

Desde el enfoque comunicativo al enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas

**FROM THE COMMUNICATIVE APPROACH TO THE INTERCULTURAL APPROACH
IN LANGUAGE TEACHING**

María José Cares Geoffroy*, Ana Vine Jara**

Recibido: abril 4, 2023. Aceptado: julio 25, 2023.

Resumen: Vivimos en la era de la globalización y de la migración; esto se refleja en que distintas personas se asientan en territorios ajenos a los propios y se insertan en la sociedad en la medida en que logran construir una nueva vida. Durante este proceso, deben enfrentar diversas barreras culturales, entre ellas, el dominio lingüístico, cuyo análisis ha tenido un impacto en los enfoques actuales de enseñanza de segundas lenguas.

En este estudio, se reflexiona sobre los alcances del enfoque comunicativo, sus falencias y aportes en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, y se analiza el surgimiento del enfoque intercultural como una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje en el contexto migratorio actual que considera la concepción del otro, de una cultura diferente y, con ello, formar ciudadanos sensibles a la cultura de entrada. Esta nueva concepción de enseñanza supone una nueva perspectiva de la instrucción, del alumnado, de los materiales, etc., e impacta en la comunicación entre las personas de culturas idénticas o diferentes a través del desarrollo de competencias comunicativas e interculturales.

Palabras clave: Enfoque comunicativo, enseñanza de lenguas, Enfoque intercultural, migración.

Abstract: We live in the era of globalization and migration; this is reflected in the fact that different people settle in territories that are foreign to their own and are inserted into society to the extent that they manage to build a new life. During this process, they must face various cultural barriers, including linguistic proficiency, the analysis of which has had an impact on current second language teaching approaches.

This study reflects on the scope of the communicative approach, its shortcomings and contributions to the teaching and learning of a second language, and analyzes the emergence of the intercultural approach as a new teaching-learning methodology in the current migratory context that considers the concept of the other, of a different culture and, with it, to form citizens sensitive to the culture of entry. This new conception of teaching presupposes a new perspective of instruction, of the students, of the materials, etc., and impacts communication between people of identical or different cultures through the development of communication and intercultural skills.

Keywords: Communicative approach, language teaching, intercultural approach, migration.

*Doctora en Lingüística, Universidad de Concepción. Afiliación institucional: Departamento de Teoría, Política y Fundamentos de la Educación, Universidad de Concepción. Correo electrónico: macares@udec.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2936-4778>

**Doctora en Lingüística, Universidad de Concepción. Afiliación institucional: Departamento de Español, Facultad Humanidades y Arte, Universidad de Concepción. Correo electrónico: avine@udec.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2646-5303>

Introducción

La migración internacional se refiere a la incorporación social y económica de los inmigrantes y su acceso a derechos (Cerrutti & Binstock, 2009) y siempre ha supuesto, en cualquier país, un factor de transformación cultural, social y política. En este contexto, la migración ha sido uno de los tópicos de investigación en Lingüística Aplicada, específicamente, en el área de adquisición y enseñanza de segundas lenguas. Por supuesto, en otras esferas también se observa la migración como un fenómeno que ha tomado fuerza alrededor del mundo, principalmente, por los problemas políticos, sociales y económicos de los países de proveniencia (Romo et al., 2020).

El dominio de la lengua del país de acogida a veces es distinto al que poseen los inmigrantes; este puede ser un factor que afecte su inserción en la sociedad receptora. Como señala Vítors (2013), en el caso de la Unión Europea, a pesar de que la mayoría de los estados miembros ofrecen algún tipo de formación lingüística de carácter general destinada a la integración de la población inmigrante, muchos de estos cursos no tienen como objetivo específico la inserción del inmigrante en el mercado laboral de destino (Extramiana & Van Avermaet, 2011). Es decir, las clases, los contenidos, la preparación, el nivel de los estudiantes y otros factores influyen en que la instrucción que reciben no sea la adecuada.

