



La promoción de la competencia comunicativa intercultural en los sistemas educativos en cuanto a Educación lingüística: una revisión sistemática*

Beatriz Peña-Acuña ^a 

J. Francisco Alfonso-Jaramillo ^b 

Resumen

Este artículo de revisión sistemática investiga la promoción de la competencia comunicativa intercultural en los sistemas educativos, centrándose en las políticas lingüísticas y su relación con el multiculturalismo e interculturalidad. Se seleccionaron 10 obras de artículos científicos de las bases de datos WOS, SCOPUS, Dialnet y ERIC, abarcando el período de 2014 a 2024, con una revisión de antecedentes desde 2004 hasta 2014. Se abordan tres preguntas de investigación clave: la presencia de sistemas educativos interculturales en distintos países, la implementación de intervenciones para promover la competencia comunicativa intercultural y las tendencias de estudio en este campo. La revisión muestra concordancias y discrepancias sobre la implementación y efectividad de políticas interculturales en Educación, destacando la necesidad de formación docente y adaptación curricular. Se concluye que, aunque varios países han logrado avances significativos, persisten desafíos importantes en la implementación efectiva de estas políticas y en la formación adecuada de los docentes.

Palabras clave: Comunicación Humana. Comunicación Interactiva. Comunicación Interpersonal. Diálogo Intercultural. Política Lingüística. Sistema Educativo.

* Financiado por el Proyecto nacional I+D+i Multiliteracies for adult at-risk learners of additional languages (MultiLits), REF. PID2020-113460RB-I00, por parte del Ministerio español de Ciencia, Innovación y Universidades MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/

^a Universidad de Huelva, Facultad de Educación, Huelva, España.

^b Universidad de Huelva, PPG de Ciencias Sociales y Educación, Facultad de Educación, Huelva, España.

Recibido en: 23 jun. 2024

Aceptado en: 05 nov. 2025

1 Introducción

La dinámica social contemporánea se encuentra profundamente influida por fenómenos como la globalización, la migración y la diversidad cultural. Estos factores han colocado al multiculturalismo y la interculturalidad en el centro de los debates educativos, especialmente en lo que respecta a la competencia comunicativa intercultural (Banks, 2008; Sleeter, 2012), particularmente en el ámbito de la Enseñanza de lenguas. El desarrollo de esta competencia no solo contribuye a la formación integral del estudiante, sino que también promueve la construcción de sociedades más inclusivas y democráticas (Sleeter, 2012).

En el contexto educativo actual, se espera que tanto profesores como alumnos desarrollen competencias y habilidades que faciliten la interacción entre personas de diferentes culturas. Esto implica la capacidad de anticipar malentendidos causados por las diferencias en valores, significados y creencias, así como de hacer frente a demandas afectivas y cognitivas en la interacción (Pérez, 2016, European Union, 2022). Es en este marco donde surge el término “multiculturalismo”, que hace referencia a la coexistencia de diversas culturas en un mismo contexto social (Dogan, 2017). En el ámbito educativo, esto implica la adopción de políticas lingüísticas y programas educativos inclusivos que reconozcan y respeten la pluralidad cultural de los estudiantes (Wijayanti, 2024). Ivenicki (2018) argumenta que, en el caso del multiculturalismo, este debería incorporarse al currículo de formación docente como un componente esencial y estructurante, en lugar de tratarse como un elemento añadido o complementario.

Por otro lado, la interculturalidad se centra en el diálogo y la interacción entre diferentes culturas, promoviendo el respeto mutuo y la construcción de relaciones igualitarias (Stokke, Lybæk, 2018). En el ámbito educativo, la interculturalidad se materializa a través de enfoques pedagógicos que incorporan la diversidad cultural en el proceso de Enseñanza-aprendizaje, buscando formar ciudadanos con una visión crítica y respetuosa de la diversidad cultural (Caetano, Freire, Machado, 2020).

Es importante destacar que la competencia intercultural está estrechamente relacionada con el plurilingüismo y el pluriculturalismo. La competencia intercultural se define comúnmente como la capacidad de comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones interculturales, basada en conocimientos, habilidades y actitudes (Hackett *et al.*, 2023; Mitchell, 2023). Los modelos más influyentes incluyen dimensiones cognitivas (conocimiento cultural), afectivas (empatía, apertura, sensibilidad) y conductuales (habilidades de comunicación, flexibilidad) (Hackett *et al.*, 2023; Némethová, 2020). La competencia intercultural

es multidimensional y se desarrolla a lo largo del tiempo mediante exposición y esfuerzo consciente (Mitchell, 2023; Romijn *et al.*, 2021).

La Educación lingüística proporciona un entorno óptimo para fomentar la competencia intercultural, ya que un idioma extranjero puede ser utilizado como herramienta de instrucción y mediación para establecer empatía y alcanzar un mutuo entendimiento entre personas con diferentes antecedentes culturales y que hablan diferentes idiomas (Solís, 2012).

En este contexto, el presente artículo se centra en la promoción de esta competencia dentro de los sistemas educativos, con un enfoque en las políticas lingüísticas que favorecen la interculturalidad. La importancia de este estudio radica en la necesidad de adaptar los currículos educativos para preparar a los estudiantes a enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más interconectado (Banks, 2008; Sleeter, 2012). A través de una revisión sistemática de la literatura científica publicada se busca responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué países disponen de sistemas educativos que promuevan la interculturalidad?, ¿se encuentran muchos estudios e intervenciones que reflejen la buena implementación de políticas lingüísticas interculturales?, y ¿cuáles son las tendencias de estudio acerca de la competencia comunicativa intercultural?

1.1 Antecedentes

Para contextualizar la evolución de la competencia comunicativa intercultural en los sistemas educativos, es fundamental analizar los avances en los últimos años, en lo que se observa un aumento significativo en la producción científica sobre la interculturalidad y la Educación lingüística, marcando el inicio de políticas más inclusivas y programas educativos orientados a la diversidad cultural (Portera, 2008).

En la primera década del siglo XXI, muchos países comenzaron a reconocer la importancia de la Educación intercultural. En Europa, el Consejo de Europa y la Comisión Europea promovieron activamente la integración de la competencia intercultural en los sistemas educativos. El “Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural” del Consejo de Europa (2008) enfatizó la necesidad de promover el entendimiento intercultural como un medio para fortalecer la cohesión social y prevenir conflictos (European Union, 2008).

Simultáneamente, en América del Norte, Canadá y Estados Unidos implementaron políticas educativas que fomentaban la diversidad cultural y la competencia intercultural (Antolínez, 2011). En Canadá, el enfoque multicultural se integró

en los currículos educativos, promoviendo el respeto y la valoración de las diferencias culturales (MacPherson *et al.*, 2004). En Estados Unidos, el trabajo de James A. Banks (2008), sobre la Educación multicultural proporcionó un marco teórico y práctico para integrar la diversidad cultural en la Educación, basado en una Educación inclusiva, para una sociedad pluricultural (Lara-Fonseca, 2012).

