



COMPETENCIA INTERCULTURAL Y COMUNICATIVA: UNA REFLEXIÓN DESDE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Jairo Eduardo Soto Molina¹
Irene Becerril Arostegui²

¹ <https://orcid.org/0000-0003-3378-0202>
Universidad Americana de Europa (UNAE)
Jairosoto1@gmail.com

² <http://orcid.org/0000-0001-9359-1310>
Universidad Americana de Europa (UNAE)
irene.becerril@unade.edu.mx

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión crítica sobre la integración de la competencia intercultural y comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de los aportes teóricos de autores como Byram, Meyer, Liddicoat, Crozet y otros, se examinan los componentes afectivos, conductuales y cognitivos que conforman dicha competencia. Se esclarece la diferenciación entre Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. Así mismo se aclara que los conceptos de otredad y alteridad tampoco son sinónimos. Además, se analizan experiencias pedagógicas que ejemplifican su aplicación en contextos reales, destacando el papel transformador del aula como espacio de encuentro cultural. El trabajo se fundamenta en una revisión conceptual sólida y propone rutas pedagógicas que vinculan el aprendizaje de lenguas con la formación de ciudadanos interculturales críticos y bilingües. Se invita a pensar la enseñanza de lenguas extranjeras no solo como una cuestión gramatical o lingüística, sino como una oportunidad para formar ciudadanos interculturales, personas capaces de entender, respetar y dialogar con el otro, desde la diferencia. (otredad). Porque hoy, más que nunca, necesitamos enseñar lenguas desde la empatía, la curiosidad y el encuentro humano. Esta investigación parte de una premisa simple pero profunda: que enseñar una lengua es también enseñar a convivir. La competencia intercultural no solo se trata de saber del otro, sino de transformarnos a nosotros mismos (alteridad) para convivir mejor en la diversidad. Es un proceso de aprendizaje continuo, de diálogo, de apertura.

Palabras clave: Multiculturalidad, Competencia Intercultural, Enseñanza, Lenguas.

ABSTRACT

This article proposes a critical reflection on the integration of intercultural and communicative competence in foreign language teaching. Drawing on the theoretical contributions of authors such as Byram, Meyer, Liddicoat, Crozet, and others, it examines the affective, behavioral, and cognitive components that comprise this competence. It clarifies the distinction between multiculturalism, pluriculturalism, and interculturality. It also clarifies that the concepts of otherness and alterity are not synonymous. Furthermore, it analyzes pedagogical experiences that exemplify their application in real-life contexts, highlighting the transformative role of the classroom as a space for cultural encounter. The work is based on a solid conceptual review and proposes pedagogical pathways that link language learning with the development of critical and bilingual intercultural citizens. We are invited to think of foreign language teaching not only as a matter of grammar or linguistics, but as an opportunity to develop intercultural citizens, people capable of understanding, respecting, and engaging in dialogue with others, from the perspective of difference (otherness). Because today, more than ever, we need to teach languages based on empathy, curiosity, and human encounter. This research is based on a simple but profound premise: that teaching a language is also teaching how to live together. Intercultural competence is not only about understanding others, but also about transforming ourselves (otherness) to better coexist in diversity. It is a process of continuous learning, dialogue, and openness.

Keywords: Multiculturalism, Intercultural Competence, Teaching, Languages.

INTRODUCCIÓN

La noción de competencia intercultural ha cobrado especial relevancia desde los años noventa, con los trabajos pioneros de Michael Byram (1994, 1997), quien introduce en 1994 el concepto de “intercultural speaker” como alternativa al ideal native-Speaker. El “hablante intercultural” va más allá del dominio de una lengua extranjera. Se refiere a una persona capaz de mediar entre culturas, de comprender perspectivas diferentes, y de comunicarse con empatía y conciencia cultural. El hablante intercultural no solo traduce palabras, sino también valores, costumbres y significados culturales. Es un constructor de puentes entre mundos.

Más adelante, en 1997, Byram amplía esta visión y desarrolla su teoría sobre la Competencia Intercultural Comunicativa. Lo cual significa que, para comunicarnos eficazmente en contextos multiculturales, no basta con saber el idioma. También debemos desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos que nos permitan interpretar, relacionar y reflexionar críticamente sobre lo que decimos y escuchamos en un marco cultural diverso.

En otras palabras, la competencia intercultural comunicativa nos prepara para interactuar en un mundo globalizado, con respeto, comprensión y pensamiento crítico. Así que cuando enseñamos lenguas extranjeras, no solo enseñamos vocabulario o gramática... también estamos formando hablantes interculturales: ciudadanos del mundo, capaces de comunicarse con el otro sin perderse a sí mismos. En su enfoque, la enseñanza de lenguas debe incluir no solo el conocimiento de normas lingüísticas y culturales, sino también el desarrollo de habilidades críticas y actitudes de apertura hacia otras culturas. Byram (2002) enfatiza que “el papel del maestro de lenguas es por lo tanto desarrollar habilidades, actitudes y conciencia de valores tanto como desarrollar un conocimiento particular de una cultura o un país” (Pag 52).

Por su parte, Meyer (2000) amplía esta visión al definir la competencia intercultural como una combinación de habilidades comunicativas y sociales, que incluye empatía, manejo de conflictos, flexibilidad cognitiva, conciencia de los estilos comunicativos diferenciales y tolerancia a la ambigüedad. Estas habilidades, lejos de ser accesorios pedagógicos, constituyen elementos centrales en la formación integral de los aprendientes: “La competencia intercultural es una combinación de habilidades comunicativas y sociales, incluyendo empatía, habilidad para manejar conflictos, habilidad para trabajar colaborativamente, flexibilidad...” (pág. 82)

Meyer nos propone una mirada bastante completa e integral. Nos dice que la competencia intercultural no es una sola habilidad, sino una constelación de capacidades que se interrelacionan. Entre estas capacidades destaca:

- La empatía, como habilidad para ponerse en el lugar del otro.
- La gestión de conflictos, esencial en contextos multiculturales donde pueden surgir malentendidos.
- La flexibilidad, que implica adaptarse a diferentes códigos, formas de interacción y expectativas culturales.
- Y algo muy importante: la conciencia de que el lenguaje y la cultura están profundamente conectados, y que estos influyen en cómo se debaten ideas, se organiza el pensamiento y se interpretan las acciones.

Además, Meyer resalta dos aspectos fundamentales:

1. La reflexión del propio antecedente cultural – es decir, conocer nuestras propias creencias, valores y suposiciones para poder entender las de los demás.
2. Y la tolerancia a la ambigüedad – aceptar que no todo será claro o predecible cuando interactuamos entre culturas.

