



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2024,
Volumen 8, Número 2.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2



**LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA**

**INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Lizeth Catalina Murillo Urrego

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnológica, Colombia

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10899

La Competencia Intercultural en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

Lizeth Catalina Murillo Urrego¹

lizethmurillo.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0005-0627-1279>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnológica
UMECIT, Panamá Ciudad de Panamá
Colombia, Bogotá

RESUMEN

Este artículo de revisión descriptiva se centra en analizar el abordaje de la cultura y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Mediante un minucioso análisis de la literatura académica, su objetivo es proporcionar una descripción detallada de los desafíos y tendencias contemporáneas vinculadas a la inclusión de la competencia comunicativa intercultural en el aula. Poniendo un énfasis particular en la diversidad y el desarrollo de la sensibilidad cultural, se identifican oportunidades para mejorar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes y así realizar contribuciones sustanciales a nivel teórico y didáctico. En la elaboración de este documento, se empleó un enfoque de análisis documental, examinando artículos científicos relacionados para observar la evolución de los conceptos: competencia comunicativa, interculturalidad, diversidad e inclusión. Se concluye que la inclusión de elementos culturales no sólo está relacionada con el desarrollo de competencias cognitivas, sino también con las actitudinales, destacando la vital importancia de abordar estos elementos en el aula, ya que promueve una mayor apreciación y respeto hacia la diversidad cultural, elementos fundamentales para la formación integral de los estudiantes en la sociedad actual.

Palabras claves: enseñanza de lenguas extranjeras, sensibilidad cultural, competencia comunicativa intercultural, diversidad e inclusión

¹ Autor principal

Correspondencia: lizethmurillo.est@umecit.edu.pa

Intercultural Competence in Teaching English as a Foreign Language

ABSTRACT

This descriptive review article focuses on analyzing the approach to culture and the development of intercultural communicative competence in the teaching of foreign languages. Through a thorough analysis of academic literature, its objective is to provide a detailed description of the challenges and contemporary trends linked to the inclusion of intercultural communicative competence in the classroom. Placing particular emphasis on diversity and the development of cultural sensitivity, opportunities are identified to improve students' intercultural communicative competence and thus make substantial contributions at a theoretical and didactic level. In the preparation of this document, a documentary analysis approach was used, examining related scientific articles to observe the evolution of the concepts: communicative competence, interculturality, diversity and inclusion. It is concluded that the inclusion of cultural elements is not only related to the development of cognitive competencies but also to attitudinal competencies, highlighting the vital importance of addressing these elements in the classroom. This approach not only enriches academic understanding but also promotes greater appreciation and respect for cultural diversity, essential elements for the comprehensive education of students today.

Keywords: foreign language teaching, cultural sensitivity, intercultural communicative competence, diversity and inclusion

Artículo recibido 23 febrero 2024
Aceptado para publicación: 26 marzo 2024



INTRODUCCIÓN

La interconexión creciente de culturas, resultado de la globalización y el rápido avance de la tecnología y las telecomunicaciones, ha alterado la percepción del concepto de cultura y requiere una comprensión más profunda de un nuevo paradigma: la interculturalidad. En el ámbito específico de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, este aspecto cobra una importancia significativa, ya que es a través de la estrecha relación entre la lengua y la cultura que se comparte el conocimiento lingüístico y cultural. Sapir (1986), Whorf (1971) y Humboldt (1990) sostienen que la lengua funciona como una expresión única del mundo vinculada a cada cultura. En términos simples, la lengua tiene la responsabilidad de representar la realidad, y esta representación está intrínsecamente ligada a la interpretación que se le otorgue.

Sobre este aspecto Murillo (2018) afirma que en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, lengua y cultura son dos conceptos indisolubles, aun cuando en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la cultura se aborde de manera profunda o superficial. Esta perspectiva ilustra la influencia crucial de la cultura en la enseñanza, incluso cuando no figura explícitamente en el plan de estudios. De todas formas, emerge de manera evidente una postura ideológica, particularmente en lo que concierne a la educación, el lenguaje y la cultura.