Durante este período, se reconoció que la formación docente era un componente crucial para la promoción de la competencia intercultural. Valverde (2010), los programas de formación docente deben incluir componentes que desarrollen la conciencia intercultural y las habilidades de los futuros docentes para trabajar en entornos diversos. Además, varios estudios destacaron la importancia de incluir módulos de Educación intercultural en los currículos de formación docente. Barrow (2023) por su parte argumenta que los programas educativos deben proporcionar experiencias prácticas que permitan a los futuros docentes desarrollar habilidades interculturales a través de la interacción directa con personas de diferentes culturas. Estas experiencias pueden incluir estudios en el extranjero, intercambios culturales y prácticas en escuelas con alta diversidad cultural, como lo fue también propuesto por Tang y Choi (2004).

La evaluación de la competencia intercultural se convirtió en un área de interés significativa durante este período, para lo que Deardorff (2006) propuso un modelo de evaluación que incluye una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos para medir las dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales de la competencia intercultural. Este enfoque holístico permite una comprensión más completa de cómo los individuos desarrollan y aplican habilidades interculturales en diversos contextos.

Otro enfoque notable anterior al de Deardorff (2006) fue el desarrollado por Hammer *et al.* (2003) evaluando la competencia intercultural. Uno de estos autores, Bennet, más adelante introdujo el Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (DMIS) (2017). Este modelo describe seis etapas de desarrollo, desde la negación hasta la integración de la diferencia cultural, proporcionando una herramienta útil para evaluar el progreso individual hacia una mayor competencia intercultural (Sanhueza-Henríquez, Cardona-Moltó, 2009).

La implementación de políticas y prácticas interculturales en los sistemas educativos varió significativamente entre países y regiones. En Europa, países como Suecia, Finlandia y Alemania lideraron la integración de la Educación intercultural en sus sistemas escolares. En Suecia, por ejemplo, el currículo nacional incluyó objetivos explícitos para desarrollar la competencia intercultural

entre los estudiantes (Nielsen, 2013). En Finlandia, la Educación intercultural se incorporó como parte integral del enfoque pedagógico, con un fuerte énfasis en la igualdad y la inclusión (Jääskeläinen, 2015).

En América Latina, países como Brasil y México también hicieron esfuerzos para promover la Educación intercultural. En Brasil, el programa “Escola Plural” en Belo Horizonte es un ejemplo destacado de cómo las políticas educativas pueden fomentar la diversidad cultural y la competencia intercultural en el ámbito escolar (Vasques, 2007). En México, la Educación intercultural bilingüe se implementó para atender las necesidades de las comunidades indígenas, promoviendo el respeto por la diversidad cultural y lingüística (Corbetta *et al.*, 2018, Martínez, 2015).

A pesar de estos avances, la implementación de la Educación intercultural enfrentó varios desafíos, siendo uno de los principales problemas la resistencia al cambio, tanto a nivel institucional como individual. Según Sleeter (2012) y Madrid *et al.* (2024), muchos docentes y administradores escolares mostraron y aún muestran reticencia a adoptar prácticas interculturales debido a la falta de formación adecuada y a la persistencia de prejuicios y estereotipos. Adicionalmente, la evaluación efectiva de la competencia intercultural siguió siendo un desafío; aunque se desarrollaron varios modelos y herramientas de evaluación, su aplicación en contextos educativos reales a menudo fue limitada debido a la falta de recursos y apoyo institucional (González *et al.*, 2016).

Sin embargo, también surgieron oportunidades significativas. La creciente globalización y la movilidad internacional aumentaron la conciencia sobre la importancia de la competencia intercultural. La tecnología también desempeñó un papel crucial al facilitar el acceso a recursos educativos interculturales y al promover la colaboración y el intercambio entre estudiantes y docentes de diferentes culturas (Cruz *et al.*, 2019; Vuelas *et al.*, 2023).

Lo expuesto en líneas anteriores sienta las bases para los desarrollos posteriores en la promoción de la competencia comunicativa intercultural. Los estudios realizados durante la primera década y media del siglo XXI proporcionaron un marco teórico y práctico robusto que continuó evolucionando en los años siguientes. La creciente diversidad cultural en las sociedades y la interconexión global han subrayado la necesidad de fortalecer las políticas y prácticas interculturales en los sistemas educativos (Portera, 2008).

En la última década, ha habido un enfoque renovado en la inclusión y la equidad en la Educación, con un reconocimiento cada vez mayor de que la competencia

intercultural es esencial para la cohesión social y el desarrollo sostenible. Los sistemas educativos continúan adaptándose para enfrentar estos desafíos, incorporando la interculturalidad como un componente central de sus currículos y prácticas pedagógicas (Corbetta *et al.*, 2018).

Se resumen y clasifican las temáticas antecedentes aportando los autores y año en esta Tabla 1.

Tabla 1 – Clasificación de temáticas (2004–2014)

Temática	Autores	Año
Competencia comunicativa intercultural en sistemas educativos	Portera, Consejo de Europa, Council of Europe	2008
Integración de la competencia intercultural en sistemas educativos europeos	Consejo de Europa, Council of Europe	2008
Promoción del entendimiento intercultural para fortalecer la cohesión social	Council of Europe	2008
Fomento de la diversidad cultural y competencia intercultural en Canadá	Antolínez, MacPherson <i>et al.</i>	2011
Integración del enfoque multicultural en currículos educativos canadienses	MacPherson <i>et al.</i>	2004
Marco teórico y práctico para integrar la diversidad cultural en la Educación en EE. UU.	James A. Banks	2007
Importancia de la formación docente en la promoción de la competencia intercultural	Valverde	2010
Desarrollo de habilidades interculturales a través de experiencias prácticas	Barrow, Tang y Choi	2023
Modelos de evaluación de la competencia intercultural	Deardorff, Hammer <i>et al.</i>	2006, 2003

Fuente: elaboración propia (2024)

2 Método

Esta aproximación cualitativa de revisión sistemática documental resulta adecuada para sintetizar y contextualizar el conocimiento existente sobre prácticas instruccionales que, por su diversidad y carácter contextual, no siempre pueden ser abordadas mediante métodos cuantitativos. Además, permite identificar patrones, enfoques recurrentes y lagunas en la literatura existente. La metodología se basó en una estrategia basada en palabras clave e implicó un procedimiento de búsqueda especificado, criterios de elegibilidad predefinidos para la inclusión y exclusión de

las fuentes, extracción de datos en bruto, evaluación de la calidad de las fuentes seleccionadas basada en criterios, y síntesis de los datos (Xiao, Watson, 2019).