Entonces, según Meyer, la competencia intercultural no solo se trata de saber del otro, sino de transformarnos a nosotros mismos para convivir mejor en la diversidad. Es un proceso de aprendizaje continuo, de diálogo, de apertura.

Enseñar una lengua sin considerar su carga cultural es como enseñar a tocar un instrumento sin música. La cultura y la comunicación están íntimamente ligadas. Un saludo, un gesto, una pausa... pueden tener significados muy distintos en distintos contextos.

Diversos autores han contribuido a consolidar este campo de estudio (Bolten, 1993; Liddicoat & Crozet, 1997; Byram & Zarate, 1994; Soto, 1998), coincidiendo en que la competencia intercultural implica la habilidad de desenvolverse eficazmente tanto en la cultura propia como en la cultura meta, facilitando interacciones significativas con individuos de diversos trasfondos culturales.

En este sentido, la competencia intercultural tiene una dimensión afectiva (empatía, respeto, apertura), una dimensión conductual (interacciones comunicativas y estrategias de adaptación) y una dimensión cognitiva (conocimiento de referentes culturales, nociones de identidad y representación).

Desde mi experiencia como docente e investigador en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, he observado que el desarrollo de esta competencia es tanto un desafío como una oportunidad. En contextos como el del Caribe colombiano, donde conviven múltiples expresiones culturales y lingüísticas, el aula se convierte en un espacio fértil para la reflexión intercultural, especialmente cuando se integran manifestaciones locales —como la música, la danza o las prácticas festivas— en diálogo con culturas meta. Esto ha sido evidente en proyectos de aula que exploran la salsa como vehículo para la comprensión lingüística y cultural, o en prácticas de tele colaboración con estudiantes de otros países que permiten confrontar y valorar la diversidad desde la propia experiencia.

La literatura reciente en didáctica de lenguas extranjeras ha planteado que el desarrollo de esta competencia debe estar articulado a enfoques pedagógicos críticos e inclusivos (Kramsch, 1993; Porto & Zembylas, 2020), capaces de cuestionar las visiones exotizantes y folcloristas que muchas veces permean los materiales y prácticas en el aula. En este marco, surgen propuestas como la pedagogía de la interculturalidad crítica, que promueve una conciencia transformadora y el ejercicio de una ciudadanía cultural activa.

Además, iniciativas como el marco de las 5 C's —Comunicación, Cultura, Comparación, Conexión y Comunidad— refuerzan la idea de que el aprendizaje de lenguas debe ir acompañado de experiencias significativas que conecten al estudiante con su entorno social, académico y cultural, tanto local como global.

En este artículo se propone una reflexión teórica y práctica sobre la integración de la competencia intercultural y comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras, a partir de una revisión conceptual, ejemplos de estudios de caso y consideraciones pedagógicas aplicables a contextos educativos diversos. El objetivo es contribuir al diseño de propuestas didácticas que conviertan el aula en un espacio de encuentro y transformación, donde el lenguaje sirva no solo para comunicarse, sino para comprender, convivir y construir juntos.

El primer antecedente obligado es el libro *Teaching and Learning Language and Culture* de Michael Byram y Carol Morgan es una obra fundamental porque aborda la integración de la enseñanza de idiomas con el aprendizaje cultural. Su enfoque principal es abordar la competencia comunicativa intercultural, resaltando que aprender un idioma extranjero implica también comprender y relacionarse con otras culturas. (Soto, 2011)

La obra se divide en seis capítulos:

1. **Desarrollo de una teoría del aprendizaje de lengua y cultura:** Se establece la base teórica que sustenta la integración de la enseñanza lingüística y cultural.
2. **Metodología y métodos:** Se exploran enfoques pedagógicos para enseñar lengua y cultura de manera conjunta.
3. **Formación docente para la enseñanza de lengua y cultura:** Se discuten las competencias necesarias que los docentes deben adquirir para enseñar eficazmente en este ámbito.
4. **Principios en la práctica: estudios de caso ilustrativos:** Se presentan ejemplos de innovaciones curriculares y cursos experimentales en países como Inglaterra, Francia, Alemania y Turquía.
5. **Evaluación del aprendizaje cultural:** Se abordan los desafíos y métodos para evaluar la competencia intercultural en los estudiantes.
6. **Se reflexiona sobre las implicaciones sociales y políticas de la enseñanza de lengua y cultura,** destacando su papel en la educación multicultural e intercultural y la ciudadanía activa.

Byram introduce el concepto de competencia comunicativa intercultural, que comprende no solo habilidades lingüísticas, sino también la capacidad de interpretar y relacionarse con otras culturas de manera crítica y reflexiva.

El libro demuestra que la enseñanza de idiomas debe ir más allá de la gramática y el vocabulario, incorporando elementos culturales que permitan a los estudiantes comprender y participar en contextos interculturales.

Se enfatiza igualmente en la necesidad de preparar a los docentes para que puedan enseñar tanto la lengua como la cultura, desarrollando en los estudiantes una conciencia crítica y habilidades interculturales.

A pesar de haber sido publicado en 1994, *Teaching and Learning Language and Culture* sigue siendo una referencia esencial en el campo de la enseñanza de idiomas. Su enfoque en la competencia intercultural es especialmente pertinente en un mundo cada vez más globalizado, donde la comunicación efectiva entre culturas es fundamental.

En resumen, esta obra brinda una visión integral de cómo la enseñanza de idiomas puede y debe soportar el aprendizaje cultural, preparando a los estudiantes no solo para comunicarse en otra lengua, sino también para interactuar de manera efectiva y respetuosa en contextos culturales diversos.

En estos tiempos, es crucial recordar que la interculturalidad no es una ideología, sino una práctica educativa que fomenta la empatía, la reflexión crítica y el diálogo genuino entre culturas. Como bien señala Michael Byram en *Teaching and Learning Language and Culture*, el objetivo es formar ciudadanos interculturales capaces de comprender y relacionarse con la diversidad cultural de manera respetuosa y consciente.

Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence (1997) de Michael Byram es nuestro segundo antecedente inmediato. Una obra fundamental en la didáctica de lenguas extranjeras, que propone un modelo integral para desarrollar y evaluar la competencia comunicativa intercultural (CCI) en contextos educativos.