Considerando lo anterior, es esencial comprender el papel de la cultura en el proceso de aprendizaje y cómo se desarrolla la competencia cultural en el entorno escolar, especialmente cuando se trata de la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés, que se ha convertido en nuestro contexto en un componente fundamental, debido a su papel predominante en la globalización. Este aspecto no pasa inadvertido en las proyecciones educativas, donde la responsabilidad recae no sólo en los educadores de lengua, sino también en las organizaciones internacionales que han resaltado la urgencia de cerrar las brechas sociales mediante una educación de alta calidad. Dicha educación debe reconocer y fomentar la diversidad para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y pacífica.(UNESCO, 2010) Por lo tanto, la integración de la interculturalidad en este proceso se vuelve de suma importancia, ya que términos como diversidad e inclusión han ganado un destacado protagonismo en el ámbito social y académico en aras de cumplir con estos objetivos.



En este sentido, se hace importante destacar que el aprendizaje de un idioma tiene implicaciones significativas a nivel cognitivo y social, pues proporciona herramientas comunicativas valiosas, que en la interacción, pueden traducirse en habilidades para la convivencia, que refuercen la idea del respeto, la identidad, la pertenencia y el arraigo. A nivel cognitivo, autores como Bialystok (2001) y Cummins (1992), resaltaron cómo el bilingüismo fortalece el desarrollo del cerebro, lo que a su vez genera un impacto en el desarrollo académico y profesional. A nivel social, estas habilidades lingüísticas se adquieren de manera individual y se fortalecen a través de la interacción social y cultural. Según Vygotsky (1934), la interacción y el entorno social y cultural son fundamentales para dar forma y fomentar el aprendizaje del lenguaje, por ende garantizar que las estrategias pedagógicas aplicadas al aprendizaje estén orientadas al desarrollo de habilidades actitudinales resulta ser coherente tanto con el plan de formación global como con la esencia de la lengua.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico del presente artículo considera los principios de la investigación documental, donde a partir de una indagación bibliográfica se establecen unas categorías de análisis, que permiten explorar y describir el concepto a desarrollar, en este caso la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como las metodologías y enfoques con los que éstos se incluyen dentro de las propuestas curriculares.

Al explorar el material mencionado previamente, se lleva a cabo un análisis detallado de los elementos de la educación intercultural, que constituye el núcleo central de este documento. Este enfoque se basa en una revisión descriptiva que, según Aranda, Mitru y Costa (2009), proporciona a los lectores una actualización sobre conceptos relevantes en áreas que experimentan cambios frecuentes. De acuerdo con los autores, "este tipo de revisión resulta muy útil en el ámbito educativo y también atraerá a individuos de disciplinas relacionadas, ya que la lectura de revisiones de calidad es la mejor manera de mantenerse al día en nuestras áreas generales de interés" (p. 116).

RESULTADOS

Interculturalidad y educación

La interculturalidad surge como una respuesta compleja a la interacción histórica entre diversas culturas. De Sousa Santos (2007) destaca la interculturalidad como un desafío que implica repensar las



relaciones entre culturas en términos de igualdad y justicia. Para él, la interculturalidad no solo se trata de coexistencia, sino de reconocimiento mutuo y participación activa de todos los actores culturales en la construcción de un espacio compartido. Walsh (2005) enfatiza la necesidad de una interculturalidad crítica que cuestione las relaciones de poder subyacentes en las dinámicas culturales. Propone una visión de la interculturalidad que desafíe las estructuras de dominación y promueva la equidad. García (1990) aborda la interculturalidad como un proceso en constante cambio, donde las culturas se entrelazan, se influyen mutuamente y generan nuevas expresiones culturales.

Zárate (2014) resalta que esta relación, lejos de desarrollarse siempre en términos de equidad y respeto, a menudo se configura en términos de desigualdad, marcando una dinámica entre dominadores y dominados. Así las cosas, resulta fácil de explicar la estrecha relación entre los conceptos interculturalidad y educación, pues dentro del discurso pedagógico, se pueden identificar con mayor profundidad las estructuras sociales que subyacen en estas interacciones.