El propósito de la fase de búsqueda de palabras clave fue encontrar estudios que destacaran e ilustraran experimentalmente los enfoques instruccionales factibles y efectivos para fomentar las habilidades interculturales en cuanto a Educación lingüística. Se incluyeron estudios empíricos publicados en revistas revisadas por pares. La búsqueda intentó seleccionar las fuentes disponibles en inglés, portugués y español, utilizando combinaciones de diferentes palabras clave para lograr un alto nivel de precisión y exhaustividad. Se aplicaron operadores booleanos y truncamiento en la búsqueda para optimizar el tiempo y la eficiencia del proceso.

La búsqueda de palabras clave se realizó durante el segundo semestre de 2024 en bases de datos académicas reconocidas: tres bases de temáticas generalistas de gran alcance documental *Web of Science* (WOS), SCOPUS, Dialnet, así como una base especializada en Educación, ERIC. Se combinaron conceptos como / enseñanza de idiomas extranjeros Y métodos / enfoques de enseñanza Y intercultural / cross-cultural / plurilingüe / pluricultural Y competencia / competencias / habilidades / capacidades Y ajustes universitarios // instituciones de Educación Superior. Las cadenas de búsqueda comúnmente utilizadas fueron las siguientes:

- Español:

(método O enfoque* Y cruz-cultur* O intercultur* habilidad* O competencia* Y L2 Y entrenamiento de idioma extranjero)

(método O enfoque* Y pluriling* O pluricultural* Y habilidad* O competencia* Y estudiantes de educación superior O estudiantes universitarios O ajustes universitarios)

- Portugués:

(método OU abordagem* E intercultural OU intercultural* competência* OU habilidades* E L2 E treinamento de língua estrangeira)

(método OU abordagem* E pluriling* OU pluricultural* competência* OU habilidades* E estudantes de ensino superior OU estudantes universitários OU ambiente universitário)

- Inglés:

(method OR approach* AND cross-cultur* OR intercultur* skill* OR competence* AND L2 AND foreign language training)

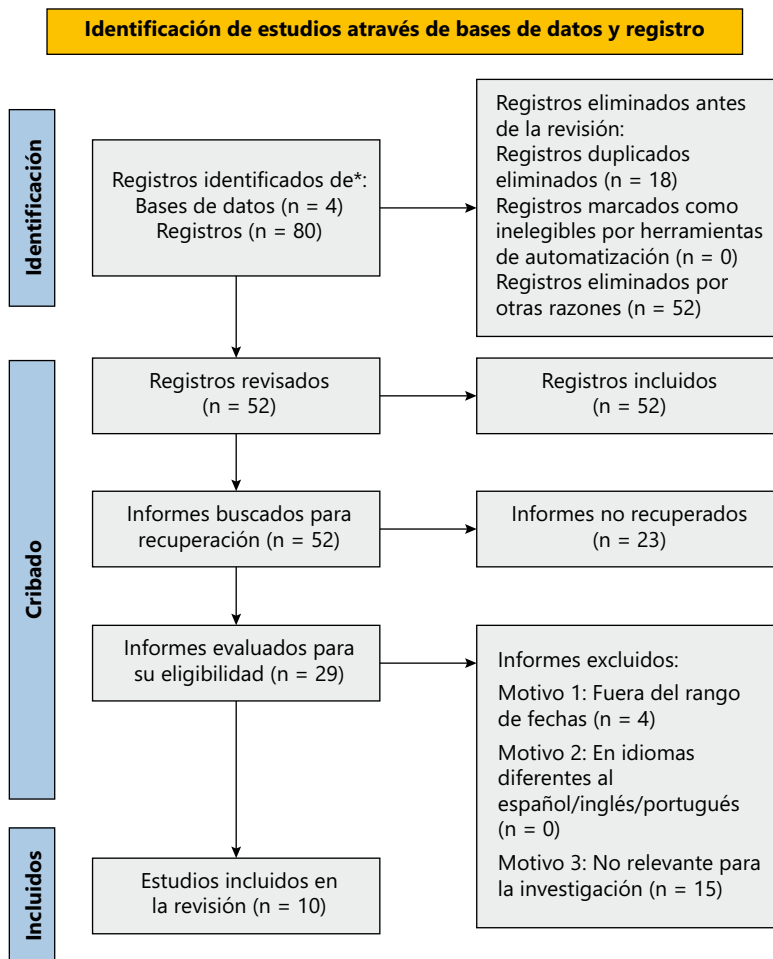
(method OR approach* AND pluriling* OR pluricultural* AND skill* OR competence* AND higher education students OR university students OR tertiary education settings).

2.1 Proceso de selección y criterios de elegibilidad

La búsqueda documental se realizó utilizando consultas en inglés, español y portugués. El procedimiento para esta revisión sistemática se basó en las pautas PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021). El proceso de selección en las cuatro bases de datos constó de tres fases, siguiendo las directrices del diagrama PRISMA 2020 (2021): (1) identificación de obras mediante palabras clave; (2) cribado y evaluación de la elegibilidad de las publicaciones; y (3) inclusión en la muestra final. En la fase de cribado, se eliminaron duplicados y se descartaron obras que no cumplieran con los criterios de inclusión. Para la fase de elegibilidad, se aplicaron criterios de exclusión como: estar fuera del rango de fechas establecido, estar redactadas en idiomas distintos del español, inglés o portugués, y no ser relevantes para los objetivos de la investigación. Finalmente, para asegurar la calidad metodológica de las fuentes incluidas, se utilizó una adaptación de los criterios del programa CASP (*Critical Appraisal Skills Programme*), evaluando aspectos como la claridad de los objetivos, la coherencia metodológica, la calidad del análisis y la relevancia de los hallazgos. Cada documento fue evaluado por dos revisores de forma independiente.

La Figura 1 presenta el diagrama de flujo PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021), que detalla el proceso sistemático de cribado y selección de estudios, desde la identificación inicial hasta la inclusión final. Este diagrama desglosa cada etapa del proceso —identificación, cribado, elegibilidad e inclusión— e indica los criterios aplicados en cada fase, así como el número de registros excluidos y las razones correspondientes. Este procedimiento permitió mantener la trazabilidad de las decisiones tomadas y garantizar la transparencia metodológica en la selección de fuentes.

Figura 1 – Diagrama de flujo PRISMA 2020 (2021)



Fuente: Elaboración propia (2024)

3 Resultados

La muestra incluye países con diversidad geográfica, cultural, lingüística y educativa significativa: Colombia, Indonesia, China, Australia, Estados Unidos, Portugal, Grecia, Brasil, Uruguay, Costa Rica y Japón. Esta selección planteada permite un análisis comparativo internacional que enriquece la comprensión del multiculturalismo en contextos educativos y sociales diversos.

