilidades para compreender e trabalhar com diversidade, preparação técnica e reconhecimento da importância da tecnologia da informação no contexto educacional. Isso requer o desenvolvimento de competências específicas que permitam aos professores configurar e desenvolver projetos alinhados com o discurso oficial, mas também sensíveis às especificidades locais e ao mundo em que vivemos. Assim, a experiência intercultural não é um resultado natural (Aba, 2016), sendo cíclico e se pauta na aprendizagem (Deardorff, 2006, 2009).

Quais competências são desenvolvidas nesse contexto, os documentos trazem diversas, em sua maioria, atreladas ao modelo / instrumento de coleta adotado ou modelo escolhido como norteador da pesquisa. Estudos com discentes se sobressaem quando se comparam com docentes deixando algumas lacunas quanto a esse resultado: são necessárias mais pesquisas direcionadas ao público docentes? Os modelos e instrumentos que são mais populares se direcionam para público discente não sendo aplicáveis aos discentes? Há uma carência de modelos e instrumentos para o público docente? Qual a importância de estudos direcionados para público docente?

Aliado a isso, mesmo com a existência de um grande número de modelos e instrumentos Taras, Alon e Bird (2023) ressaltam que vários dos instrumentos revisados por eles não são teoricamente bem fundamentados ou ainda os autores não apresentam uma definição do construto que pretendem medir deixando outra lacuna epistemológica a ser solucionada.

Assim, em consonância com os objetivos, os elementos que emergiram do processo de MS, denotam: a) os cinco principais modelos de CI adotados, bem como a percepção de que estudos na Ásia e Europa vem crescendo e ocupando espaço dentro das bases científicas com artigos de alto impacto. Os estudos com o foco de pesquisa na América Latina ainda são muito incipientes e requerem um olhar cuidadoso e cada vez mais urgente de pesquisadores que busquem discutir a temática nesse contexto e publicar resultados empíricos e teóricos que permeiam esse espaço em veículos de publicação de maior visibilidade científica.

O aumento significativo de publicações a partir de 2015 (80% dos documentos analisados ocupando esse espaço temporal) também demonstra uma preocupação cada vez maior de pesquisadores sobre competências interculturais na educação superior.

Como toda pesquisa, as limitações metodológicas foram identificadas. A primeira limitação refere-se ao uso de apenas duas bases científicas para a estruturação desse mapeamento sistemático. Entende-se ser necessário, como sugestão para pesquisas futuras, estudos em outras bases de dados de

alto impacto científico. Também, entende-se ser necessário aplicação de outros tipos de protocolos de mapeamento sistemático, bem como outras técnicas de revisão bibliográficas a fim de comparação de resultados. Outra limitação está associada à polissemia do conceito, está atrelada à escolha das palavras-chave que limitaram-se a “*intercultural competence*”, “*intercultural ability*” e “*intercultural communicative competence*” o que não engloba todos os outros termos diferentes adotados para esse conceito.

Apesar das limitações acima, acredita-se que essa pesquisa contribui para o campo da CI, por apresentar: discussões enriquecedoras sobre os caminhos de modelos e autores que os estudos vêm apontando, apresentação dos principais meios de como se desenvolve CI na educação superior, assim como quais CI vêm sendo abordadas nos estudos atuais.

Assim como defendem King, Peres; Shim, (2013), é preciso ter pesquisas que busquem identificar empiricamente quais mudanças ocorrem como resultado de intervenções educacionais, bem como examinar como essas mudanças ocorrem (os mecanismos da educação intercultural). Assim, entende-se serem necessárias mais pesquisas empíricas que visam esses objetivos, salientando ainda que o *locus* da pesquisa deve ser considerado, sobretudo a América Latina.