Fanon (1961) profundiza en este aspecto al explorar cómo la colonización intensifica estas desigualdades, influyendo significativamente en la construcción de identidades y en las dinámicas entre colonizadores y colonizados. Es fundamental reconocer que, a pesar del paso del tiempo y de los procesos históricos de independencia de las naciones, las estructuras de poder coloniales persisten en la era poscolonial, perpetuando así relaciones culturales desiguales (Quijano, 2000). Esto debido a que la perspectiva con la cual se establecen los currículos educativos en cada país obedecen en gran medida a los lineamientos internacionales, los cuales aún presentan una ideología colonial marcada.

Sobre este aspecto, de Sousa Santos (1998) ha reflexionado sobre la neocolonización del conocimiento, subrayando cómo las estructuras de poder global perpetúan desigualdades a través de la imposición cultural y epistémica. De igual manera, Said (1978) ha abordado la noción de orientalismo, evidenciando cómo las representaciones culturales hegemónicas han sido utilizadas para justificar el dominio de unas sociedades sobre otras.

En otras palabras, nos encontramos inmersos en un fenómeno que podría ser comparado con una nueva forma de colonización, la cual prescinde de la violencia física y se sustenta en la expansión del conocimiento y la cultura para consolidar el poder y dominio de las sociedades con mayor prestigio. En este sentido son ellas, las que llevan la delantera. No obstante, las características de la sociedad actual

reclaman un cambio en el paradigma educativo, ya que la comunicación cultural requiere que los ciudadanos conozcan nuevas formas de interacción y reconozcan la diferencia en el otro desde la tolerancia, el respeto y la inclusión.

Así pues, a partir del fenómeno de la globalización, se dan nuevas relaciones culturales. Zárte identifica cinco relaciones derivadas del contacto de culturas: intraculturalidad, que se refiere al desarrollo autónomo de una cultura; multiculturalidad, que implica la existencia de múltiples culturas en un lugar sin interacción equitativa; pluriculturalidad, que implica relaciones de intercambio manteniendo identidades propias; interculturalidad, que supone una relación en igualdad de condiciones entre dos o más culturas; y transculturalidad, que ejerce influencia y dominio sobre otras culturas, estableciendo relaciones en el que una cultura tiene ventaja sobre otra.

Walsh (2010) añade que la interculturalidad es un estado ideal que debe ser visto como un proyecto geopolítico que busca establecer relaciones positivas entre culturas. Sin embargo, señala que muchas iniciativas interculturales gubernamentales han ocultado conflictos internos reales y han priorizado las culturas de mayor dominio económico y político. Walsh identifica tres perspectivas interculturales: relacional, funcional y crítica.

La perspectiva relacional destaca el intercambio de saberes, prácticas y valores entre culturas, pero Walsh señala que esta visión puede tener raíces coloniales al determinar diferencias culturales en términos de superioridad e inferioridad. La perspectiva funcional, basada en Tubino (2005), busca una relación de tolerancia entre culturas, pero Walsh advierte que este reconocimiento del otro puede disfrazar prácticas colonialistas bajo la apariencia de tolerancia y aceptación. La perspectiva crítica, aún no implementada en la práctica, implica una reestructuración del orden social a través del diálogo y la negociación para cambiar significativamente la percepción de los demás y su lugar en la sociedad.

En el contexto latinoamericano, marcado por la interculturalidad histórica, se evidencian desafíos como el desarraigo, pérdida de identidad, discriminación y racismo. La inclusión del término interculturalidad en el ámbito educativo, especialmente a través de programas de bilingüismo que relacionan lenguas indígenas con la lengua nacional, busca reconocer y valorar los saberes de los pueblos colonizados. La interculturalidad, entonces, emerge como un concepto clave para restablecer relaciones positivas entre culturas, no solo como una reivindicación histórica, sino también como una competencia esencial en

las aulas de lenguas, donde el currículo y la globalización nos exigen interactuar con sociedades diversas a la nuestra.

Esta geografía social, no es ajena al campo educativo ni mucho menos a los planes de desarrollo, en los que con miras al mejoramiento de la sociedad se promueven valores como el respeto a la diversidad y la inclusión. Esta actitud en la que se vuelve hacia otras culturas con una mirada más empática, implica que todas las instituciones que integran la sociedad asuman, desde sus cimientos, este nuevo enfoque en el que la diversidad no solo se reconoce, sino que se establece como un pilar para la justicia (UNESCO, 2001), un motor impulsor de la innovación (Cox, 1994) y una fuente constante de enriquecimiento cultural (Taylor, 1994). En este contexto, la escuela, como entidad encargada de la formación ciudadana, desempeña un papel crucial en la percepción, reconocimiento, discurso y enseñanza de esta diversidad.