Álvarez (2019) a través de su investigación se enfoca en analizar el impacto de la Enseñanza del inglés como lengua extranjera en la formación de la identidad cultural y la competencia intercultural en Colombia. Se estructura en tres fases: descriptiva, comparativa e interactiva, con el propósito de diagnosticar, identificar problemas y proponer recomendaciones.

Durante el estudio, se observa un genuino interés por parte de los docentes en actualizar sus enfoques pedagógicos. Sin embargo, también se detecta una falta de claridad y dominio sobre el tema de la competencia intercultural entre algunos participantes. Aunque la mayoría de los docentes reconocen la importancia de la identidad cultural y la interculturalidad en el proceso de Enseñanza del inglés, se evidencian discrepancias en cuanto a cómo integrar estos aspectos en sus prácticas educativas.

Un hallazgo significativo es que, según la percepción de los docentes, los procesos de Enseñanza del inglés como lengua extranjera en la institución no están contribuyendo de manera sustancial a la formación de la identidad cultural propia de los estudiantes.

En este orden de ideas Tualualelei y Halse (2023) sugieren que para que los docentes puedan integrar la perspectiva intercultural en el aula deben crearse las condiciones que permitan actuar en línea con ello. Esto como resultado de una investigación con enfoque etnográfico crítico. La investigación se realizó en una escuela estatal ubicada en un área suburbana de bajos recursos socioeconómicos de Queensland, Australia, con una población estudiantil multicultural. Aproximadamente el 10% de la población estudiantil estaba compuesta por personas aborígenes e isleñas del estrecho de Torres, el 10% eran africanos y más del 50% eran isleños del Pacífico, principalmente de ascendencia samoana.

En ella se destaca una discrepancia entre las perspectivas interculturales positivas de los profesores y sus acciones en el aula. A pesar de valorar los idiomas y culturas de sus estudiantes, los docentes tienden a no integrar estos aspectos en su Enseñanza debido a las presiones del entorno educativo neoliberal. Se analiza un estudio etnográfico crítico de dos profesores de una escuela primaria multicultural en Australia, que revela tensiones entre las visiones interculturales de los profesores y las prácticas pedagógicas dominantes. Aunque los profesores expresan aprecio por los idiomas y culturas de sus estudiantes, sus acciones en el aula muestran una falta de integración de estos aspectos en la Enseñanza. Esto se atribuye a factores como la iniciativa de pago basada en el rendimiento, un enfoque pedagógico rígido y la presión para cumplir con los estándares de tiempo y datos del estudiante.

A este respecto Haerazi y Nunez (2021) presenta una investigación centrada en las prácticas de los profesores de inglés en Indonesia al emplear libros de texto de inglés para promover las competencias interculturales y habilidades comunicativas de los estudiantes en un contexto educativo multilingüe. La investigación cualitativa utilizó entrevistas semiestructuradas, observaciones en el aula y discusiones grupales como métodos principales de recopilación de datos. Se aplicó un paradigma interpretativo, centrándose en la construcción de significados y actividades de atribución. Los datos recopilados se analizaron utilizando análisis de contenido y se identificaron prácticas significativas de los profesores en el uso de libros de texto de inglés para promover competencias interculturales, especialmente en la representación de valores multiculturales. Se sugiere que los profesores necesitan un mayor apoyo en su formación en Educación multilingüe para mejorar aún más este proceso.

Pinto y Ferreira (2018) apuntan a la necesidad de crear estrategias didácticas para tornar el sistema educativo más inclusivo a nivel intercultural, para ello la comunicación intercultural sería la base para ello. A través de una investigación con enfoque cualitativo, se analizó un proyecto realizado en el aula de inglés curricular del primer ciclo de Enseñanza básica.

Los resultados resaltan tres dimensiones clave de la competencia comunicativa intercultural: conocimientos, capacidades y actitudes. Se encontró que los estudiantes adquirieron conocimientos sobre diversas lenguas y culturas, demostraron respeto y apertura hacia la diversidad cultural, mejoraron habilidades creativas e inferenciales, y reconocieron la importancia de los valores compartidos en la sociedad globalizada actual. Además, se observó una disposición positiva por parte de los estudiantes para interactuar con personas de diferentes comunidades lingüísticas y culturales, lo que sugiere un avance hacia una mayor inclusión y comprensión intercultural en el entorno educativo.

Ganesan y Morales (2024) identificaron algunas estrategias didácticas para el desarrollo de competencias interculturales en entornos educativos multilingües a través de una investigación basada en la experiencia vivida de un profesor de ciencias de secundaria en el Medio Oeste de Estados Unidos. Utilizaron entrevistas semiestructuradas en línea durante un período de 8 meses. Los datos recopilados fueron analizados en función del Modelo Multidimensional de Competencia Intercultural de Michael Byram.

Entre las estrategias más destacadas se encuentran la incorporación de elementos multimodales en proyectos de aprendizaje, la facilitación del trabajo en grupos

heterogéneos, la atención centrada en la cultura y los idiomas de origen de los estudiantes, y el uso de estrategias de comunicación no verbal. Los autores destacan el papel crucial de los maestros en este proceso, así como la necesidad de promover un discurso colaborativo entre estudiantes con repertorios culturales y lingüísticos diversos.

Otra propuesta educativa la ofrecen Griva y Papadopoulos (2019) denominada “MulDiLanguaging” con el objetivo de mejorar la competencia intercultural de los estudiantes de escuela primaria. El marco educativo consta de tres componentes interactivos e interdependientes: a) Sensibilidad y conciencia intercultural/multicultural, b) Cooperación y comunicación intercultural, c) Estrategias de comunicación lingüística e intercultural. Incluye actividades comunicativas y creativas con el fin de desarrollar habilidades comunicativas interculturales de los estudiantes junto con sus habilidades en el idioma objetivo (inglés como lengua extranjera, en este caso). En este marco, los estudiantes se entrenan para adquirir conocimiento de sí mismos y de otros, conocimiento de la vida cotidiana en diferentes contextos culturales, para funcionar plenamente en situaciones interculturales, así como para desarrollar habilidades lingüísticas y habilidades en la comunicación intercultural. Se presentan varias actividades comunicativas y creativas con el fin de crear un contexto de trabajo grupal y cooperativo y mejorar la competencia intercultural de los estudiantes.

Un aspecto relevante en este proceso investigativo, es el aporte dado por (Pazio Rossiter, Bale, 2023) en el cual se introduce una propuesta de “alfabetización en retroalimentación intercultural” que se basa en reconocer y abordar las diferencias culturales y lingüísticas en los procesos de retroalimentación en entornos educativos, toda vez que apuntan a que no se tiene en cuenta cómo las diferencias culturales pueden influir en la comprensión, la interpretación y la respuesta a la retroalimentación por parte de los estudiantes, lo que conlleva a que las prácticas de retroalimentación no sean efectivas o no sean igualmente accesibles para todos los estudiantes, especialmente aquellos que provienen de contextos culturales o lingüísticos diversos.