Según Garreta (2017), en Europa, este éxodo migratorio se perpetúa aproximadamente a fines de los años 90; por esta razón, se debate la enseñanza del español como segunda lengua para inmigrantes desde la perspectiva de los profesores, de un análisis de necesidades de enseñanza-aprendizaje que abarque su situación específica (García, 1999) y que permita a los estudiantes relacionarse con su entorno, insertarse en la sociedad e incorporarse a la comunidad culturalmente a través del desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales necesarias.

Para proveer de estrategias, materiales y desarrollo de habilidades necesarios, es de gran relevancia conocer los enfoques¹ de enseñanza que han orientado la enseñanza de idiomas a través de los años. Por ejemplo, el método audiolingüe, que se basa en las teorías de aprendizaje conductistas, sigue los principios básicos del estructuralismo y anula casi por completo al método gramático-traducción vigente en los años 40. Sobre el método audiolingüe surgen dos críticas: la concepción de la lengua en que se basa y la teoría del aprendizaje (conductismo). Luego, en la década de los años 70, surge el enfoque comunicativo (EC) como propuesta de enseñanza-aprendizaje de lenguas que pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real (oral o escrita) con otros hablantes de la lengua extranjera (LE) (Candlin, 1981). Este enfoque revoluciona la enseñanza de lenguas y se posiciona como aquel que atiende las necesidades de los estudiantes a través del uso de materiales auténticos que intentan imitar fielmente la realidad fuera del aula (Sánchez, 1997). El EC se basa en las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje (Sáez, 2018) y se origina por el debilitamiento del enfoque oral; esto significa que deja de tener relevancia el conocimiento mecánico de la

¹ Según Anthony (1963) el método es el conjunto de procedimientos aplicados a la enseñanza y el enfoque se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje.

lengua que propiciaba el conductismo (Pastor, 2004). El EC da paso a otra concepción de aprendizaje de una lengua extranjera (LE), esto es, el desarrollo de la competencia comunicativa y no solo lingüística como se observaba en los enfoques anteriores. Sin embargo, a través de los años, la realidad social se modifica y se precisan otras competencias que permitan entender la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad, tal es el caso de la competencia intercultural.

En vista de lo anterior, en el proceso de enseñanza de lenguas, surge la necesidad de atender a un alumnado que requiere y necesita herramientas lingüísticas y socioculturales, así como estratégicas, que le permitan afrontar situaciones de comunicación efectivas y acordes con sus prioridades (García, 1999); así nace el enfoque intercultural que, según García (1999), supone un factor de integración en todos los niveles: laboral, educativo, médico, administrativo, sanitario y afectivo. El EC no considera la dimensión afectiva; se trata de uno de los aspectos desfavorables de este enfoque (De Castro, 2006; Castaños, 2009; Sáez, 2018; Callejas, 2020); lo mismo ocurre con las dimensiones cognitivas y éticas que se incluyen en el enfoque intercultural de la enseñanza de lenguas. Se trata de tres dimensiones relevantes que promueven el interés por entender al otro en su lengua y su cultura (Paricio, 2014; Sáez, 2018).

El presente estudio expone la relevancia e impacto de abordar la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua desde un enfoque intercultural en sus distintas dimensiones. Se trata de un aporte significativo para el ámbito de adquisición y enseñanza de segundas lenguas en los contextos actuales de globalización y migración.

Marco teórico

El enfoque comunicativo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas

El EC surge en la década de los 70 y su foco principal es el desarrollo de la competencia comunicativa, para la cual se debe proveer al aprendiente de las herramientas y competencias basadas en las funciones lingüísticas y comunicativas que permitan la interacción con los demás. Este enfoque significó un importante cambio de perspectiva en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en la medida en que se deja el enfoque tradicional gramatical y se da paso a cambios que estaban en consonancia con las necesidades comunicativas en la enseñanza de idiomas (Sáez, 2018). Este movimiento comunicativo revolucionó la enseñanza y aprendizaje de lenguas y, aún hoy, sigue vigente; sin embargo, con el pasar de los años, han surgido algunas críticas en relación con su función y práctica desde diferentes perspectivas. El EC, convertido en la enseñanza comunicativa de lenguas (ECL, en adelante), es quizás aún el más popular entre profesionales del área, quienes lo perciben como sinónimo de innovación, calidad y éxito (Quitian, 2022). El objetivo del EC es el desarrollo de la competencia comunicativa, que pone énfasis en los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados en diferentes contextos; en el proceso de interacción con el medio (Callejas, 2020), es decir, lograr una comunicación funcional.