REFERÊNCIAS

ABA, Diler. Addressing intercultural experience and academic mobility in higher education. *Journal of Intercultural Communication Research*, v. 45, n. 6, p. 487-502, 2016. <DOI: <https://doi.org/10.1080/17475759.2016.1236032>>

ANG, Soon; VAN DYNE, Linn. *Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network*. Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications, v. 1, p. 3-15, 2008. <DOI: [10.1093/OBO/9780199846740-0115](https://doi.org/10.1093/OBO/9780199846740-0115)>

ARASARATNAM, Lily; BANERJEE, Smita; DEMBEK, Krzysztof. The integrated model of intercultural communication competence (IMICC). *Australian Journal of Communication*, v. 37, n. 3, p. 103-116, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276918095_The_integrated_model_of_intercultural_communication_competence_IMICC_Model_test. Acesso em 01 mar. 2024.

BANDURA, Albert. The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, v. 4, n. 3, p. 359-373, 1986. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory in cultural context. *Applied psychology*, v. 51, n. 2, p. 269-290, 2002. <DOI: <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>>

BASIL, Vitor. R. *Applying the goal/question/metric paradigm in the experience factory. Software quality assurance and measurement: A worldwide perspective*, London, UK: Chapman and Hall, v. 7, n. 4, p. 21-44, 1993.

BENNETT, Milton J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations*, v. 10, n. 2, p. 179-196, 1986. <DOI: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)>.

BENNETT, Milton J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience*, v. 2, p. 21-71, 1993.

BIOLCHINI, Jorge; MIAN, Paula Gomes; NATALI, Ana Candida Cruz; TRAVASSOS, Guilherme Horta. Systematic review in software engineering. *System engineering and computer science department COPPE/UFRJ*, Technical Report ES, v. 679, n. 05, p. 45, 2005. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7930850/mod_resource/content/5/ConceitosRevisaoSistematica_Biolchini.pdf. Acesso em 17 abr. 2024.

BULTSEVA, Maria A.; LEBEDEVA, Nadezhda M. The role of intercultural competence, in the relationship between intercultural experiences and creativity among students. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 82, p. 256-264, 2021. <DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.010>>

BYRAM, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, Michael. *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters, 2008.

BYRAM, Michael. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. *The SAGE handbook of intercultural competence*, p. 321-332, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf. Acesso em 24 de mar. 2024.

CATTEEUW, Paul. *A Framework of Reference for Intercultural Competence. A 21st century Flemish Experiment in Capacity Building in Formal Education*. Brussels: FARO, 2012.

CHEN, Guo-Ming; STAROSTA, William J. *The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale*. 2000. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED447525>. Acesso em 01 mar. 2024.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. Intercultural competences: conceptual dialogues and a reinterpretation proposal for higher education. *Educação e Pesquisa*, v. 46, 2020. <DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216262>>

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos. Competências Interculturais Decoloniais na Educação Superior Brasileira: o início de uma trajetória conceitual. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 14, n. 1, p. 111-123, 2023. <DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i1.10765>>.

CROTTY, Susan K.; BRETT, Jeanne M. Fusing creativity: Cultural metacognition and teamwork in multicultural teams. *Negotiation and Conflict Management Research*, v. 5, n. 2, p. 210-234, 2012. <DOI: [10.1111/j.1750-4716.2012.00097.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-4716.2012.00097.x)>

DEARDORFF, Darla K. *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. 2004. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – North Carolina State University, Raleigh, 2004. Disponível em: <https://repository.lib.ncsu.edu/items/a1d0920c-69ef-4d78-bf37-19ab021a93bc>. Acesso em 29 fev 2024.

DEARDORFF, Darla K. A matter of logic. *International Educator*, v. 14, n. 3, pág. 26-31, 2005. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/687d564369bfa1475b9c79ebfb7c9adf/1?pq-origsite=scholar&cbl=44755>. Acesso em 29 fev 2024.