En este contexto Gao (2024), plantea un enfoque pedagógico basado en la Tercereidad-como-Otro, por parte de profesores de inglés en una universidad en el norte de China (tres profesores chinos de inglés de nivel terciario y 90 estudiantes de inglés), que reconceptualiza la Educación de idiomas extranjeros a nivel terciario, pasando del énfasis puramente comunicativo en la adquisición del idioma objetivo y la absorción cultural occidental. Se analizan cinco etapas pedagógicas utilizadas por los profesores para guiar a los estudiantes en la exploración de la cultura como un proceso continuo de creación de significado

A lo largo de las cinco etapas, los profesores tratan la exploración dinámica y multifacética de la cultura como un proceso abierto, fluido y continuo de creación de significado. Según los profesores participantes, para cultivar la competencia intercultural crítica de los estudiantes, el primer paso es permitir que los estudiantes se familiaricen con ambas culturas con actividades de inmersión cultural relacionadas, por lo que al absorber y participar en esa variedad cultural inevitablemente traerá ciertas disonancias, tensiones o conflictos dan como resultado la no aceptación o la resistencia de los estudiantes, quienes discuten o contraatacan desde sus propios puntos de vista. Con la orientación de los docentes para reflexionar sobre las connotaciones y conexiones culturales, los estudiantes repiensen la brecha entre los valores culturales, y el diálogo se profundiza durante el proceso reflexivo. En la última etapa, los estudiantes cultivan una competencia intercultural integradora, con la posibilidad de abogar por acciones simbólicas para abrazar la sostenibilidad intercultural.

En cuanto al uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, se encuentra el estudio realizado por Fernández y Furumura (2022), el cual examina el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en contextos de intercambio virtual (VE) para desarrollar la competencia comunicativa intercultural de estudiantes costarricenses y japoneses de inglés como lengua extranjera. Se implementó el ABP siguiendo el Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática (FRCD) del Consejo de Europa. Los resultados muestran un impacto positivo en habilidades lingüísticas, comunicativas, valores, actitudes y comprensión crítica de los participantes. Aunque surgieron desafíos como diferencias horarias y falta de compromiso, los estudiantes mejoraron su confianza en situaciones interculturales. Se sugiere investigar más sobre el diseño y efectividad de los VEs en el desarrollo de competencias para la cultura democrática en la Educación Superior.

En cuanto a la efectiva implementación de políticas lingüísticas interculturales, el estudio de Heller (2022) aborda en su análisis las políticas lingüísticas y educativas relacionadas con la Enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil y Uruguay, en el que se demuestra como en el contexto brasileño, las lenguas extranjeras, aunque están presentes en las leyes educativas, a menudo no ocupan un lugar central en el currículo, lo que dificulta su inclusión como disciplinas regulares. En contraste, en Uruguay, las lenguas extranjeras se consideran parte integral del currículo y deben estar presentes en todas las disciplinas, promoviendo una inserción plural en la Educación.

El artículo sugiere que las políticas lingüísticas en Brasil pueden estar influidas por intereses económicos y relaciones internacionales, mientras que en Uruguay

hay un enfoque más orientado a cuestiones locales y globales. No hay un modelo educativo importado de otras partes del mundo que guíe las políticas lingüísticas en ambos países, y no parece haber una meta primordial de consolidación regional a través de las lenguas. También se subraya la predominancia de las lenguas inglesa y española en Brasil, en detrimento de otras lenguas extranjeras, mientras que en Uruguay se reconoce la diversidad lingüística, incluyendo lenguas maternas y extranjeras. Además, en Uruguay existe una Comisión dedicada a cuestiones de políticas lingüísticas, que no tiene equivalente en Brasil.

Para ilustrar estos comentarios se facilita esta Tabla 2 con las obras que se agrupan, se clasifican y se resumen en 6 categorías.

Tabla 2 – Clasificación de temáticas

Temáticas	Subtemáticas	Tipo de investigación	Autores	Año	Nación
Enseñanza del inglés y competencia intercultural	Impacto de L2 en identidad cultural y competencia intercultural	Descriptiva, comparativa	Álvarez	2019	Colombia
	Uso de libros de texto para promover competencias interculturales	Cualitativa	Haerazi y Nunez	2021	Indonesia
	Enfoque pedagógico basado en la Tercereidad-como-Otro	Mixta	Gao	2024	China
Integración de la perspectiva intercultural en la Educación	Integración de la perspectiva intercultural en aulas escolares	Etnográfico crítico	Tualaualelei y Halse	2023	Australia
	Estrategias didácticas en Educación multilingüe	Basada en experiencia	Ganesan y Morales	2024	Estados Unidos
	Estrategias didácticas para un sistema educativo inclusivo	Cualitativa	Pinto y Ferreira	2018	Portugal
	Mejorar competencia intercultural con "MulDiLanguaging"	Sin investigación, propuesta educativa	Griva y Papadopoulos	2019	Grecia

Continúa

Continuación

Políticas y prácticas lingüísticas	Políticas lingüísticas y educativas en la Enseñanza de lenguas extranjeras	Cualitativa documental, propuesta de modelo	Heller	2022	Brasil, Uruguay
Uso de tecnologías en la Educación intercultural	Impacto del ABP en intercambios virtuales	Intervención evaluada con técnica mixta	Fernández y Furumura	2022	Costa Rica, Japón
Alfabetización y retroalimentación intercultural	Alfabetización en retroalimentación intercultural	Cualitativa documental	Pazio Rossiter y Bale	2023	Internacional

Fuente: Elaboración propia (2024)

4 Discusión

Los hallazgos de la revisión sistemática evidencian tanto concordancias significativas como algunas discordancias en cuanto a la implementación y efectividad de las políticas y prácticas interculturales en los sistemas educativos.

En primer lugar, la necesidad de adaptar los currículos educativos para preparar a los estudiantes ante un mundo globalizado, destacada por Banks (2008) y Sleeter (2012), encuentra respaldo en los resultados obtenidos. Pinto y Ferreira (2018), Fernández-García (2023) y Ganesan y Morales (2024) subrayan la importancia de estrategias didácticas inclusivas que promuevan la competencia intercultural y las habilidades comunicativas en entornos educativos multilingües.

Estos hallazgos corroboran las afirmaciones de Deardorff (2006) y Hammer *et al.* (2003) sobre la importancia de contar herramientas para evaluar y desarrollar la competencia intercultural, así como se encuentran en línea con el modelo de sensibilidad social creado por Bennett (2017). En particular, el estudio de Álvarez (2019) destaca la necesidad de una mayor claridad y dominio sobre el tema entre los docentes, lo que refleja la relevancia de la formación continua en esta área.