En las décadas de 1960 y 1970, surge el concepto de competencia propuesto por Chomsky (1965), quien introdujo nuevos paradigmas en psicología y definió la comprensión y la sintaxis del lenguaje. Este concepto generó diversas reacciones y críticas en los especialistas que se desempeñaban en el ámbito de la lengua, pero fuera de la gramática generativa. La definición de competencia, como la plantea Chomsky, desconoce el uso de la lengua y se refiere a una abstracción o idealización del hablante-oyente ideal. En este contexto, Hymes (1972) propone el concepto de competencia comunicativa, entendida como la capacidad de una persona para comportarse de una manera adecuada frente a una situación comunicativa determinada; esto incluye respetar reglas gramaticales y reglas de uso de la lengua: qué es adecuado o inadecuado según el contexto donde se lleva a cabo la comunicación. Bajo esta perspectiva, podemos encontrar al EC dentro de un paradigma lingüístico funcional, que demostraba que aprender o adquirir nuestra lengua materna (L1) consistiría en ampliar las opciones de expresión disponibles (Halliday, 1973). Es decir, no se buscaba solo la adquisición de conocimiento lingüístico formal, sino el desarrollo de la interacción efectivamente en entornos sociales por medio de la herramienta comunicativa que es la lengua (Quitian, 2022).

Críticas al Enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas

Desde la década del 2000, se comienza a revisar ciertos aspectos relacionados con el aporte de la enseñanza de lenguas según el EC, entre ellos, un bajo nivel de proficiencia del profesorado en formación (De Castro, 2006). Este fenómeno sucede por el temor de las universidades a solicitar un mayor nivel de exigencia y perder con ello número de matrícula. Según Castaños (2009), no es claro si el enfoque comunicativo debe caracterizarse en términos de qué se enseña o en términos de cómo lo enseña el profesor; por esta razón, la acción de un enfoque se aleja de la realidad desde la formación del profesorado.

Otro punto importante del EC son las estrategias utilizadas para la comunicación: juegos comunicativos, simulaciones, negociaciones, entre otros. De aquí la importancia del cómo se enseña la comunicación. Al respecto, De Castro (2006) menciona la estrategia (aunque no nueva) basada en el ilusionismo y la simulación teatral; sin embargo, Castaños (2009) señala que seguramente subsisten métodos y técnicas no comunicativas en la enseñanza comunicativa. Esto quiere decir que la práctica del EC no es lo que la teoría indica debido a que se tiene que enseñar la gramática, pronunciación y vocabulario, y es completamente comprensible que se deba buscar una forma comunicativa de enseñar la gramática. De Castro (2006) menciona que es fácil constatar que buena parte del profesorado sigue dedicando sus clases a la lectura y traducción del texto, pese a que el EC “parte de la premisa de que el estudiante debe exponerse a la presentación de situaciones auténticas de escucha y comunicación oral que permitan poner en práctica las estructuras y sonidos estudiados y lograr, entonces, una pronunciación inteligible para los hablantes nativos” (Solano, 2012, p. 207).

Como se observa, este enfoque evoca técnicas de enfoques anteriores, como la repetición o el mecanicismo de la lengua en relación con el desarrollo de competencias

(De Castro, 2006; Castaños, 2009; Solano, 2012; Callejas, 2020). Nuevamente, la acción del EC se aleja de la realidad del aula.