Para García(1999) La interculturalidad tiene un rol fundamental en la educación, ya que fomenta la construcción de ciudadanía y el respeto a la diversidad cultural, promoviendo sociedades más inclusivas y equitativas. Estos elementos que abogan por el desarrollo de actitudes para aprender a convivir resultan ser la necesidad fundamental de todas las naciones a nivel global.

La conciencia de esta nueva forma de colonización se torna imperativa, y la adopción de acciones para contrarrestar sus efectos se convierte en un deber urgente. La propuesta de Freire (1971) sobre la educación como herramienta para la liberación, enfatizando la importancia de un proceso educativo emancipador, se alinea con la necesidad de enfrentar las estructuras de poder que perpetúan esta forma de colonización. En este sentido, se destaca la importancia de una perspectiva crítica y reflexiva que cuestione las narrativas hegemónicas y promueva la diversidad epistémica y cultural como medio para contrarrestar la nueva colonización basada en el conocimiento y la cultura. De acuerdo con de Sousa(2011) es importante que exista una diversidad epistémica y cultural como base para una educación, para así desafiar las hegemonías existentes. Esto abriría paso a la diversificación de perspectivas y discursos dentro del aula, legitimando no sólo una sino todas las representación del mundo.



Cultura e interculturalidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras

El análisis de la cultura en la instrucción de lenguas extranjeras ha experimentado un desarrollo notable a lo largo del tiempo. En el siglo XIX y principios del XX, el enfoque educativo se centraba principalmente en la gramática y la traducción. Según Byram (1997), la cultura no desempeñaba un papel central en los métodos de enseñanza, ya que no estaba explícita ni implícitamente integrada en el plan de estudios. Fue en la década de 1920 cuando se empezó a reconocer la importancia de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sapir (1921) argumentó que para comprender plenamente su propia cultura, era necesario obtener una perspectiva sobre otra, marcando así un cambio en los enfoques educativos. Posteriormente, Hymes (1972) resaltó la necesidad de enseñar habilidades comunicativas y sociolingüísticas, esenciales para la interacción en contextos reales y no sólo las estructuras lingüísticas.

En la década de 1980, Byram (1989) complementó el trabajo de Hymes al proponer el modelo de competencia intercultural, que incluía no sólo la competencia lingüística; sino también la sociolingüística e intercultural. Este modelo representó un cambio significativo hacia la inclusión explícita de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Durante los años 90, el enfoque basado en tareas se volvió popular, ya que promovía la comunicación auténtica y contextualizada. Según Willis y Willis (2007), este enfoque proporcionaba oportunidades para explorar y aprender sobre la cultura asociada con la lengua objetivo. Estos autores sostenían que al participar en tareas comunicativas, los estudiantes se sumergen en situaciones que requieren comprender y aplicar elementos culturales, lo que les permite desarrollar una comprensión más profunda y significativa de la interconexión entre lengua y cultura.

Dentro de la revisión realizada en el campo educativo acerca de la competencia comunicativa y su aplicación en el aula de clase, se destacan trabajos investigativos de los últimos 15 años, en los cuales los investigadores subrayan la necesidad de mejorar los programas de formación, proponen enfoques prácticos para la gestión de la diversidad cultural y destacan la conexión indivisible entre lengua, cultura e identidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros.

Vilá (2010) se ocupó de abordar el desafío de la comunicación intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria en Catalunya, proponiendo herramientas como la escala de sensibilidad intercultural y el



test de competencia comunicativa intercultural. Sus resultados respaldan la necesidad de formación que fomente estas competencias, tomando en cuenta variables como el género, la identificación cultural y el origen de los estudiantes. Flores (2018) analizó la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en contextos europeos, destacando las actitudes de los estudiantes hacia el idioma y resaltando la influencia de la familia y el gobierno en el proceso de aprendizaje.