Sin embargo, se observan discrepancias significativas en la implementación de las políticas interculturales. Mientras que algunas investigaciones destacan ejemplos de países como Suecia, Finlandia y Alemania que lideran la integración de la Educación intercultural en sus sistemas escolares (Nielsen, 2013; Jääskeläinen, 2015), los resultados obtenidos indican la existencia de desafíos en la práctica. La resistencia al cambio por parte de docentes y administradores escolares, señalada por Sleeter (2012) y Madrid *et al.* (2024), persiste como un obstáculo

importante. Esta resistencia se debe, en parte, a la falta de formación adecuada y a la persistencia de prejuicios y estereotipos.

El estudio de Heller (2022) proporciona un contraste interesante entre las políticas lingüísticas de Brasil y Uruguay, demostrando cómo las diferencias en las prioridades nacionales pueden afectar la inclusión de las lenguas extranjeras en los currículos educativos. En Brasil, a pesar de la presencia de lenguas extranjeras en las leyes educativas, estas no ocupan un lugar central en el currículo, dificultando su inclusión como disciplinas regulares. En contraste, Uruguay considera las lenguas extranjeras como parte integral del currículo, lo que facilita una mayor inserción de la pluralidad lingüística. Ferrão y Ivenicki (2023) examinan las perspectivas multiculturales, interculturales y decoloniales en el ámbito de la investigación educativa, y analizan cómo estas pueden integrarse de manera efectiva en los procesos pedagógicos concretos.

Además, la investigación de Tualalelei y Halse (2023) y Haerazi y Nunez (2021) resalta una brecha entre las visiones interculturales de los profesores y sus prácticas pedagógicas. A pesar de reconocer la importancia de la diversidad cultural, las presiones del entorno educativo y otros factores como la falta de apoyo institucional pueden dificultar la integración efectiva de estos aspectos en la Enseñanza. Esta discrepancia evidencia la necesidad de un apoyo más robusto para los docentes en términos de formación y recursos.

Finalmente, la creciente globalización y la movilidad internacional han aumentado la conciencia sobre la importancia de la competencia intercultural. Estudios como los de Fernández y Furumura (2022) muestran el impacto positivo del ABP y los intercambios virtuales en el desarrollo de competencias interculturales.

5 Conclusión

El presente estudio ha examinado la promoción de la competencia comunicativa intercultural en los sistemas educativos, poniendo un énfasis particular en las políticas lingüísticas que favorecen la interculturalidad. A través de una revisión sistemática de la literatura científica, se han abordado las preguntas de investigación relacionadas con la identificación de países que promueven la interculturalidad, la existencia de estudios e intervenciones sobre políticas lingüísticas interculturales, y las tendencias de estudio acerca de la competencia comunicativa intercultural. Los hallazgos sugieren que, aunque hay avances significativos en varios países, aún existen desafíos considerables en la implementación efectiva de estas políticas y en la formación adecuada de los docentes. De hecho, en los países estudiados se refleja un amplio espectro acerca de los distintos modelos de gestión de la

diversidad: políticas de integración (Grecia, Portugal), enfoques interculturales (Brasil, Colombia) y perspectivas decoloniales (China, Indonesia).

A continuación, se presentan dos cuadros resumen que delinear las principales tendencias temáticas y emergentes en la investigación sobre la competencia comunicativa intercultural.

Tabla 3 – Cuadro resumen: tendencias temáticas de investigación sobre competencia comunicativa intercultural

Tendencias temáticas	Descripción
Formación docente	Necesidad de capacitación continua en competencias interculturales y sensibilización cultural
Evaluación de competencias	Modelos y métodos para evaluar la competencia intercultural de manera cualitativa y cuantitativa
Políticas educativas	Implementación y efectividad de políticas lingüísticas interculturales en diferentes contextos geográficos
Estrategias didácticas	Integración de la interculturalidad en las prácticas pedagógicas
Uso de tecnologías (TIC)	Impacto de las TIC en el desarrollo de competencias interculturales
Programas de inmersión y prácticas	Experiencias prácticas y de inmersión cultural para desarrollar competencias interculturales

Fuente: Elaboración propia 2024

A pesar de los avances en la promoción de la competencia comunicativa intercultural, persisten lagunas significativas que requieren atención. Primero, la implementación efectiva de políticas interculturales enfrenta desafíos debido a la resistencia institucional y la falta de recursos (Sleeter, 2012; Madrid *et al.*, 2024). La investigación futura debe explorar estrategias para superar estas barreras y evaluar la efectividad de las intervenciones a largo plazo. Segundo, la evaluación de competencias interculturales aún necesita métodos más estandarizados y aplicables a diferentes contextos educativos (Deardorff, 2006; Hammer *et al.*, 2003). Además, es esencial investigar cómo las diferencias culturales influyen en la recepción y el impacto de la retroalimentación educativa (Pazio Rossiter, Bale, 2023). Finalmente, la integración de tecnologías y enfoques pedagógicos innovadores, como la pedagogía crítica, requiere más estudios que analicen su efectividad en diferentes niveles educativos y en diversos entornos culturales (Fernández, Furumura, 2022; Gao, 2024). Abordar estas lagunas puede fortalecer la formación de estudiantes para un mundo globalmente interconectado.

5.1 Aplicaciones prácticas para regulación legislativa

Para que la promoción de la competencia comunicativa intercultural sea efectiva, es crucial que las políticas educativas incluyan directrices claras sobre la inclusión de la interculturalidad en los currículos. Los gobiernos deben establecer marcos legislativos que obliguen a las instituciones educativas a implementar programas de formación docente que incluyan componentes interculturales. Además, se debe garantizar la asignación de recursos suficientes para apoyar estas iniciativas, incluyendo el desarrollo de materiales didácticos y la integración de tecnologías (Portera, 2008; Heller, 2022). La cooperación internacional puede facilitar el intercambio de mejores prácticas y la creación de estándares globales para la evaluación de competencias interculturales.

5.2 Aplicaciones prácticas para la práctica docente

En el ámbito de la práctica docente, es fundamental proporcionar a los maestros una formación continua en competencias interculturales, que incluya tanto teoría como experiencias prácticas comunicativas (Tudela, Alcantud, 2024). Los programas de formación deben incorporar módulos sobre sensibilidad cultural, técnicas de Enseñanza inclusivas y estrategias para gestionar la diversidad en el aula (Valverde, 2010; Barrow, 2023). Los docentes deben ser capacitados para utilizar herramientas tecnológicas que faciliten el aprendizaje intercultural y promover actividades de intercambio cultural, como proyectos colaborativos y estudios en el extranjero (Tang, Choi, 2004; Fernández, Furumura, 2022). Además, es vital crear un entorno escolar que valore y respete la diversidad cultural, fomentando una actitud de apertura y comprensión entre estudiantes y profesores (Pinto, Ferreira, 2018; Ganesan, Morales, 2024).