En cuanto a los recursos y materiales utilizados en este enfoque, Sáez (2018) menciona que los manuales de los que disponemos parten básicamente de una organización funcional del léxico necesaria para entender y producir ciertas funciones contextualizadas, de esta forma el diseño de los materiales de enseñanza es relevante para articular el funcionamiento de este enfoque. En este contexto, se origina el uso de nuevas metodologías, por ejemplo, Quitian (2022) apunta a que este creciente interés por el EC les dio un papel central a las tareas (*tasks*) en los nuevos materiales de enseñanza, las cuales se convertirían a su vez en la principal herramienta pedagógica de la metodología (*Task based learning*), definida como la unidad básica de la actuación en el aula, como el principal material del EC (Candlin, 1984) que proporciona a los estudiantes la confianza en la creciente capacidad para comunicarse con los demás. Mientras, en Sáez (2018), se establece que en la mayoría de los manuales de alemán actuales se observan grandes avances en la creación de estrategias cognitivas y constructivistas, no se provee de materiales que posibiliten trabajar afectos a la hora de iniciar una comunicación real en otro idioma que no sea el materno. Se observa nuevamente que el EC, en la práctica, se aleja de la realidad funcional del aprendizaje de una segunda lengua.

Para sintetizar esta dicotomía entre teoría y práctica en la enseñanza de lenguas, Isisag (2010) determina que el enfoque comunicativo falla en dos aspectos: 1) no reconoce plenamente los lazos entre lengua y cultura, y 2) no es consciente de que el aprendizaje de otra cultura es insuficiente para promover la comprensión entre culturas, ya que, para alcanzar esta última finalidad, se requiere tener una consciencia de la propia cultura.

Surgimiento del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas

A medida que la globalización y la migración han producido modificaciones mundialmente en todos los ámbitos, se hace necesario el cambio en la mirada que se mantiene como planificación axial en la enseñanza de lenguas. Esta vez, se necesita integrar sensibilidades y el sentido de la otredad en la planificación lingüística que incorpore las herramientas y recursos necesarios para incluir la cultura como eje del proceso, entre otros factores extralingüísticos que dan cabida a la inclusión e integración de más de una cultura en el aula. Cabe destacar que en Europa a través del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001, 2020) se establece una nueva mirada en cuanto al proceso de enseñanza de lenguas y la integración del otro como cultura y ser humano, es por esto que en el enfoque intercultural se entiende que para aprender una lengua en uso se precisa de un contacto directo con la cultura meta (Sáez, 2018). En esta misma línea, Marani (2005) propone una disposición opuesta a la instrumentalización, con un trasfondo humanista a una apertura cultural a través de componentes extralingüísticos.

De acuerdo con el Instituto Cervantes (s.f.), la nueva perspectiva que se ofrece desde el enfoque intercultural es vivir la interculturalidad en el ámbito general de la enseñanza, desde la formación docente, las prácticas, el aprendizaje del estudiantado, los recursos y herramientas de trabajo socioafectivo; esto último comprende la mayor parte del trabajo de este enfoque. El Consejo de Europa (Lund, 2008) define la interculturalidad como un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida que, según Byram et al. (2001), se han introducido de manera explícita en el currículo de diversas instituciones como parte integrante de los contenidos referidos a los procedimientos y a las actitudes, los valores y las normas.

El enfoque intercultural nace en Europa gracias a la generalidad territorial de enseñanza que traspasa las barreras de la enseñanza de lenguas e interculturalidad que el MCER (2020) tiene por objetivo. Este enfoque promueve una educación plurilingüe, estimula la reflexión entre profesionales de la lengua para el desarrollo curricular y la formación de profesores debido a los altos índices de estudiantes migrantes con un bajo o ningún dominio de la lengua meta.

Desde mediados hasta fines de la década de 1980, muchos maestros y educadores han defendido un “enfoque intercultural” para la enseñanza de un segundo idioma, lo que obliga a repensar nuestras suposiciones más básicas sobre lo que significa ser “intercultural” (Corbett, 2003).