Byram argumenta que enseñar una lengua extranjera implica más que transmitir estructuras gramaticales o vocabulario; demanda formar hablantes capaces de interactuar con personas de otras culturas de manera crítica, reflexiva y empática. Para ello, introduce el concepto de "hablante

intercultural" y define cinco dimensiones clave, conocidas como los "cinco saberes"— que constituyen la CCI:

1. *Savoir être* (actitudes): Curiosidad, apertura y disposición a cuestionar las propias creencias y valorar otras perspectivas culturales.
2. *Savoirs* (conocimientos): Comprensión de las prácticas sociales, productos culturales y procesos de interacción tanto propios como ajenos.
3. *Savoir comprendre* (habilidades de interpretación y relación): Capacidad para interpretar y relacionar eventos o documentos culturales de distintas sociedades.
4. *Savoir apprendre/faire* (habilidades de descubrimiento e interacción): Habilidad para adquirir nuevos conocimientos culturales y aplicarlos en interacciones reales.
5. *Savoir s'engager* (conciencia cultural crítica): Aptitud para evaluar críticamente valores y prácticas culturales, incluyendo los propios, desde una perspectiva ética y democrática.

El libro también brinda estrategias prácticas para integrar estos componentes en el currículo y propone métodos de evaluación que van más allá de las pruebas tradicionales, fomentando la reflexión crítica y el compromiso social del estudiante.

Este texto es muy útil para docentes, formadores y diseñadores de programas educativos que buscan impulsar una educación lingüística orientada a una ciudadanía global bilingüe. Su enfoque sigue siendo vigente en un mundo donde la competencia intercultural es esencial para la convivencia y el entendimiento mutuo.

Byram ofrece una guía sólida para transformar la enseñanza de lenguas en una herramienta de diálogo intercultural, fomentando la formación de individuos capaces de actuar como mediadores entre culturas diversas.

El tercer antecedente corresponde esta vez a Meyer, en el año 2000 escribe: “La competencia intercultural es una combinación de habilidades comunicativas y sociales, incluyendo empatía, habilidad para manejar conflictos, habilidad para trabajar colaborativamente, flexibilidad...” (Pág. 52)

Meyer nos propone una mirada bastante completa e integral. Nos dice que la competencia intercultural no es una sola habilidad, sino una constelación de capacidades que se interrelacionan. Entre estas capacidades destaca:

- La empatía, como habilidad para ponerse en el lugar del otro.
- La gestión de conflictos, esencial en contextos multiculturales donde pueden surgir malentendidos.
- La flexibilidad, que implica adaptarse a diferentes códigos, formas de interacción y expectativas culturales.
- Y algo muy importante: la conciencia de que el lenguaje y la cultura están profundamente conectados, y que estos influyen en cómo se debaten ideas, se organiza el pensamiento y se interpretan las acciones.

Además, Meyer resalta dos aspectos fundamentales:

1. La reflexión del propio antecedente cultural — es decir, conocer nuestras propias creencias, valores y suposiciones para poder entender las de los demás.
2. Y la tolerancia a la ambigüedad — aceptar que no todo será claro o predecible cuando interactuamos entre culturas.

Entonces, según Meyer, la competencia intercultural no solo se trata de saber del otro, sino de transformarnos a nosotros mismos para convivir mejor en la diversidad. Es un proceso de aprendizaje continuo, de diálogo, de apertura.

Por último, tenemos el texto de Soto (2008). Este libro tiene el propósito de proporcionar a la comunidad académica elementos intelectuales para animar la búsqueda, el debate, la investigación y el aprendizaje sobre el tópico de la interculturalidad que cubre el área de los estudios culturales y de la enseñanza de lenguas extranjeras, con referencia específica a la lengua inglesa.

Es deseo del autor establecer un diálogo con docentes, estudiantes, profesionales de la educación y humanistas y con aquellos lectores interesados en los estudios interculturales en quienes exista el deseo por investigar acerca del tema en mención con la esperanza que este les abrirá las puertas al conocimiento y al ejercicio de un discurso intercultural bilingüe más eficiente y significativo como contribución al programa nacional de bilingüismo. De manera particular, busca brindar un apoyo eficaz a la acción didáctica del inglés que tiene lugar dentro y fuera del aula de educación básica y media, facilitando el desarrollo de currículos vinculados con este campo del saber e integrados al contexto sociocultural de la escuela: “La competencia intercultural es una combinación de habilidades comunicativas y sociales, incluyendo empatía, habilidad para manejar conflictos, habilidad para trabajar colaborativamente, flexibilidad...” (Meyer, 2000:42)

Meyer nos propone una mirada bastante completa e integral. Nos dice que la competencia intercultural no es una sola habilidad, sino una constelación de capacidades que se interrelacionan. Entre estas capacidades destaca:

- La empatía, como habilidad para ponerse en el lugar del otro.
- La gestión de conflictos, esencial en contextos multiculturales donde pueden surgir malentendidos.
- La flexibilidad, que implica adaptarse a diferentes códigos, formas de interacción y expectativas culturales.
- Y algo muy importante: la conciencia de que el lenguaje y la cultura están profundamente conectados, y que estos influyen en cómo se debaten ideas, se organiza el pensamiento y se interpretan las acciones.

Además, Meyer resalta dos aspectos fundamentales:

1. La reflexión del propio antecedente cultural – es decir, conocer nuestras propias creencias, valores y suposiciones para poder entender las de los demás.
2. Y la tolerancia a la ambigüedad – aceptar que no todo será claro o predecible cuando interactuamos entre culturas.

Entonces, según Meyer, la competencia intercultural no solo se trata de saber del otro, sino de transformarnos a nosotros mismos para convivir mejor en la diversidad. Es un proceso de aprendizaje continuo, de diálogo, de apertura.

Soto (2008) articula teorías de enseñanza y de lenguaje mediadas por estudios interculturales, en aras de ofrecer un producto más completo y actualizado a las nuevas necesidades del magisterio y de los estudiantes intentando responder a los requerimientos actuales de la educación y recoger algunas experiencias investigativas y de trabajo en el aula, con base en lo cual ha sido factible reestructurar la propuesta, buscando darle coherencia, unidad y sentido.

Con esta idea se proponen cuatro capítulos: en el primero se sitúa la interculturalidad en el contexto internacional, procurando dar una definición lo más aproximada a la realidad educativa, estableciendo diferenciación con otras formas de estudios culturales en el marco legal y el contexto sociocultural.

El segundo ofrece los elementos que nutren el currículo intercultural, las teorías en las cuales se sustenta. Se sientan las bases teóricas sobre el lenguaje mediante la precisión de conceptos, características y funciones de los elementos del currículo intercultural bilingüe.