Sánchez (2014) centró su atención en estudiantes universitarios de magisterio lengua extranjera, evaluando la comprensión de la cultura asociada al idioma extranjero. Concluyó que es crucial mejorar el programa de formación para desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural, ya que aún existen vacíos en la implementación de un modelo intercultural en el que realmente se desarrolle una sensibilidad cultural, en la que no se dé una valoración desigual en la que se privilegie a la lengua de prestigio y por el contrario se exalten en igualdad de condiciones todas las expresiones culturales de las que se tenga conocimiento.

Ballesteros y Fontecha (2019) exploraron la competencia intercultural en un instituto sevillano, enfatizando la necesidad de un currículo multicultural y la formación docente en este aspecto, pues a pesar de que la directriz global tenga una preponderante inclinación por el dialogo intercultural y el desarrollo de dicha competencia existen vacíos importantes sobre este asunto desde la planeación académica.

Por su parte, Martí (2019) revisó la gestión de la diversidad cultural en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, proponiendo enfoques prácticos en España y Norteamérica. Esta investigación centrada en la enseñanza desde un contexto euro centrista, deja entrever que la problemática de la interculturalidad es un tema común en todas las apuestas curriculares, no obstante se hace más visible la necesidad del desarrollo de actitudes hacia el respeto y la tolerancia cuando en el contexto se han presentado situaciones de migración, desplazamiento y discriminación.

Triviño (2023) analizó una decena de artículos procedentes de Hispanoamérica que abordaban la competencia intercultural en la enseñanza del inglés. Su análisis destacó la importancia de la conexión entre lengua, cultura e identidad, subrayando que esta vinculación resulta esencial para una comprensión integral de la riqueza y diversidad de la experiencia humana. Más allá de enriquecer la

comunicación y la expresión, esta interconexión desempeña un papel crucial en la preservación y aprecio de la diversidad cultural en el ámbito global de nuestra sociedad.

Finalmente, Rodríguez y Ramírez (2019) indagaron sobre la incidencia de la competencia intercultural en la enseñanza de lengua extranjera en Bogotá, concluyendo que la comprensión de aspectos culturales es esencial en el aprendizaje de una lengua en un contexto globalizado. Reiterando una vez más el engranaje que existe entre los objetivos de aprendizaje nacionales y los objetivos propuestos en las cumbres internacionales.

Estas investigaciones ofrecen valiosas perspectivas para comprender la interculturalidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, abordando aspectos como la sensibilidad intercultural y la gestión de la diversidad en el aula. No obstante, es evidente la carencia metodológica al intentar aplicar un modelo de enseñanza único a todos los contextos y es que aunque dicho modelo incluya elementos culturales, revela sesgos significativos al presuponer que todos los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras se desarrollan en condiciones idénticas. Así las cosas, es crucial reconocer la importancia de la cultura en la adquisición de una lengua, y las estrategias didácticas deben centrarse en cultivar competencias comunicativas interculturales para formar ciudadanos globales y hablantes interculturales desde una valoración y exaltación de su contexto.

Competencia comunicativa intercultural

En la actualidad, la integración de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras se considera esencial para la competencia comunicativa a nivel global. Pues como señala Kramsch (2009), es imposible separar la cultura del lenguaje, ya que ambos están intrínsecamente entrelazados; el lenguaje da forma a la cultura y viceversa. Esta preocupación ha sido objeto de atención en la investigación académica. La exploración de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado un notable avance, como lo indican diversos estudios.

La Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) surge como un elemento esencial en la enseñanza de idiomas. Este enfoque, respaldado por investigadores como Michael Byram y Claire Kramsch, aboga por una comprensión profunda y respetuosa de las diferencias culturales en la comunicación. Byram (1997) destaca que la CCI implica la capacidad de interactuar eficazmente en diversos contextos culturales, y va más allá de la gramática y el léxico. El autor subraya el desarrollo de la sensibilidad

intercultural y la habilidad para interpretar y relacionarse con personas de otras culturas de manera competente. Esto significa que los estudiantes no solo adquieren habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan la capacidad de interpretar y relacionarse con personas de otras culturas de manera competente. Esto promueve el respeto y la comprensión mutua entre individuos de diferentes orígenes culturales además de mejorar la calidad de la comunicación.