Los enfoques ‘comunicativos’ para la enseñanza de una segunda lengua, a menudo, ven el idioma como un medio para cerrar la ‘brecha de información’ en una lengua diferente. Esta visión del lenguaje y su desarrollo, a menudo, subestima la cultura. Stern (1992, citado en Corbett, 2003) señala la importancia de la cultura en la enseñanza de idiomas, pese a lo difícil que ha sido instaurar el componente cultural en la práctica. Por ello, los objetivos de este enfoque van dirigidos a lograr la orientación, promoción e inclusión de los inmigrantes en la sociedad. García (1999, p. 111) expone que los objetivos deben ser realistas, claros y pertinentes a su realidad como:

- a) promocionar al individuo la aceptación total y valoración de su identidad cultural;
- b) formar integralmente al individuo para capacitarlo con una autonomía personal que le permita desenvolverse social y profesionalmente sin barreras de comunicación;
- c) responder a las necesidades concretas de comunicación en que va a estar inmerso;
- d) lograr un grado de dominio progresivo de la lengua que le permita comunicarse con el entorno social.

Por esta razón, la educación de lenguas intercultural hace que las personas sean más amables, más tolerantes y abiertas interculturalmente (Corbett, 2003, p. 212).

Los objetivos propuestos nos llevan a comprender que la realidad de los estudiantes foráneos, no hablantes de la lengua local, es insertarse en la sociedad receptora traspasando la barrera lingüística. Esto, a veces, complica su permanencia; por lo

tanto, la realidad de la nueva propuesta educativa de lenguas es proporcionar a los discentes el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

El objetivo último del enfoque intercultural en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua no se enfoca en la competencia del hablante nativo, sino más bien en una competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997b; Guilherme, 2002), que incluye la capacidad de entender el idioma y el comportamiento de la comunidad objetivo y explicarlo a los miembros de la comunidad de “hogar” y viceversa (Corbett, 2003).

Como observamos, el conocimiento de la vida en sociedad abre paso al extranjero a conocer el mundo concreto de la comunidad objeto; por esta razón, las relaciones interpersonales, las vivencias con la sociedad local son el traspaso de la cultura mediante las interacciones que suceden a través de la lengua. El enfoque intercultural, además de aportar con el desarrollo del idioma, canaliza la cultura y el conocimiento de esta para adquirir, a través de las experiencias e interacción con el otro, la consciencia intercultural mediante los tres aspectos que menciona Kant (1977) en sus tres máximas: a) pensar por uno mismo; b) ponerse en el lugar del otro; y c) ser coherente. Con estos conceptos en mente, podremos obtener individuos capaces de adaptarse y de convivir con otras culturas (Sáez, 2018). De esta forma, se completa el entramado que define el componente principal del enfoque intercultural, que despliega la consciencia del mundo propio y del mundo del otro que, en definitiva, es la vida y experiencia del ser humano.

Consideraciones metodológicas del EI

En este apartado, se exponen los aspectos metodológicos que involucra el enfoque intercultural, entre ellos, las características de la enseñanza de lenguas a inmigrantes, el rol del docente, el rol del alumnado en el proceso y los contenidos a desarrollar a través de materiales auténticos.

Migración y la enseñanza de lenguas

Pensar en los inmigrantes exige tener en cuenta su país de origen y su cultura que se traspasa mediante la lengua, es decir, estos estudiantes —niños, jóvenes y adultos— necesitan aprender la lengua de su nueva comunidad de habla (Villalba, 2018), ya sea como lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2); por supuesto, de esto dependerá el tipo de *input* que recibirá el aprendiente (Pastor, 2004). Si se trata de una segunda lengua, habrá mayor exposición al idioma, a los interlocutores, a la cultura, etc., porque el inmigrante se encuentra viviendo en el nuevo país de acogida, mientras que si es una LE, el *input* será limitado, porque en el entorno no se habla ese idioma.