El tercero, muestra las incidencias de una educación intercultural en el desarrollo humano y en la calidad de la educación, el fenómeno de la internacionalización y la globalización de la economía y otros factores del escenario internacional. En el cuarto se presenta la enseñanza del inglés como lengua extranjera para niños y jóvenes mediante un enfoque intercultural integrado a las demás áreas del currículo general y el trabajo interdisciplinario con los docentes de las otras disciplinas. Asimismo, se exploran las experiencias culturales de los estudiantes y el uso de la lectura del contexto en que ellos están inmersos y al cual pertenece la escuela.

La obra es recomendable para los especialistas en currículo, en estudios interculturales, del lenguaje e idiomas extranjeros y otras áreas de la pedagogía y la educación, pero en especial para los profesores de idiomas, principalmente de inglés, para seguir un programa, dependiendo de la intensidad horaria, el tipo de curso, y demás circunstancias. En el libro subyace una metodología, pero ésta debe ser el producto de la reflexión, el debate y la experimentación. Desde luego, no existe la pretensión de que el libro sea la única verdad para el lector o para el trabajo en clase. Al contrario, es la base para trascender al debate, a la práctica reflexiva y a la consulta en otras fuentes. A ello contribuirán, sin duda, las referencias externas e internas, la bibliografía, las experiencias de aprendizaje y las lecturas interdisciplinarias.

Entre el Extraño y el Compañero: Otredad y Alteridad como Horizontes de Comprensión Intercultural

La competencia intercultural comunicativa requiere mucho más que el dominio técnico de una lengua: implica una disposición ética y cognitiva para reconocer, acoger y dialogar con la diferencia. En este proceso, los conceptos de otredad y alteridad se constituyen en pilares fundamentales. La otredad alude a la construcción social del “otro” como distinto, incluso amenazante, desde una mirada muchas veces centrada en el yo cultural. La alteridad, en cambio, propone un giro hacia el reconocimiento del otro como sujeto legítimo, con voz propia, historia y dignidad.

Desde esta perspectiva, el encuentro intercultural se transforma en un horizonte de comprensión donde el “extraño” deja de ser una amenaza para convertirse en un compañero de diálogo. Así, enseñar a comunicarse interculturalmente significa también enseñar a escuchar, a suspender el juicio, y a construir significados compartidos en contextos marcados por la diversidad. La otredad plantea el reto; la alteridad ofrece la respuesta ética.

Este marco no solo enriquece la didáctica de lenguas extranjeras, sino que contribuye a formar ciudadanos más sensibles, reflexivos y abiertos a la pluralidad del mundo. La competencia intercultural, por tanto, no se limita a situaciones lingüísticas, sino que se proyecta como una práctica transformadora en la vida social y humana.

Para el primer concepto esta cita: “La gente de lejos no es extraña; simplemente es desconocida para nosotros. Se convierten en extraños cuando entran a nuestro mundo y a nuestro grupo” (“people far away are not strangers; They are simply unknown to us. They become strangers to us only when they enter our world and our group.”). (Smith, D., & Carvill, B. M. 2000: 58). La primera parte de la cita es clave: “Las personas de lejos no son extrañas; son simplemente desconocidas para nosotros.”. significa que la distancia, ya sea física o cultural, no convierte a alguien en extraño. Lo que lo hace es nuestra percepción. Nuestra reacción.

La segunda parte de la cita: “Ellas se convierten en extrañas cuando entran a nuestro mundo y a nuestro grupo.” presenta el verdadero reto: Cuando “el otro” entra en nuestro espacio, en nuestra comunidad, y desafía lo que creemos familiar... es entonces cuando lo que nombramos como extraño. Lo hacemos debido a que hemos sido formados para temer lo que altera nuestra zona de

confort. Pero ¿y si en lugar de una amenaza, lo viéramos como una oportunidad? ¿Y si cada “extraño” fuera, en realidad, un regalo? Un espejo que nos revela quiénes somos. Una ventana hacia otras formas de ver el mundo. Una chispa que enciende el diálogo intercultural. Esta reflexión nos invita a repensar la hospitalidad, no solo como acto de abrir puertas, sino como gesto profundo de abrir la mente y el corazón. Acoger al extraño es acoger la posibilidad de volvernos más humanos. Esta cita ojalá que nos sirva de guía para relacionarnos mejor, enseñar con más empatía y construir comunidades más abiertas.

Esta reflexión invita a repensar el papel que juega la otredad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En un mundo crecientemente globalizado e interconectado, la enseñanza de lenguas ya no puede concebirse únicamente como la adquisición de competencias lingüísticas, sino como una oportunidad para formar ciudadanos interculturales capaces de interactuar con empatía, respeto y conciencia crítica frente a la diversidad cultural., destacando la hospitalidad como un valor central en este proceso educativo.

En el mundo actual, atravesado por flujos migratorios, conflictos culturales y nuevas formas de interacción global, enseñar lenguas ya no puede limitarse a la transmisión de estructuras gramaticales o compilaciones lexicales. Hoy, más que nunca, necesitamos enseñar lenguas desde la empatía, la curiosidad y el encuentro humano. Esta postura ética y pedagógica parte de una premisa tan simple como profunda: enseñar una lengua es también enseñar a convivir (Byram, 1997).

Aprender una lengua extranjera implica adentrarse en mundos simbólicos distintos, en formas diversas de concebir el tiempo, el cuerpo, la cortesía, el conflicto o el humor. En ese tránsito, el aprendiz se ve interpelado no solo a comprender al otro, sino a interrogar su propio marco de referencia cultural. En este sentido, la competencia intercultural comunicativa no es un mero acopio de conocimientos sobre otras culturas, sino un ejercicio constante de reflexión crítica y transformación personal. Es un camino que exige alteridad: abrirse al otro no como un objeto de estudio, sino como un sujeto con el que compartimos el mundo y con el que debemos construir significados comunes (Dussel, 1994; Kramsch, 1998).

Esta transformación ocurre en el espacio del diálogo, donde las palabras dejan de ser herramientas unidireccionales para convertirse en puentes. Por eso, enseñar lenguas desde la empatía significa fomentar la capacidad de ponerse en el lugar del otro sin anularlo, de reconocer los matices de la diferencia sin traducirlos a categorías propias, y de sostener conversaciones incluso en la incomodidad que produce lo desconocido (Gadamer, 1975).

La curiosidad, en este enfoque, se aleja del exotismo superficial y se orienta hacia una apertura sincera al otro como legítimo portador de sentido. Y el encuentro humano se convierte en el fin último de la educación lingüística: crear las condiciones para que hablantes de diferentes orígenes puedan relacionarse con dignidad, comprensión y reconocimiento mutuo (Freire, 1970).

Enseñar lenguas desde esta perspectiva es, entonces, un acto político, ético y transformador, capaz de contribuir a una ciudadanía global más justa, dialogante y sensible a la diversidad. No se trata solo de formar hablantes competentes, sino personas capaces de habitar la diferencia con responsabilidad y humanidad (Byram, 2009; Kramsch, 2021).