DEARDORFF, Darla K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, Thousand Oaks, n. 10, p. 241-266, 2006. <DOI: 10.1177/1028315306287002>

DEARDORFF, Darla K. (Ed). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage, 2009. <DOI: <https://doi.org/10.4135/9781071872987>>

DEARDORFF, Darla K. *Introduce Core Concepts*. In: Berardo, Kate; Deardorff, Darla (org). *Building cultural competence*. Virginia: Stylus Publishing LLC, 2012. p. 45-52. <DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003443322>>

DEARDORFF, Darla K. *Some thoughts on assessing intercultural competence*. University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment, 2014. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2019/08/Viewpoint-Deardorff.pdf>. Acesso em 29 fev. 2024.

DEARDORFF, Darla K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repository.lib.ncsu.edu/server/api/core/bitstreams/c047bd17-d120-4942-9a77-f043746e5097/content>. Acesso em 24 mar. 2024.

DEARDORFF, Darla K. (Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage Publications, 2009.

DEL-ÁGUILA-OBRA, Ana Rosa; MONTALBÁN-PEREGRÍN, F. Manuel; PADILLA-MELÉNDEZ, Antonio. Asian studies degrees and intercultural competence: The case of Spain. *KEDI Journal of Educational Policy*, v. 14, n. 1, 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Montalban-2/publication/316669773_Asian_studies_degrees_and_intercultural_competence_The_case_of_Spain/links/63b9c99d097c7832ca9af27b/Asian-studies-degrees-and-intercultural-competence-The-case-of-Spain.pdf. Acesso em 29 fev. 2024.

DIMITROV, Nanda et al. Developing the intercultural competence of graduate students. *Canadian Journal of Higher Education*, v. 44, n. 3, p. 86, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1049386.pdf>. Acesso em 01 mar. 2024.

DYNE, Van et al. *Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale*. Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications, p. 16, 2008.

DU, Wen-Hua. *Integrating culture learning into foreign language curricula: An examination of the ethnographic interview approach in a Chinese as a foreign language classroom*. The University of Wisconsin-Milwaukee, 2008. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/304451993>. Acesso em 01 mar. 2024.

EARLEY, P. Christopher; Ang, Soon. *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. 2003.

EMIC. *EMIC Theoretical Approach*. 2015. Retrieved from http://www.emic-project.org/wp-content/uploads/2014/03/Theoretical-Approach_Summary-table.pdf

EMIC. *EMIC Toolkit*. 2015. Retrieved from <http://www.emic-project.org/wp-content/uploads/2015/10/EMIC-toolkit.pdf>

FALBO, Ricardo de Almeida. Mapeamento sistemático. *Retrieved October*, v. 7, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://claudiaboeres.pbworks.com/w/file/fetch/133747116/Mapeamento%20Sistem%C3%A1tico%20-%20v1.0.pdf>. Acesso em 29 fev. 2024.

FANTINI, Alvino; TIRMIZI, Aqeel. *Exploring and assessing intercultural competence*. Federation EIL, Brattleboro, 2006.

FANTINI, Alvino E. *Assessing intercultural competence*. The SAGE handbook of intercultural competence, p. 456-476, 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://advantage.com/wp-content/uploads/2023/02/Communications-and-Persuasion-Hoveland-et-al..pdf>. Acesso em 24 mar. 2024.

GRIFFITH, Richard L. et al. *Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions*. ETS research report series, v. 2016, n. 2, p. 1-44, 2016. <DOI: <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>>

HAMMER, Mitchell R.; BENNETT, Milton J.; WISEMAN, Richard. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, v. 27, n. 4, p. 421-443, 2003. <DOI: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)>

HANG, Yang; ZHANG, Xiaojun. Intercultural competence developmental processes of university and college students as three types of transition—A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 92, p. 101748, 2023. <DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.101748>>

HANG, Yang; ZHANG, Xiaojun. Intercultural competence of university students in navigating their academic, social, and ethnic cultural transitions. *Journal of Further and Higher Education*, p. 1-15, 2023a. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2214790>

HASS, Brian W. Enhancing the intercultural competence of college students: A consideration of applied Teaching Techniques. *International Journal of Multicultural Education*, v. 21, n. 2, p. 81-96, 2019. <DOI: <https://doi.org/10.18251/ijme.v21i2.1696>>