En cuanto a la razón de la migración, esta puede ser voluntaria o forzosa (Avaria, 2012), por lo tanto, el deseo de aprender la nueva lengua varía de acuerdo a factores extralingüísticos que, según Lambert (1990), Pastor (2004) y Villalba (2018), influyen en el aprendizaje de una LE o L2; entre estos, podemos encontrar la ansiedad, la confianza y la motivación que limitan la enseñanza de lenguas, ya que, para los migrantes

voluntarios —por ejemplo, estudiantes de intercambio—, el proceso se despliega más fácilmente; lo contrario ocurre cuando la migración es forzada, porque el aprendizaje necesita que el proceso sea rápido, profundo y eficaz, lo que podría causarle ansiedad. En este sentido, para favorecer la motivación y confianza en sí mismo, el enfoque intercultural ofrece una nueva mirada para abordar la temática al agregar su categorización con un trasfondo humanista que se basa en la posibilidad que nos abren las lenguas de contactar e incorporar otras identidades y de contrastar la cultura propia con la cultura meta. En definitiva, se trataría de promover una apertura cultural afectiva, que denota el trabajo en tres ámbitos: afectivo (alteridad), cognitivo (de reflexión) y ético (potenciar las relaciones) (Sáez, 2018). En resumen, los seres humanos deben ser vistos no solo como lenguas, sino como hablantes gracias a la consciencia intercultural (Paricio, 2014; Sáez, 2018).

El rol del docente en el EI

Según Byram (2021), en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y en Norteamérica, se ha demostrado el interés por comparar a los aprendices de un idioma con un hablante nativo; en este sentido, se habla del conocimiento sobre el idioma (*knowledge about*) y el conocimiento de cómo usar el idioma (*knowledge how*).

En relación con la formación docente, Villalba (2018) señala que las expectativas tienen mucho que ver con las exigencias sociales; así, el estudiante local aprendiente de un idioma y el aprendiz extranjero son capacitados (de acuerdo a sus habilidades) para enfrentar el mundo comunicacionalmente, en función del nivel de competencia, de sus trayectorias académicas o de sus necesidades formativas; por esta razón, explica Byram (2021), que los profesores de idiomas no pueden utilizar como modelo las competencias lingüísticas de un hablante nativo. Los requerimientos actuales demandan un desarrollo integral; esto incluye todo el potencial de los alumnos como seres humanos, no solo preparándolos para algo desconocido como la futura carrera o lugar de estudio (Byram, 2021). Así, la enseñanza de lenguas abre paso a la dimensión intercultural, en la cual el profesorado de lenguas extranjeras debe actuar como mediador profesional entre culturas con la finalidad de que los aprendientes sean capaces de:

- 1) adquirir una competencia tanto lingüística como intercultural; 2) establecer relaciones con personas pertenecientes a otras culturas y aceptar a esas personas como individuos poseedores de puntos de vista, valores y comportamientos diferentes; 3) valorar el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones; 4) comprender la relación entre su propia cultura y las otras; 5) suscitar el interés y la curiosidad hacia la alteridad; y 6) tomar conciencia del modo en que otros lo perciben a él mismo y a su cultura (Paricio, 2014, p. 224).

El rol del alumnado en el EI

El rol del alumnado en el enfoque intercultural es el de un hablante intercultural (Paricio, 2014), basado en los principios que suscita la dimensión intercultural, que los estudiantes se transformen en mediadores interculturales y sean capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, en continuo cambio y caracterizado por la propia diversidad interna que caracteriza a este enfoque en las dimensiones afectiva, cognitiva y ética. Todo esto fomentará en el estudiante la capacidad de ver el mundo en donde existe el “otro”, un ser humano con necesidades y sentimientos (consciencia intercultural), con lo cual se abre paso al fenómeno de la alteridad que ayuda a los estudiantes a comprender las diferentes perspectivas, valores, modos de pensamiento entre el propio y otros países, cultiva la conciencia intercultural de los estudiantes, y mejora su comunicación sociolingüística y competencia intercultural.

El EI promueve una metodología centrada en el alumno; por lo tanto, el estudiante debe adquirir estas estrategias y desarrollarlas dentro y fuera del aula. Cabe recordar que el EI es utilizado en continentes con una alta tasa de inmigrantes y extranjeros, tales como Europa y Norteamérica.

Método, contenidos y materiales auténticos

La consciencia intercultural se basa en el desarrollo de habilidades que incluyen el trabajo de comprender la propia cultura y la del “otro”. Para que esto suceda, se debe trabajar los aspectos afectivos, cognitivos y éticos de manera que se complementen con el desarrollo de la competencia comunicativa.