Para Todorov (2011), En este libro presenta una preocupación central: la relación entre nosotros —el grupo cultural y social al que pertenezco— y los otros, aquellos que no forman parte de ese mismo círculo. Al autor le interesa explorar cómo se entrecruzan la diversidad de los pueblos con la idea de una humanidad común. Es un tema que, en tiempos recientes, ha vuelto al debate público en Francia y muchos países, y que también me interpela de manera muy personal frente a

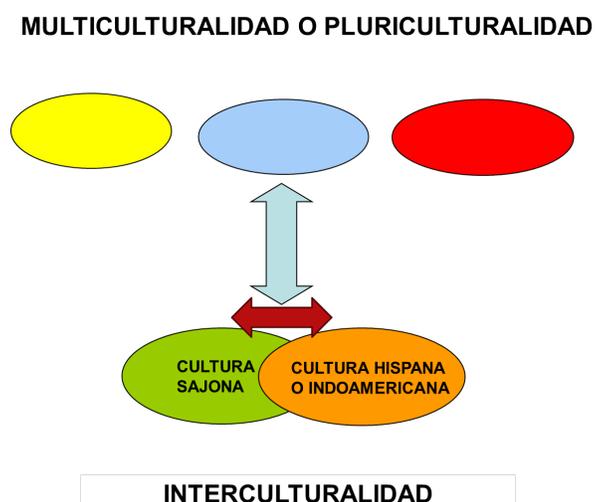
los nuevos sucesos en Estados Unidos de América frente a la decisión de los gravámenes arancelarios.

Pero más que imponer una visión propia, la intención del autor ha sido dialogar críticamente con algunos pensadores franceses que ya reflexionaron sobre estas cuestiones, desde Montaigne y Montesquieu hasta Segalen y Lévi-Strauss. No parte de la certeza, sino de la búsqueda; busca Todorov, aprender con ellos, y a veces incluso en tensión con sus ideas lo lleva a ir más allá de la neutralidad del historiador, porque mientras desarrollaba su trabajo, no solo quiso comprender cómo han sido las cosas, sino también imaginarse cómo podrían o deberían ser. Saber y juzgar se volvieron tareas inseparables. Después de todo, no estudiamos a los otros desde la distancia: los vivimos —con ellos, entre ellos, en una convivencia constante señala este autor, reafirmando la premisa anterior y la postura de Smith, & Carvill, (2000). Porque hoy, más que nunca, necesitamos enseñar lenguas desde la empatía, la curiosidad y el encuentro humano.

Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad

Figura 1

Multiculturalidad e Interculturalidad



Nota. Tomado de Soto (2008).

Esta figura ilustra de forma muy visual cómo se da el encuentro intercultural, específicamente entre dos culturas: la sajona y la hispana. En la parte superior de la imagen observamos tres elementos que pueden representar tres tipos de culturas distintas en un contexto Multicultural o pluricultural.

La multiculturalidad se refiere a la mera coexistencia de diferentes culturas en un mismo territorio. Es un hecho descriptivo y demográfico: los grupos étnicos, lingüísticos o culturales comparten un espacio geográfico, pero no necesariamente interactúan entre sí. En este sentido, la multiculturalidad puede existir sin diálogo, sin reconocimiento mutuo ni intercambio significativo.

Es la coexistencia de varias culturas en un mismo contexto, pero donde hay supremacía de una sobre las demás.

La pluriculturalidad va un paso más allá y reconoce que un mismo individuo o grupo puede estar influenciado por múltiples culturas a lo largo de su vida. Aquí se reconoce la presencia simultánea y entrelazada de distintas referencias culturales en la identidad de las personas. No obstante, el concepto aún carece de una propuesta transformadora en términos de relación entre culturas, ya que describe la diversidad interna sin necesariamente cuestionar relaciones de poder o asimetrías.

En la parte inferior se representa el encuentro entre dos culturas: A la izquierda, la cultura sajona, y a la derecha, la cultura hispana. Ambas se sitúan en el mismo plano, en un gesto gráfico de igualdad y reconocimiento mutuo. El doble sentido de la flecha en el centro sugiere un diálogo bidireccional, un intercambio continuo de significados, perspectivas y valores. Finalmente, este proceso de intercambio nos conduce al concepto clave de la ilustración:

Interculturalidad.

La interculturalidad no es simplemente coexistencia; es interacción con conciencia crítica, es aprender del otro sin perder nuestra identidad, y es construir nuevos significados desde la diferencia.”

La interculturalidad, por su parte, es una propuesta ética, política y pedagógica. No se limita a describir la diversidad, sino que promueve la interacción crítica, el diálogo horizontal y el aprendizaje mutuo entre culturas. Supone el reconocimiento del otro como sujeto válido, con saberes, lenguas y cosmovisiones propias, y exige superar las relaciones jerárquicas o coloniales que históricamente han subordinado a ciertos grupos. En el ámbito educativo, la interculturalidad se plantea como una herramienta de transformación social, orientada a construir una ciudadanía plural, democrática y equitativa.

Según Steffanell, en su obra *El currículo intercultural bilingüe*, de Jairo Soto Molina, el autor cuestiona el papel que juegan los textos escolares de lenguas extranjeras en la reproducción de un proyecto educativo neoliberal y monocultural. Siguiendo el concepto de “colonialidad del poder” de Aníbal Quijano (1990), Soto propone un modelo pedagógico intercultural, no limitado al multiculturalismo pasivo, sino orientado al diálogo, la transformación social y el respeto por la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios.

Inspirado en teorías como el pensamiento complejo de Edgar Morin, las inteligencias múltiples de Howard Gardner, y los enfoques interdisciplinarios de Jurjo Torres y Ezequiel Ander-Egg, el autor plantea una enseñanza del inglés que responda a las realidades y aspiraciones locales, en contraposición al imperialismo lingüístico. Según Soto, la lengua no representa de forma unívoca una cultura, y reducir esa relación a lo unilateral empobrece el sistema pedagógico. Por ello, el currículo debe responder a las necesidades de los grupos bilingües étnicos, fortaleciendo su identidad a través de una integración activa del inglés sin desplazar su lengua y cosmovisión propias.

Uno de los ejes del libro es la crítica al currículo impuesto que desconoce las realidades locales. Soto propone una ciudadanía pedagógica donde docentes, estudiantes e instituciones asuman un compromiso social con la transformación educativa. El maestro, en especial, desempeña un papel protagónico al seleccionar contenidos significativos y generar encuentros interculturales en el aula. Su labor no es solo didáctica, sino también política y ética.