Desde la perspectiva del rol del docente, Byram (2008) examina el progreso de las habilidades interculturales, destacando que no solo se requieren habilidades específicas, sino también competencias generales, como se refleja en su modelo de competencia intercultural. Este modelo categoriza las habilidades, conocimientos y actitudes necesarios, definiéndolos como "conocimientos" cultivados en el entorno educativo. Byram y Risager (1999) enfatizan la dimensión cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, posicionándose como mediadores culturales. Según ellos, la competencia conecta a los estudiantes con el mundo cultural de hablantes nativos, permitiéndoles reflexionar sobre la cultura desde una perspectiva externa. Además, les capacita para comprender las relaciones culturales y facilitar la comunicación.

La CCI, según este enfoque, abarca habilidades como establecer relaciones entre la cultura propia y la externa, demostrar sensibilidad cultural, emplear estrategias para interactuar con personas de otras culturas, asumir el papel de intermediario cultural y superar estereotipos. Kramsch (1993) contribuye a la comprensión de la CCI al destacar que implica una comprensión profunda de las diferencias culturales y la capacidad para negociar significados en contextos interculturales. La enseñanza de idiomas, según Kramsch, debe ir más allá de la transmisión de reglas gramaticales y vocabulario, incluyendo una formación en la comprensión de las culturas asociadas a la lengua.

Este enfoque de la CCI se utiliza como marco de referencia en esta investigación para comprender el papel de la cultura en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Destaca la importancia de capacitar a los estudiantes para interactuar de manera efectiva y respetuosa en entornos culturales diversos, desarrollando no solo habilidades lingüísticas, sino también la sensibilidad necesaria para interpretar y responder adecuadamente a las señales culturales en la comunicación intercultural. En el contexto educativo actual, basado en habilidades para la vida y la aplicación práctica de conocimientos, la CCI adquiere una relevancia crucial.



Diversidad e inclusion en la competencia intercultural.

La diversidad y la inclusión constituyen pilares esenciales en la edificación de una sociedad justa y respetuosa. La educación intercultural se erige como una herramienta poderosa para nutrir estos principios, al reconocer y apreciar la riqueza de las diferencias culturales y fomentar un entorno educativo inclusivo. Es relevante establecer la conexión entre estos términos, ya que intrínsecamente, la definición de cada uno incluye a los demás conceptos. Así pues, no es posible hablar de interculturalidad sin tener en cuenta que a partir de la concepción de diversidad y de la necesidad de crear espacios para todos, su promoción en el aula de clase ha tomado gran auge.

La noción de diversidad se aborda desde diversos enfoques, reflejando la multiplicidad de características y experiencias que conforman la riqueza humana. En el ámbito educativo y social, la diversidad se refiere a la presencia de variadas identidades, culturas, habilidades y perspectivas. García (1990), resalta cómo la diversidad cultural no sólo implica la coexistencia, sino también la interacción y mezcla constante de elementos culturales diversos. Tedesco (2000) resalta la necesidad de una educación intercultural que prepare a los estudiantes para la diversidad y complejidad de la sociedad actual.

La inclusión, por otro lado, se vincula estrechamente con el acceso equitativo a oportunidades y recursos para todas las personas, independientemente de sus diferencias. Nieto (1993) destaca que la inclusión va más allá de la tolerancia, buscando una aceptación activa y aprecio por la diversidad. Esto sin duda, permitiría tomar en cuenta otras perspectivas culturales a la hora de aprender, legitimando no sólo una visión del mundo; sino alimentando el tejido social al reconocer la diversidad cultural con la que cuenta cada nación y que se hace presente desde el aula, como si la escuela fuese un modelo a escala de la sociedad.

Desde una perspectiva crítica Freire (1971), aboga por una educación inclusiva que promueva la participación activa de todos los estudiantes, derribando barreras y desafiando las estructuras que perpetúan la exclusión. Spivak (1988), destaca la importancia de dar voz a las comunidades marginadas, abogando por una educación intercultural que incluya perspectivas subalternas. En otras palabras es necesario realizar una revisión y un análisis profundo de las temáticas. Tomando en cuenta lo anterior, es necesario deconstruir el currículo educativo tradicional que actúa de manera unidireccional, y

empezar a leer de manera más reflexiva e incluyente las características particulares del contexto en donde vive quien aprende. Sobre este aspecto Banks (1993), destaca la importancia de una educación que incorpore la diversidad cultural en el currículo para garantizar una representación justa y equitativa. Ladson-Billings(1995) aboga por la incorporación de la cultura de los estudiantes en el currículo, reconociendo y validando sus experiencias culturales. Esto permitirá que el individuo se reconozca como ser social y se identifique con las características particulares de su cultura además de ampliar su mirada, y reconocer de manera equilibrada los elementos propios o ajenos con los que se encuentra dentro del aula desde el respeto, reconociendo y apreciando las diferencias. (Lugones,1987)