HOLMES, Prue; GANASSIN, Sara; LI, Song. Reflections on the co-construction of an interpretive approach to interculturality for higher education in China. *Language and Intercultural Communication*, v. 22, n. 5, p. 503-518, 2022. <DOI: <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2114491>>

HOUGHTON, Stephanie Ann. Exploring manifestations of curiosity in study abroad as part of intercultural communicative competence. *System*, v. 42, p. 368-382, 2014. <DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.12.024>>

JACKSON, Jane. Ethnographic pedagogy and evaluation in short-term study abroad. *Languages for intercultural communication and education*, v. 12, p. 134, 2006. <DOI: [10.1016/j.ijintrel.2005.07.004](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.004)>

JANSSENS, Maddy; Brett, Jeanne M. Cultural intelligence in global teams: A fusion model of collaboration. *Group & Organization Management*, v. 31, n. 1, p. 124-153, 2006. <DOI: 10.1177/1059601105275268>

KHAN, Khalid et al. *Systematic reviews to support evidence-based medicine*. [S.l.]: Crc press, 2011

KITCHENHAM, Barbara, Charters, Stuart M. *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering*. Tech. Rep. EBSE-2007-01, Keele University, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/302924724_Guidelines_for_performing_Systematic_Literature_Reviews_in_Software_Engineering. Acesso em 29 fev. 2024.

KING, Patricia M.; Baxter Magolda, Marcia B. A developmental model of intercultural maturity. *Journal of college student development*, v. 46, n. 6, p. 571-592, 2005.

KING, Patricia M.; Perez, Rosemary J.; Shim, Woo-jeong. How college students experience intercultural learning: Key features and approaches. *Journal of Diversity in Higher Education*, v. 6, n. 2, p. 69, 2013.

KING, Carie S. TUCKER; Bailey, KYLAR S. Intercultural communication and US higher education: How US students and faculty can improve: International students' classroom experiences. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 82, p. 278-287, 2021. <DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.007>>.

KITCHENHAM, Barbara. *Procedures for performing systematic reviews*. Keele, UK, Keele University, Citeseer, v. 33, n. 2004, p. 1–26, 2004. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=29890a936639862f45cb9a987dd599dce9759bf5>. Acesso em 17 abr. 2024.

KITCHENHAM, Barbara; BRERETON, Pearl; BUDGEN, David; TURNER, Mark; BAILEY, John; LINKMAN, Stephen. Systematic literature reviews in software engineering—a systematic literature review. *Information and software technology*, Elsevier, v. 51, n. 1, p. 7–15, 2009. <DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2008.09.009>>

KITCHENHAM, Barbara; BRERETON, Pearl. A systematic review of systematic review process research in software engineering. *Information and software technology*, Elsevier, v. 55, n. 12, p. 2049–2075, 2013. <DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2013.07.010>>

KITCHENHAM, Barbara; Charters, Stuart. et al. *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering*. [S.l.]: UK, 2007.

KITCHENHAM, Barbara; Pretorius, Rialette; Budgen, David; Brereton, Pearl; Turner, Mark; Niazi, Mahmood; Linkman, Stephen. Systematic literature reviews in software engineering—a tertiary study. *Information and software technology*, Elsevier, v. 52, n. 8, p. 792–805, 2010. <DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2010.03.006>>.

KOLB, David A. *Aprendizagem Experiencial: A experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento*. Upper Saddle River, Nova Jersey: Prentice Hall, 1984.

KOLB, David A.; Lewis, Linda H. Facilitating Experiential Learning: Observations and Reflections. *New Directions for Continuing Education*, v. 30, p. 99-107, 1986. <DOI: 10.1002/ace.36719863012>.

KOLB, David A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press, 2014.

KRAJEWSKI, Sabine. *The Next Buddha may be a community: practising intercultural competence at Macquarie University, Sydney, Australia*. Cambridge Scholars Publishing, 2011.