Además, el libro incluye propuestas prácticas como rúbricas, talleres y unidades de aprendizaje que promueven una planificación curricular flexible, interdisciplinaria y contextualizada. Estas herramientas permiten articular el currículo con proyectos comunitarios, pensamiento crítico y la formación de una ciudadanía global con conciencia intercultural.

La obra, considerada pionera en Colombia y Latinoamérica, ha influido de forma sostenida en los debates educativos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. No solo interpela a docentes y formadores, sino que también aporta una visión pedagógica transformadora y descolonizadora que desafía los modelos tradicionales de enseñanza. En suma, El currículo intercultural bilingüe se consolida como un referente fundamental para quienes buscan articular lengua, cultura y justicia social en el ámbito educativo.

La integración de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras exige una revisión de las prácticas pedagógicas dominantes. Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas se ha centrado en aspectos gramaticales, fonológicos y léxicos, dejando de lado las dimensiones culturales y sociales del lenguaje. Sin embargo, los enfoques actuales exigen una perspectiva más amplia, donde la lengua sea entendida como vehículo de cultura y como espacio de interacción identitaria.

Desde el enfoque de Byram (1997), la Competencia Intercultural Comunicativa (CIC) se compone de cinco saberes o dimensiones: el saber (conocimiento), saber ser (actitudes), saber comprender (habilidades de interpretación y relación), saber aprender (habilidad para adquirir nuevos conocimientos culturales), y saber hacer (habilidades para la interacción). Estas dimensiones permiten entender la enseñanza de lenguas como una formación en habilidades críticas para la ciudadanía global.

Los componentes afectivo, cognitivo y conductual que integran la escala de Competencia Comunicativa Intercultural exigen una pedagogía situada, crítica y reflexiva. El componente afectivo incluye valores como la empatía, el respeto y la apertura, esenciales para un aprendizaje significativo. El componente cognitivo se refiere al conocimiento sobre prácticas culturales, representaciones sociales y sistemas de valores. El componente conductual, por su parte, abarca las estrategias comunicativas y las habilidades de interacción en contextos interculturales. (Soto-Molina, 2019)

La cultura, entendida en términos de la UNESCO, es el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social. Desde esta perspectiva, enseñar lenguas implica también enseñar a vivir en la diferencia, comprender otras formas de ver el mundo y cuestionar los propios supuestos culturales.

Estudios de caso

En el marco de mi práctica docente universitaria en el Caribe colombiano, he desarrollado un conjunto de experiencias pedagógicas que configuran un estudio etnocultural centrado en la ciudad de Barranquilla, con fuerte énfasis en la articulación entre enseñanza de lenguas, memoria colectiva y justicia cultural. Estas iniciativas, inscritas en una pedagogía crítica e intercultural, han buscado reconocer y revalorizar los saberes territoriales, las voces subalternizadas y las prácticas comunitarias a través del currículo de lenguas extranjeras. Proyectos como “Aprendamos con Salsa”, “Mi barrio, mi voz”, “Tejiendo saberes con las abuelas”, y las experiencias de telecolaboración con instituciones del Sur global, han permitido situar el aprendizaje lingüístico en contextos reales, con énfasis en la identidad afrocaribeña, los relatos barriales, el diálogo intergeneracional y la comunicación intercultural. Estas prácticas, desarrolladas en barrios como

Rébolo, La Chinita o La Magdalena, y con estudiantes de procedencias diversas, han demostrado el potencial de una educación plurilingüe y situada, que transforma el aula en espacio de dignificación del conocimiento popular, la historia oral y las cosmovisiones ancestrales. Este enfoque etnocultural reafirma el compromiso pedagógico con la territorialidad, la memoria y la epistemología del Sur.

Un caso emblemático ha sido el proyecto “Aprendamos con Salsa”, donde los estudiantes exploran las letras de canciones salseras para analizar no solo aspectos lingüísticos, sino también elementos culturales como la identidad afrocaribeña, la historia social de la región y los valores comunitarios. A través de canciones de Rubén Blades, Joe Arroyo o Héctor Lavoe, los estudiantes reflexionan sobre temáticas como la migración, la resistencia cultural y la vida barrial, integrando aprendizajes lingüísticos con un enfoque de justicia cultural.

Otro caso relevante ha sido el uso de tele colaboraciones con instituciones de Brasil y Francia, donde estudiantes interactúan con hablantes de otras lenguas a través de foros, videollamadas y proyectos colaborativos. Estas experiencias han permitido el desarrollo de habilidades comunicativas reales, al tiempo que se promueve una conciencia crítica sobre la diversidad cultural y lingüística. En colaboración con docentes de universidades del sur global, los estudiantes han debatido temas como la decolonialidad, los derechos lingüísticos y la representación cultural en los medios. (Soto-Molina, Rodelo-Molina, & Vanegas, 2021)

Un tercer caso fue el proyecto “Mi barrio, mi voz”, una propuesta basada en el aprendizaje situado y la etnografía escolar. En esta iniciativa, estudiantes bilingües entrevistaron a habitantes de sus comunidades en Rébolo, La Chinita o La Magdalena, creando relatos orales en inglés y español sobre la historia y los saberes populares del territorio. Este proyecto permitió integrar el currículo de lenguas con contenidos de historia local, memoria colectiva y pertenencia, visibilizando saberes subalternizados desde una perspectiva pedagógica crítica.

También se destaca la experiencia “Tejiendo saberes con las abuelas”, en la cual estudiantes indígenas y afrodescendientes realizaron sesiones de conversación bilingüe con adultos mayores de sus comunidades. A través de estos encuentros, se generaron producciones narrativas en lengua materna e inglés, fortaleciendo los vínculos intergeneracionales y fomentando la recuperación de prácticas culturales ancestrales en un contexto académico. Esta experiencia se inscribe en una lógica de epistemologías del sur, donde el aula se convierte en un espacio para la dignificación de las memorias y cosmovisiones propias. Así mismo hicimos la reconstrucción histórica del barrio Bajo Valle con otra comunidad afrocolombiana.

Finalmente, cabe mencionar el proyecto interdisciplinar “El aula como territorio de paz”, desarrollado en contextos de posconflicto rural, donde el inglés fue enseñado a través de narrativas de reconciliación, testimonios de víctimas y ejercicios de justicia restaurativa. Esta propuesta no solo articuló los contenidos lingüísticos con la educación para la paz, sino que incorporó la dimensión ética de la interculturalidad, entendiendo la lengua como herramienta de reparación simbólica y agencia comunitaria.