En relación con el método utilizado por el enfoque intercultural, podemos observar, al igual que en el enfoque comunicativo, la enseñanza basada en tareas. El enfoque comunicativo incluía esta metodología centrada en tareas psicomotrices, para las cuales se necesitaba escasa comunicación o colaboración entre los aprendices (Richards & Rodgers, 1998). La enseñanza basada en tareas promueve el uso de tareas auténticas que cumplan las funciones de (Richards & Rodgers, 1998, p. 221):

- Orientación: Se refiere a los procesos para distribuir información necesaria a los miembros del equipo para cumplir la tarea.
- Organización: Significa que los miembros coordinen acciones precisas para la ejecución de tareas.
- Adaptación: Cada miembro del equipo adapta su ejecución a la de los demás para culminar la tarea.
- Motivación: Se definen los objetivos y se vigoriza al grupo para culminar la tarea.

Al analizar las funciones de la enseñanza de la lengua basada en tareas (ELBT), podemos aseverar que estas cumplen el rol comunicativo dentro de los integrantes del grupo; sin embargo, para trabajarlas, se necesita de valores que cumplan ciertos objetivos como la afectividad, el respeto y responsabilidad hacia la propia cultura y

la del otro, y desplegarlas en el trabajo en equipo. En efecto, el rol del estudiante será activo, porque debe aprender a ser un mediador entre culturas.

Materiales en el enfoque intercultural

A lo largo de la historia, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas, se ha dado relevancia a diferentes habilidades, tanto receptivas como productivas (González, 2008); también se ha resaltado la importancia del léxico, de la repetición y la simplificación de formas, bajo la influencia de diferentes enfoques en la didáctica de lenguas. Sin embargo, ocurre algo distinto en la enseñanza del español a inmigrantes, porque, generalmente, quienes enseñan a los participantes son voluntarios y no cuentan con una formación en metodologías de enseñanza de idiomas (Villalba, 2018).

En Europa y Norteamérica, las políticas lingüísticas han variado producto de la llegada masiva de inmigrantes y de su inserción en la educación y en la sociedad (Valdés, 1995; Consejo de Europa, 2002), esto, claramente, ha tenido un impacto en la planificación de currículos educativos en los que se pretende priorizar la integración de una enseñanza intercultural, plurilingüe que se vincule a la coexistencia de dos o más idiomas oficiales (Apraiz et al., 2012) o transcultural, como señalan Escobar y Paravic-Klijn (2017), es decir, como un proceso que permita el acercamiento entre las diferentes culturas (sistemas de creencias y valores) y establecer vínculos más allá de la misma cultura en cuestión, casi creando hechos culturales nuevos que nacen del sincretismo.

En el escenario actual, en Europa, el MCER (2020) ha contribuido a entregar y a fomentar el trabajo con materiales auténticos que gatillan funciones no solo lingüísticas, sino que engloban variables afectivas y conocimientos culturales. Por lo tanto, la comunicación exitosa es un componente imprescindible, y esto se logra a través de la disposición del discente en un sentido amplio, junto a su conciencia intercultural, ya que el aprendizaje lingüístico tiene que contemplar la exigencia intercultural (Sáez, 2018).

En cuanto a los materiales, es inevitable no mencionar que hoy en día Internet proporciona una fuente inagotable de recursos, por lo que consideramos esencial la incorporación de las nuevas tecnologías, por ejemplo, el uso de textos originales, grabaciones de audio y video, fotografías, gráficos, dibujos, folletos turísticos, canciones, películas, periódicos, revistas, etc. (Paricio, 2014). Cruz y Saracho (2017) mencionan una serie de materiales auténticos y variados que contribuyen al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de los alumnos, basados principalmente en entornos virtuales, tales como las TIC y materiales multisensoriales físicos o virtuales que reflejen la cultura, entre ellos, la música, las artes plásticas, la narrativa y la poesía que permiten enlazar los contenidos culturales y lingüísticos para así lograr la manifestación cultural en distintas áreas, lo que facilita que el estudiante experimente la identidad cultural y social propia y del “otro”; por ejemplo, leer un texto en conjunto es conocer la cultura del “otro”, en diferentes aspectos (Risager, 2001).