KRAJEWSKI, Sabine. Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups. *Journal of Research in International Education*, v. 10, n. 2, p. 137-153, 2011.

KRAMSCH, Claire. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language teaching*, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011. <DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>>

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. In: J. Simpson (Ed.), *Routledge handbook of applied linguistics* pp. 305–317, 2011.

KULICH, Steve J. et al. Does context count? Developing and assessing intercultural competence through an interview-and model-based domestic course design in China. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 48, p. 38-57, 2015. <DOI:10.1016/j.ijintrel.2015.03.013>

LAKOFF, George; Johnson, Mark. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York, NY: Basic Books, 1999.

LEE, Amy et al. Engaging Diversity in Undergraduate Classrooms--A Pedagogy for Developing Intercultural Competence. *ASHE Higher Education Report*, v. 38, n. 2, p. 1-132, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013206>. Acesso em 29 fev. 2024.

LIU, B. *An interface study of intercultural communicative competence and language testing*. Unpublished Thesis, Shanghai International Studies University, China, 2004.

LUO, Jiahui; Chan, Cecilia Ka Yuk. Qualitative methods to assess intercultural competence in higher education research: A systematic review with practical implications. *Educational Research Review*, v. 37, p. 100476, 2022. <DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100476>>

LUO, Jiahui; Chan, Cecilia Ky; Zhao, Yue. The development and validation of an instrument to measure evaluative judgement: a focus on engineering students' judgement of intercultural competence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, p. 1-17, 2023. <DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2222937>>.

MITCHELL, Lynne; PARAS, Andrea. When difference creates dissonance: Understanding the 'engine' of intercultural learning in study abroad. *Intercultural education*, v. 29, n. 3, p. 321-339, 2018. <DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1436361>>

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. *Educação em Revista*, v. 33, p. e155071, 2017. <DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155071> >

NAPOLEÃO, Bianca M; FELIZARDO, Katia R.; SOUZA, Érica F. de; VIJAYKUMAR, Nandamudi L. Practical similarities and differences between systematic literature reviews and systematic mappings: a tertiary study. In: SEKE. [S.l.: s.n.], 2017. v. 2017, p. 85–90. <DOI: DOI: 10.1145/2961111.2962630>.

PAIGE, R. Michael. *Intercultural trainer competencies*. 1996. Editado por D. Landis e RS Bhagat, 148–164, 2ª ed. Thousand Oaks, CA: Sábio

PAIGE, R. Michael. *Instrumentation in intercultural training*. Handbook of intercultural training, v. 3, p. 85-128, 2004.

PENG, Ren-Zhong; WU, Wei-Ping; FAN, Wei-Wei. A comprehensive evaluation of Chinese college students' intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 47, p. 143-157, 2015. <<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.04.003>>

PETERSEN, Kai; FELDT, Robert; MUJTABA, Shahid; MATTSSON, Michael. *Systematic mapping studies in software engineering*. In: BCS LEARNING & DEVELOPMENT. 12th international conference on evaluation and assessment in software engineering (EASE). [S.l.], 2008. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.14236/ewic/EASE2008.8>. Acesso em 17 abr. 2024.

PETTICREW, M.; Roberts, H. *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. [S.l.]: John Wiley & Sons, 2008.

PUGH, Gerald; LOZANO-RODRIGUEZ, Armando. El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la Educación*, n. 50, p. 143-170, 2019. <DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.725>>

RAHIMI, Elaheh. Intercultural Competence Assessment Formats: Reliability and Validity Formats. *Journal of Narrative and Language Studies*, v. 7, n. 13, p. 221-258, 2019. Disponível em: <https://nalans.com/index.php/nalans/article/view/207>. Acesso em 01 mar. 2024.

RICHTER; Nicole Franziska; SCHLAEGEL, Christopher; TARAs Vasy; ALON, ilan; BIRD, allan. *Reviewing half a century of measuring cross-cultural competence: Aligning theoretical constructs and empirical measures* Author links open overlay panel. *International Business Review* Volume 32, Issue 4, August 2023, 102-122. <DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2023.102122>>

RISAGER, Karen. *Language and culture: Global flows and local complexity*. Multilingual Matters, 2006.