En todos estos casos, los estudiantes no solo mejoraron su competencia lingüística, sino que también evidenciaron mayor empatía hacia la diferencia, mejor disposición al diálogo y capacidad para reflexionar sobre sus propios referentes culturales. Esto confirma que la integración de la competencia intercultural en el currículo tiene un impacto significativo en la formación integral del aprendiente, favoreciendo un aprendizaje transformador, contextualizado y emancipador. Estas experiencias, documentadas en investigaciones, libros y materiales didácticos, respaldan la propuesta teórica del currículo intercultural bilingüe como una vía concreta hacia la descolonización del aula y la democratización del conocimiento.

DISCUSIÓN

Las experiencias relatadas en este artículo no solo ilustran prácticas pedagógicas innovadoras, sino que también permiten abrir múltiples líneas de discusión sobre los retos y posibilidades de implementar un currículo intercultural bilingüe en contextos diversos como el Caribe colombiano. Desde una mirada crítica, estas propuestas trascienden el enfoque tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras para situarse en el terreno de la transformación cultural, política y epistémica del aula.

1. Del aula como espacio homogéneo al aula como territorio intercultural

Uno de los principales aportes de las experiencias documentadas es la reconfiguración del aula como espacio de encuentro entre saberes, lenguas e identidades. La escuela deja de ser un lugar donde se impone una lengua global descontextualizada, para convertirse en un territorio simbólico en el que convergen narrativas locales y globales, orales y escritas, dominantes y subalternas. Esta perspectiva está en consonancia con las propuestas de Paulo Freire (1970), quien defendía una educación liberadora basada en el diálogo horizontal y el reconocimiento del otro como sujeto de saber.

2. La decolonialidad como fundamento de la enseñanza de lenguas

La incorporación del concepto de colonialidad del poder (Quijano, 2000) permite comprender cómo la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente del inglés, ha estado históricamente asociada a procesos de imposición cultural y epistemológica. Frente a ello, el artículo propone una enseñanza del inglés que no niegue las lenguas y culturas propias, sino que dialogue con ellas, transformando la lengua extranjera en un instrumento de apropiación crítica. Esta perspectiva se alinea con la idea de una “pedagogía decolonial” (Walsh, 2009), en la que los estudiantes no son solo consumidores de una cultura global, sino productores activos de sentido desde sus contextos.

3. Interculturalidad crítica vs. multiculturalismo pasivo

Otro eje clave de discusión es la distinción entre multiculturalismo e interculturalidad crítica. Mientras el primero puede limitarse a una mera coexistencia de diferencias sin interacción significativa, el segundo exige una transformación de las relaciones culturales en el aula. Las experiencias descritas, como “Mi barrio, mi voz” o “Aprendamos con Salsa”, constituyen ejercicios concretos de reconstrucción del currículo desde la perspectiva del sujeto y su entorno, en los que la cultura no es objeto decorativo, sino contenido pedagógico con poder transformador.

4. El rol del docente como mediador intercultural

El artículo también permite reflexionar sobre el rol del maestro de lenguas extranjeras en la actualidad. Lejos de ser un simple transmisor de conocimientos gramaticales, el docente se convierte en facilitador de encuentros culturales, generador de espacios de diálogo y constructor de proyectos integradores. En este sentido, la formación docente debe incluir una dimensión ética y crítica que le permita interpretar las relaciones de poder y asumir su práctica como una forma de acción social (Giroux, 1997).

El docente, en su papel de mediador intercultural, asume una función clave en la transformación de la escuela en un espacio de reconocimiento de la diversidad, de diálogo de saberes y de justicia cognitiva. Su práctica no se limita a transmitir contenidos, sino que se convierte en puente entre culturas, lenguas y cosmovisiones, facilitando procesos formativos en los que el conocimiento se construye desde el territorio y en relación con el

otro. Esta mediación es fundamental para el desarrollo de una ciudadanía intercultural bilingüe, entendida como la capacidad de los estudiantes para convivir en contextos plurales, comunicarse en más de una lengua, y participar activamente en la vida social desde una conciencia crítica y ética de la diferencia. Como lo plantea Soto-Molina (2023), construir una ciudadanía intercultural bilingüe implica asumir una postura decolonial que reconozca las múltiples epistemologías y subjetividades presentes en el aula. En este sentido, la interculturalidad y el bilingüismo no son competencias exclusivas del área de lenguas, sino dimensiones transversales del currículo general, que deben ser promovidas desde todas las disciplinas como parte de un proyecto pedagógico comprometido con la equidad, la dignidad y la transformación social. (Martínez-Heredía, & Soto-Molina, 2024)

5. Evaluación y currículo: del control a la transformación

Finalmente, las propuestas didácticas presentadas invitan a repensar el vínculo entre currículo, evaluación y transformación social. Como lo plantea Soto Molina, el currículo intercultural bilingüe no debe ser solo un documento prescriptivo, sino una herramienta flexible, situada y co-construida con los actores escolares. Evaluar no puede significar homogenizar, sino reconocer los procesos, las voces diversas y los aprendizajes significativos que surgen en contextos reales.

CONCLUSIONES

La enseñanza de lenguas extranjeras debe orientarse a la formación de hablantes interculturales capaces de actuar con sensibilidad, conocimiento y compromiso en entornos diversos. Los enfoques basados en la competencia intercultural permiten trascender la visión instrumental del lenguaje y entenderlo como una herramienta para la construcción de paz, justicia social y ciudadanía global.

Los aportes teóricos de Byram, Meyer y otros investigadores ofrecen un marco sólido para el diseño de propuestas pedagógicas que integren componentes afectivos, cognitivos y conductuales. La implementación de estrategias didácticas como el análisis de discursos culturales, el uso de música y arte, la tele colaboración y la reflexión crítica contribuyen a generar ambientes de aprendizaje más humanos, inclusivos y transformadores.

En suma, enseñar lenguas hoy implica también enseñar a convivir, a entender al otro y a reconocerse en la diferencia. Esta es la apuesta que guía mi trabajo docente y la reflexión que sustenta el presente artículo.

El currículo intercultural bilingüe representa una alternativa crítica frente al modelo tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras, el cual ha sido históricamente funcional a la reproducción de relaciones de poder coloniales. Esta propuesta no solo promueve la competencia comunicativa, sino que integra la dimensión ética, cultural y política de la educación.

Las experiencias pedagógicas desarrolladas en contextos como el Caribe colombiano demuestran que es posible articular el aprendizaje de lenguas con contenidos significativos vinculados a la memoria local, la identidad cultural y la conciencia crítica, promoviendo así procesos de aprendizaje más relevantes, inclusivos y transformadores.