La diversidad y la inclusión se entrelazan en la creación de entornos que valoran y respetan las diferencias individuales y colectivas. La inclusión implica un compromiso activo para garantizar que todos los individuos tengan acceso a oportunidades educativas y sociales, independientemente de su origen, género, orientación sexual, habilidades o cualquier otra característica distintiva.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El desarrollo de la competencia intercultural se revela como un componente crucial en la estructuración curricular del siglo XXI. Este énfasis se torna aún más imperativo considerando que entre los objetivos globales de desarrollo se encuentra la aspiración de fomentar actitudes que propicien la creación de espacios donde se reconozca y respete la diversidad cultural (Naciones Unidas,2018). Esto debido a que como ciudadanos globales, los encuentros culturales constituyen una constante en nuestra realidad, haciendo urgente la preparación de la ciudadanía para una convivencia sana (Tedesco, 2000).

En este sentido, la competencia intercultural no sólo implica el conocimiento superficial de otras culturas, sino la habilidad de comprender y valorar las diferencias, promoviendo la empatía y la comunicación efectiva en entornos diversos (Byram, 1997). La educación del siglo XXI demanda una perspectiva intercultural que vaya más allá de la mera tolerancia, buscando la construcción de puentes que conecten y enriquezcan las experiencias de individuos provenientes de diversos contextos culturales (Nieto, 1999).

La premisa central es reconocer que la competencia intercultural no sólo beneficia a nivel individual, sino que también contribuye al desarrollo armónico de las comunidades y sociedades en su conjunto.



La capacidad de gestionar y apreciar la diversidad cultural se traduce en un tejido social más sólido y en una ciudadanía mejor preparada para los retos de la globalización (García Canclini, 1995)

Estos elementos, a su vez, fomentan un proceso de aprendizaje con una orientación crítica y social, donde las ideas se dignifican y validan no sólo como una herramienta de reivindicación, sino como la materialización de un nuevo paradigma para la socialización y el aprendizaje (Freire, 1970). En este contexto, se destaca la importancia de cultivar un enfoque crítico que vaya más allá de la mera aceptación de información, promoviendo la reflexión y el cuestionamiento como componentes esenciales del proceso educativo. Asimismo, se reconoce que la dignificación y validación de las ideas no sólo fortalecen la autoestima del individuo, sino que también contribuyen a la construcción de una comunidad educativa más inclusiva y participativa (Hooks, 2014).

Este nuevo paradigma, en el que las ideas son respetadas y valoradas, impulsa un ambiente educativo en el que la diversidad de perspectivas y experiencias se considera un activo enriquecedor para todos los participantes (Chen, 2006). Así, la interacción se transforma en un proceso colaborativo y constructivo, donde todos cuentan, alejándose de modelos educativos coloniales en los que sólo se escucha una voz.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad se presenta como mucho más que un simple tema a abordar en una clase específica; más bien, debería constituirse como un componente transversal que impregne todo el entorno educativo. Es esencial reconocer que, especialmente en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, la interrelación entre la lengua y la cultura es innegable. En este contexto, la interacción comunicativa no solo demanda la adquisición de destrezas lingüísticas, sino también el desarrollo de habilidades que fomenten el respeto por la diversidad y fomente la inclusión.

La integración de la interculturalidad en el aula va más allá de la mera exposición a diferentes culturas; implica la creación de un ambiente educativo que celebre la diversidad y promueva la comprensión mutua. La enseñanza de lenguas extranjeras se convierte así en un espacio propicio para el cultivo de la sensibilidad intercultural, donde los estudiantes no solo aprenden el idioma, sino que también exploran y aprecian las complejidades culturales que subyacen en la comunicación.