ROBERTS, Celia. et al. *Language Learners as Ethnographers Bristol*. UK: Multilingual Matters, 2001.

ROBERTS, Celia. Ethnography and cultural practice: Ways of learning during residence abroad. *Intercultural experience and education*, p. 114-130, 2003. <DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853596087-011>>

ROSSINI, Mariella Olivos; RINCÓN, Sandra; RUTKOWSKI, Anne-Francoise. The link class project: Collaborative virtual teams between Peru and the Netherlands. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, v. 20, n. 39, p. 137-140, 2015. <DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jefas.2015.10.001>>

SABET, Peyman G. P.; CHAPMAN, Elaine. A window to the future of intercultural competence in tertiary education: A narrative literature review. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 96, p. 101868, 2023. <DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101868>>

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Cortez Editora, 2006.

SHADIEV, Rustam; SINTAWATI, Wayan. A review of research on intercultural learning supported by technology. *Educational Research Review*, v. 31, p. 100338, 2020. <DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100338>>

SIERRA-HUEDO, María Luisa; NEVADO-LLOPIS, Almudena. *Promovendo o desenvolvimento da competência intercultural no ensino superior através das intervenções na aprendizagem intercultural*. *Educare* [online]. 2022, vol.26, n.2, pp.526-546. <DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.28>>

STERNBERG, Robert J. The theory of successful intelligence. *Review of General psychology*, v. 3, n. 4, p. 292-316, 1999. <DOI:<https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.>>

STIER, Jonas. Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of intercultural communication*, v. 6, n. 1, p. 1-06, 2006. <DOI: <https://doi.org/10.36923/jicc.v6i1.422>>

VAN DER ZEE, Karen I.; VAN OUDENHOVEN, Jan Pieter. *The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness*. *European journal of personality*, v. 14, n. 4, p. 291-309, 2000.<DOI: [https://doi.org/10.1002/1099-0984\(200007/08\)](https://doi.org/10.1002/1099-0984(200007/08))>

WANG, Zhenya. An analysis of data from a socio-cultural test in China. *Foreign Language Teaching and Research*, v. 4, p. 32-36, 1990.

WILLIAMNS, Tracy Rundstrom. The reflective model of intercultural competency: A multidimensional, qualitative approach to study abroad assessment. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, v. 18, n. 1, p. 289-306, 2009. <<https://doi.org/10.36366/frontiers.v18i1.267>>

WILKINSON, Jane. *The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence*. The Routledge handbook of language and intercultural communication, p. 296-309, 2012.

WU, W. P. *A comprehensive evaluation on Chinese college students' intercultural competence*. Unpublished doctoral dissertation]. Huazhong University of Science and Technology, 2013.

XU, L.S. *Studying language and its use: An intercultural approach*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press (In Chinese), 2006.

ZHANG, You. Rethinking internationalization at home from a system perspective: Evidence from China's higher education institutions. *International Journal of Chinese Education*, v. 11, n. 1, p. 2212585X221095881, 2022. <<https://doi.org/10.1177/2212585X221095881>>

ZHANG, Xiaotian; ZHOU, Mingming. Interventions to promote learners' intercultural competence: A meta-analysis. *International journal of intercultural relations*, v. 71, p. 31-47, 2019. <DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.04.006>>

ZUO, Hongshan; HU, Yaning. The development of Chinese university students' intercultural competence in a short-term study-abroad program. In: *Forum for Linguistic Studies*. 2022. p. 132-146. <DOI: [10.18063/fls.v4i1.1460](https://doi.org/10.18063/fls.v4i1.1460)>

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS:

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na escrita do texto e marco teórico, principal pesquisadora sobre a temática, referências, análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados e escrita do texto.

Autor 3 – Orientações sobre revisão e mapeamento sistemático.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.