Se reafirma que la interculturalidad crítica, a diferencia del multiculturalismo pasivo, implica un proceso de diálogo, reconocimiento mutuo y transformación de los sujetos implicados. En este sentido, el currículo deja de ser una herramienta neutral para convertirse en un instrumento de agencia cultural y justicia pedagógica.

La figura del docente adquiere un rol central como mediador intercultural, facilitador de encuentros y generador de experiencias de aprendizaje que integren contenidos locales con lenguas globales. Su capacidad para diseñar proyectos integrados, contextualizados y colaborativos es clave en la implementación de este enfoque.

El currículo intercultural bilingüe no es una simple adición temática, sino un replanteamiento integral del enfoque educativo, que exige flexibilidad, transversalidad, interdisciplinariedad y compromiso con la transformación social desde la escuela como comunidad de aprendizaje.

Recomendaciones

Reformular las políticas educativas nacionales para que reconozcan e integren los principios del currículo intercultural bilingüe, especialmente en contextos multiculturales y multilingües como los de América Latina. Esto requiere el reconocimiento oficial de las lenguas originarias y una reorganización de los estándares de enseñanza del inglés u otras lenguas extranjeras.

Diseñar programas de formación docente inicial y continua que incluyan componentes sobre interculturalidad crítica, decolonialidad, pensamiento complejo y enfoques pedagógicos integradores. Los docentes deben ser preparados no solo en contenidos lingüísticos, sino también en ética del cuidado, mediación cultural y pedagogía de proyectos.

Incorporar metodologías activas e integradas (como el aprendizaje por proyectos, la etnografía escolar o las narrativas digitales) que permitan articular el aula con el territorio, y la lengua extranjera con los saberes locales. Esto favorece la construcción de una ciudadanía crítica y culturalmente situada.

Promover una evaluación formativa e intercultural, que no se limite a medir habilidades lingüísticas, sino que considere los procesos reflexivos, el desarrollo de la empatía, la creatividad, y la capacidad de los estudiantes para dialogar con otras culturas desde su propio lugar de enunciación.

Estimular redes de colaboración internacional sur-sur, como las tele colaboraciones con instituciones educativas de otros países del sur global, que permitan a estudiantes y docentes interactuar en condiciones horizontales, desafiando los patrones de conocimiento eurocéntricos y promoviendo aprendizajes interculturales auténticos.

Desarrollar materiales didácticos contextualizados, diseñados desde y para las realidades locales, que integren contenidos culturales significativos, narrativas comunitarias, prácticas tradicionales y lenguas originarias, articulándolas con la lengua extranjera en escenarios educativos transformadores.

Se recomienda el desarrollo de una Didáctica Intercultural Bilingüe fundamentada en los principios de la decolonialidad en la enseñanza de las lenguas, entendida como una propuesta pedagógica que desafía los modelos lingüísticos hegemónicos y promueve el diálogo horizontal entre saberes, lenguas y culturas. Esta didáctica busca resignificar el aula como un espacio de encuentro intercultural, donde se reconozca la legitimidad de las lenguas originarias y de las identidades locales en relación con la lengua extranjera enseñada, particularmente el inglés. (Soto-Molina, & Méndez-Rivera, 2022). En lugar de imponer un currículo eurocéntrico descontextualizado, se propone una enseñanza situada, crítica y transformadora, que articule la lengua con los contextos históricos, territoriales y comunitarios de los aprendientes. Esta perspectiva, inspirada en autores como Freire, Quijano, Walsh y Soto Molina, pone en el centro la formación de sujetos bilingües e

interculturales capaces de actuar con conciencia lingüística, responsabilidad ética y sensibilidad social en escenarios locales y globales.

Estas conclusiones y recomendaciones reafirman la vigencia y la pertinencia del modelo del currículo intercultural bilingüe como proyecto político-pedagógico para una educación en lenguas centrada en la dignidad humana, la equidad y el diálogo de saberes, tal como lo propone Jairo Eduardo Soto Molina (2008) en su obra pionera.

REFERENCIAS

- Bolten, J. (1993). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Byram, M. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture* (Vol. 100). *Multilingual matters*.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Byram, M. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2009). *Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education*. In Deardorff, D. K. (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321–332). Thousand Oaks: SAGE.
- Byram, M., & Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la Modernidad*. La Paz: Plural Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and Method* (2nd ed.). New York: Seabury Press.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Martínez-Heredia, K. M. & Soto-Molina, J. E. (2024) *Tendencias interdisciplinarias, transdisciplinarias e interculturales en el contexto general de la Universidad del Atlántico*. Colección Unión Global, 16.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2021). *Language as symbolic power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddicoat, A. J., & Crozet, C. (1997). *Teaching Language, Teaching Culture*. Melbourne: *Language Australia*.
- Meyer, M. (2000). "Towards Quality Education: A New Role for Cultural Diversity." In: *Intercultural Competence*. Council of Europe.
- Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Porto, M., & Zembylas, M. (2020). *Pedagogies of Hope and Resistance: Narratives from Latin America and Southern Europe*. London: Bloomsbury.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Smith, D., & Carvill, B. M. (2000). *The gift of the stranger: Faith, hospitality, and foreign language learning*. Wm. B. Eerdmans Publishing.
- Soto, J. E. (1998). *Reflexiones sobre identidad y cultura en la enseñanza de lenguas*. Barranquilla: Ediciones UAC.

- Soto Molina, J. E. (2008). El currículo intercultural bilingüe. Editorial Magisterio.
- Soto Molina, Jairo E. (2011) Integración curricular para el desarrollo del bilingüismo en el Instituto Distrital Meira Delmar. En *Explorando el caribe: Una visión de las ciencias humanas y sociales*. Fondo Editorial de la Universidad del Atlántico.
- Soto-Molina, J. E. (2019). Las representaciones sociales, pensamiento sistémico y enfoque intercultural de la enseñanza de las lenguas. *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 13(24), 45-55
- Soto-Molina, Jairo E., Rodelo-Molina, Milys K., & Vanegas, Witt Jay. (2021). La educación dialógica en la pedagogía de la confianza como estrategia de emancipación contemporánea. *Revista de filosofía*, 38(2), 152-168.
- Soto-Molina, J. E., & Méndez-Rivera, P. (2022). Decolonial approach to the intercultural bilingual curriculum: from theory to practice. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía-RIIEP*, 15(1).
- Soto-Molina, J. E. (2023). Construyendo una ciudadanía intercultural bilingüe en clave decolonial. *TZHOECOEN*, 15(1), 1-16.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: propuestas desde el Sur. Ponencia, Cátedra UNESCO.