Implementar estas aplicaciones prácticas puede contribuir significativamente a preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más interconectado, promoviendo una sociedad más inclusiva y cohesionada.

A promoção da competência comunicativa intercultural nos sistemas educativos em relação à educação lingüística: uma revisão sistemática

Resumo

Este artigo de revisão sistemática investiga a promoção da competência comunicativa intercultural nos sistemas educacionais, com foco nas políticas linguísticas e na sua relação com o multiculturalismo e a interculturalidade. Foram selecionados 10 artigos científicos das bases de dados WOS, Scopus, Dialnet e ERIC, abrangendo o período de 2014 a 2024, com uma revisão de antecedentes de 2004 a 2014. Três questões de pesquisa são abordadas: a presença de sistemas educacionais interculturais em diferentes países; a implementação de intervenções para promover a competência comunicativa intercultural; e as tendências de estudo nesse campo. A revisão revela concordâncias e discrepâncias sobre a implementação e eficácia de políticas interculturais na Educação, destacando a necessidade de formação de professores e de adaptação curricular. Conclui-se que, embora vários países tenham alcançado progressos significativos, ainda persistem desafios importantes na implementação efetiva dessas políticas e na formação adequada dos docentes.

Palavras-chave: Comunicação Humana. Comunicação Interativa. Comunicação Interpessoal. Diálogo Intercultural. Política Linguística. Sistema Educacional.

Promotion of intercultural communicative competence in educational systems regarding language Education: a systematic review

Abstract

This systematic review investigated the promotion of intercultural communicative competence in educational systems, focusing on language policies and their relationship with multiculturalism and interculturality. Ten articles were selected from the WOS, SCOPUS, Dialnet and ERIC databases, covering the period from 2014 to 2024, with a background review from 2004 to 2014. Three key research questions were addressed: the presence of intercultural educational systems in different countries, the implementation of interventions to promote intercultural communicative competence, and trends in this field of study. The review revealed both agreements and discrepancies regarding the implementation and effectiveness of intercultural policies in education, highlighting the need for teacher training and curriculum adaptation. It was concluded that although several countries have made significant progress, important challenges persist in the effective implementation of these policies and in the proper training of teachers.

Keywords: Educational System. Human Communication. Intercultural Dialogue. Interactive Communication. Interpersonal Communication. Language Policy.

Referencias

- ÁLVAREZ, A. La enseñanza del inglés como lengua extranjera: formación de la identidad cultural y la competencia intercultural. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información*, Barranquilla, v. 4, n. 1, p. 222-245, 2019. <https://doi.org/10.15648/cedotic.2.2019.2379>
- ANTOLÍNEZ, I. Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, Vizcaya, v. 2, n. 73, p. 1-37, 2011.
- BANKS, J. Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, Washington, DC, v. 37, n. 3, p. 129-139, 2008. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- BARROW, E. Defining intercultural competence: how four pre-service teachers developed a more complex understanding of ICC. *Journal of Global Education and Research*, Tampa, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2023. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.7.1.1210>
- BENNETT, M. Development model of intercultural sensitivity. In: KIM, Y. (Ed). *International encyclopedia of intercultural communication*. Hoboken: Wiley, 2017.
- CAETANO, A.; FREIRE, I.; MACHADO, E. Student voice and participation in intercultural education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, San Vicente del Raspeig, v. 9, n. 1, p. 57-73, 2020. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.458>
- CORBETTA, S.; BONETTI, C.; BUSTAMANTE, F.; VERGARA, A. *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad*. Quito: CEPAL, 2018.
- CRUZ, M.; POZO, M.; AUSHAY, H.; ARIAS, A. Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *E-Ciencias de la Información*, San José, v. 9, n. 1, p. 44-59, 2019. <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- DEARDORFF, D. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, Thousand Oaks, v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

DOGAN, C. The importance of multiculturalism in community interpreting. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, New York, v. 7, n. 2, p. 72-77, 2017.

EUROPEAN UNION. Council of Europe. *Manual for the design of a training course on intercultural competence. Committee of Experts on the intercultural integration of migrants*. Bruxelles, 2022.

EUROPEAN UNION. Council of Europe. *White paper on intercultural dialogue*. Bruxelles, 2008.

FERNÁNDEZ-GARCÍA, A. Facilitating intercultural communicative competence through a Multiliteracies approach: musical input as the missing link. *Linguo Didáctica*, Huelva, v. 2, p. 1-20, 2023. <https://doi.org/10.33776/linguodidactica.v2.7512>

FERNÁNDEZ, A.; FURUMURA, Y. Project-based learning to develop intercultural communicative competence in virtual exchange contexts. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, Hershey, v. 12, n. 3, p. 1-17, 2022. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.307059>

FERRAO CANDAU, V. M.; IVENICKI, A. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, ene. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204311>

GANESAN, U.; MORALES, A. A science teacher's experiences when fostering intercultural competence among students in multilingual classrooms: a narrative study. *Cultural Studies of Science Education*, Dordrecht, v. 19, p. 189-208, 2024. <https://doi.org/10.1007/s11422-023-10206-y>

GAO, F. Taking innovative humanising pedagogy towards Thirdness: sustaining the development of intercultural competence. *Language and Intercultural Communication*, Abingdon, v. 24, n. 2, p. 118-136, 2024. <https://doi.org/10.1080/14708477.2024.2328157>

GONZÁLEZ, C.; FLORES, M.; FOCSAN, R. El desarrollo de la competencia intercultural a través de un aprendizaje significativo en docentes de idiomas. *Zona Próxima*, Barranquilla, n. 25, 70-86, jun./dez. 2016. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>

- GRIVA, E.; PAPADOPOULOS, I. “MulDiLanguaging” for fostering intercultural communicative competence in second/foreign language education. *Language Teaching Research Quarterly*, Ankara, v. 11, p. 54-67, 2019. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2019.11.06>
- HACKETT, S.; JANSSEN, J.; BEACH, P. *et al.* The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Amsterdam, v. 20, n. 1, p. 1-21, 2023. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>.
- HAERAZI, H.; NUNEZ, J. Promoting intercultural competences and communication skills through english textbooks within multilingual education. *Journal of Language and Literature Studies*, Tanjung Karang, v. 1, n. 2, p. 74-82, 2021. <https://doi.org/10.36312/jolls.v1i2.610>
- HAMMER, M.; BENNETT, M.; WISEMAN, R. Measuring intercultural competence: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, Amsterdam, v. 27, n. 4, p. 421-443, 2023. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- HELLER, G. Políticas linguísticas públicas para as línguas estrangeiras no Brasil e no Uruguai: uma fotografia das leis nacionais na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 22, n. 4, p. 816-842, oct./dic.2022. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202217943>
- IVENICKI, A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, jul./sep. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601186>
- JÄÄSKELÄINEN, L. The curriculum reform of basic education gives strong mandate to global educators in Finland. *Sinergias: Diálogos Educativos para a Transformação Social*, Porto, n. 2, p. 12-20, sep. 2015.
- LARA-FONSECA, L. Fundamentos teóricos e históricos para una discusión sobre la implementación de la educación multicultural en la escuela democrática. *Revista de Educación De Puerto Rico (REduca)*, San Juan, v. 45, n. 1, p. 155-170, 2012.
- MACPHERSON, S. *et al.* ESL and canadian multiculturalism: multilingual, intercultural practices for the 21st century. *TESL Canada Journal*, Burnaby, n. 4, p. 1-22, 2004. <https://doi.org/10.18806/tesl.v0i0.1037>