En este marco, el desarrollo de habilidades comunicativas se vincula estrechamente con la capacidad de los estudiantes para comprender y valorar perspectivas diversas. La enseñanza de lenguas extranjeras



se erige, por ende, como una oportunidad para formar individuos capaces de participar activamente en un mundo globalizado, demostrando no solo competencia lingüística, sino también un profundo respeto por la pluralidad cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aranda, E., N. Mitru, N., & Costa, R. (2009). ABC de la redacción y publicación médico-científica (segunda edición ed.). La Paz, Bolivia. Élite Impresiones, p 116- 10.
- Ballesteros, M. y Fontecha, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias pedagógicas*, 33, 18-36.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education*, 19, 3-49.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). Language teachers, politics, and cultures. *Multilingual Matters*.
- Byram, M. (2008). Intercultural citizenship and foreign language education. Recuperado el, 20, 122-132.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness–relationships, comparisons, and contrasts. *Language awareness*, 21(1-2), 5-13.
- Chen, R. S. (2006). Teachers As Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning. *Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 125.
- Cox, T. (1994). *Cultural diversity in organizations: Theory, research, and practice*. Berrett-Koehler Publishers.
- Cummins, J. (1992). Bilingualism and second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 50-70.
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.



- De Sousa Santos, B. (1998). *La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación* (C. Rodríguez, Trans.). Unibiblos
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, 1.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra* (trad. J. Campos). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Flores, A. M. (2018). *La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: una perspectiva internacional [disertación doctoral]*. Repositorio Institucional - Universidad de Sevilla.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía do oprimido*.
- García, N. (1990). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- García, N. (1999). *La globalización imaginada* (Vol. 76). Buenos Aires. Barcelona: Paidós.
- Hooks, B. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Humboldt, F. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Anthropos.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say About Their Experience and Why It Matters*. Oxford University Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465-491.
- Lugones, M. (1987). Playfulness, "world"-travelling, and loving perception. *Hypatia*, 2(2), 3-19.
- Martí, I. (2019). *Gestión de la Diversidad Cultural: La Competencia Intercultural en el Aula de Inglés como Lengua Extranjera*. In II Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE (p. 208). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Murillo, L. (2018). *Identité linguistique et culturelle: une analyse des conceptions des enseignants et leur construction identitaire à partir du discours*.
- Nieto, S. (1993). *Moving beyond tolerance in multicultural education*. Teaching Tolerance.

- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). Buenos Aires: clacso.
- Rodríguez, D. y Ramírez, A. (2019). Incidencia de la competencia intercultural en la enseñanza de lengua extranjera, en una Institución Técnica de Bogotá. *Revista Boletín Redipe*, 8(12), 71-88.
- Said, E. (1978). *Orientalism: Western concepts of the Orient*. New York: Pantheon.
- Sánchez, G. S. (2014). Estudio de la competencia intercultural en estudiantes universitarios de magisterio lengua extranjera (inglés). Propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural [disertación doctoral]. Repositorio Institucional- Universidad de Murcia.
- Sapir, E. (1986). *Lenguaje*.
- Spivak, G. C. (2023). Can the subaltern speak?. In *Imperialism* (pp. 171-219). Routledge.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton University Press, 41 William St., Princeton, NJ 08540.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento* (Vol. 584). Fondo de Cultura Económica USA.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 1, 24-28.
- Triviño, N. V. G. (2023). Competencia Intercultural en la Enseñanza de Inglés: Estudio de Contenido en Publicaciones de Países Hispanoamericanos: Competencia Intercultural en la Enseñanza de Inglés: Estudio de Contenido en Publicaciones de Países Hispanoamericanos. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 860-877.
- UNESCO, O. D. (2001). *Manifestación universal sobre la Diversidad Cultural*.
- UNESCO, S. L. (2010). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *Praxis*, 64, 65.
- UNESCO. (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. Guía*. Unesco.
- Vilá, R. (2010). La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya. *SL&i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, (3), 88-108.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje: Obras Escogidas II*. Madrid: Viso

Whorf, B. L., & Arias, J. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral.

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*: Oxford University Press.

Zárate Pérez, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, (20), 91-107.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.

Zárate Pérez, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, (20), 91-107.