MADRID, G.; CEDEÑO, S.; REYES, A.; ENCALADA, F. Reto hacia una educación intercultural en las aulas. *Reincisol*, San Lorenzo, v. 3, n. 5, p. 236-265, 2024. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)236-265](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)236-265)

MARTÍNEZ, E. La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México: ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, Zamora, v. 36, n. 141, 103-131, abr. 2015. <https://doi.org/10.24901/rehs.v36i141.92>

MITCHELL, L. Intercultural competence: higher education internationalisation at the crossroads of neoliberal, cultural and religious social imaginaries. *Religions*, Basel, v. 14, n. 6, p. 1-18, 2023. <https://doi.org/10.3390/rel14060801>

NÉMETHOVÁ, I. Building intercultural competence through language education. *Economica*, Debrecen, v. 7, n. 4, p. 148-157, 2020. <https://doi.org/10.47282/economica/2014/7/4/4420>

NIELSEN, L. Enseñanza de la Historia e identidad en la sociedad multicultural sueca. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, Madrid, v. 2, n. 1, p. 139-157, 2013. <https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.1.007>

PAGE, M. J.; MCKENZIE, J. E.; BOSSUYT, P. M. et al. Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, Madrid, v. 74, n. 9, p. 790-799, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rec.2021.07.010>.

PAZIO ROSSITER, M.; BALE, R. Cultural and linguistic dimensions of feedback: a model of intercultural feedback literacy. *Innovations in Education and Teaching International*, Abingdon, v. 60, n. 3, p. 368-378, 2023. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2175017>

PÉREZ, M. La educación intercultural. *Revista Scientific*, Barinas, v. 1, n. 2, p. 162-180, 2016. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180>

PINTO, A.; FERREIRA, S. A educação intercultural e a inclusão em aula de Inglês. *Sensos-e*, Porto, v. 5, n. 1, p. 101-118, 2018. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v5i1.2525>

PORTERA, A. Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, Abingdon, v. 19, n. 6, p. 481-491, 2008. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>

- ROMIJN, B.; SLOT, P.; LESEMAN, P. Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: a review. *Teaching and Teacher Education*, Oxford, v. 98, p. 1-15, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- SANHUEZA-HENRÍQUEZ, S.; CARDONA-MOLTÓ, M. Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de Educación Primaria escolarizando en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, Murcia, v. 27, n. 1, p. 247-262, 2009.
- SLEETER, C. Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, Thousand Oaks, v. 47, n. 3, p. 562-584, 2012. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>
- SOLÍS, L. La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE. Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, Madrid, n. 11, p. 1-12, 2012.
- STOKKE, C.; LYBÆK, L. Combining intercultural dialogue and critical multiculturalism. *Ethnicities*, Thousand Oaks, v. 18, n. 1, p. 70-85, 2018. <https://doi.org/10.1177/1468796816674504>
- TANG, S.; CHOI, P. The development of personal, intercultural and professional competence in international field experience. *Education Research Institute*, Seoul, v. 5, n. 1, p. 50-63, 2004. <https://doi.org/10.1007/BF03026279>
- TUALAULELEI, E.; HALSE, C. Why interculturalism does not always translate into action: Insights from teachers in an Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, Camberwell, v. 50, n. 3, p. 747-762, 2023. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00523-6>
- TUDELA MAHIQUES, M.; ALCANTUD DÍAZ, M. Communicative English language skills improvement programme (CELSIP) through challenge-based learning. *Linguo Didáctica*, Huelva, v. 3, p. 59-75, 2024. <https://doi.org/10.33776/linguodidactica.v3.8119>
- VALVERDE, A. La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, Ciudad de Mexico, v. 17, n. 48, p. 133-147, ene./jun. 2010.

VASQUES, G. Escola plural: qualidade do ensino. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61-74, ago. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200005>.

VUEVAS, V.; GUERRERO, J.; VILLEGAS, R. Conciencia intercultural y movilidad estudiantil: panorama desde una intervención pedagógica híbrida. *Revista de la Educación Superior*, Ciudad de México, v. 52, p. 137-148, 2023.

WIJAYANTI, R. Linguistic diversity in education: strategies for inclusive learning environments. *English Language and Education Spectrum*, Semarang, v. 4, n. 1, p. 30-46, 2024. <https://doi.org/10.53416/electrum.v4i1.228>

XIAO, Y.; WATSON, M. Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, New Brunswick, v. 39, n. 1, p. 963-112, 2019. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>



Información sobre autores

Beatriz Peña-Acuña: Doctora por la Universidad de Alicante, Profesora Titular en la Universidad de Huelva. Contacto: beatriz.pa@dfilo.uhu.es

J. Francisco Alfonso-Jaramillo: Doctorando de Posgrado supervisado por Beatriz Peña-Acuña y Profesor sustituto en la misma Universidad de Huelva (España). Contacto: francisco.alfonso@dfilo.uhu.es

Contribución de autores: Beatriz Peña-Acuña - Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Investigación; Metodología; Administración del proyecto; Recursos; Supervisión; Visualización; Roles/Redacción - borrador original; y Redacción - revisión y edición. Autor correspondiente. J. Francisco Alfonso-Jaramillo - Conceptualización; Investigación; Metodología; Visualización; Roles/Redacción - borrador original; y Redacción - revisión y edición.

Declaración de datos disponibles: El conjunto de datos que respalda los resultados de este estudio está disponible en Zenodo y puede consultarse en DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17447107>

Conflicto de interés: Los autores declaran que no existen conflictos de interés.

Financiación: Esta publicación es parte del Proyecto nacional de I+D+i Multiliteracies for adult at-risk learners of additional languages (MultiLits), REF. PID2020-113460RB-I00, financiado por Ministerio español de Ciencia, Innovación y Universidades MCIN/AEI/10.13039/501100011033/

Editor que revisó este artículo:

Érika Dias

Evaluadores:

Ana Invenicki (editora asociada)
Cândido Gomes (editor asociado)