En definitiva, los materiales y las actividades innovadores deben centrarse en el uso real del idioma para crear un entorno intercultural que integre todas las formas sensibles de la cultura local y extranjera.

Conclusión

A partir de lo señalado en esta revisión, podemos concluir que la enseñanza comunicativa de la lengua traspasó los límites de los enfoques anteriores en cuanto a la pedagogía de lenguas; además, incorporó una didáctica que distaba en muchos aspectos de los enfoques que estaban centrados en la gramática, el léxico, la mecanización y repetición de formas lingüísticas. La enseñanza comunicativa de la lengua surge con un nuevo objetivo en las aulas: desarrollar la competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972). Sin embargo, las modificaciones y cambios políticos, económicos y sociales que se originan en algunos países hicieron que las personas migraran a territorios desconocidos, en los cuales debían enfrentar una realidad diferente, es decir, una cultura y lengua —en muchos casos— desconocida. Todo esto ha propiciado que, en los últimos años, se considere la importancia del componente intercultural en los procesos comunicativos y la necesidad de incorporarlo en los programas de lenguas para facilitar la comprensión y el entendimiento intercultural, una de las principales carencias del EC (Luzón & Soria, 1999). En síntesis, el enfoque comunicativo carece de la competencia comunicativa intercultural; por esta razón, comienza a tener cabida el enfoque intercultural en Norteamérica y Europa.

En el enfoque intercultural, es importante que el aprendiz interactúe con estudiantes extranjeros y locales para lograr la comprensión de la propia cultura y la del “otro”, reconocer los lazos entre lengua y cultura y valorar a la humanidad a través de la consciencia intercultural y, según Isisag (2010), ser consciente de que el aprendizaje de otra cultura promueve la comprensión entre culturas.

En relación con los docentes, se destaca la relevancia de que el profesorado en ejercicio y en formación tenga nociones de educación intercultural desde niveles iniciales (Villalba, 2018), porque gran parte de las dificultades operativas del enfoque intercultural se deben al desconocimiento que tiene el docente sobre los estudiantes, su cultura, la sensibilidad y la ética para trabajar con inmigrantes.

El conocimiento de la migración, de la cultura de “otros”, es esencial, incluso si se habla el mismo idioma, puesto que los conflictos y la discriminación surgen no solo por la falta de conocimiento o de comprensión de la lengua, sino también por malentendidos culturales. Por lo tanto, el sistema educativo debe capacitar a sus profesionales en ejercicio para percibir y aceptar positivamente la diversidad cultural existente (Cares, 2020) y, en relación con los docentes en formación, los programas en universidades deben incluir este enfoque, relativamente nuevo en Latinoamérica. Para hacer viable la operacionalización de este enfoque, una de las claves está en las nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas que promuevan una visión más amplia y menos estereotipada de las variedades lingüísticas y culturales (Cruz & Saracho, 2017).

Para finalizar, podemos señalar que las políticas lingüísticas que existen en Europa, gracias al MCER (2020), y en los Estados Unidos (Valdés, 1995), han favorecido el abordaje del enfoque intercultural, porque ponen el foco de atención en el alumnado extranjero que se inserta en el sistema educativo, habitualmente, sin conocer la lengua y la cultura del país de acogida. Todos estos antecedentes permiten vislumbrar

posibilidades reales de aplicación del EI en el contexto latinoamericano y chileno en lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje del español (lengua y cultura) como lengua materna, L2 y LE.

Referencias bibliográficas

- Alfonso Quitian, T. C. (2022). Y al fin, ¿en dónde nos deja el enfoque comunicativo? Forma y Función, 35(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v35n1.86017>
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *elt Journal*, 17(2), 63-67. <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>.
- Apraiz Jayo, M. V., Pérez Gómez, M. D. M., & Ruiz Pérez, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(0), 459. <https://doi.org/10.35362/rie590459>
- Avaria, A. (Ed.). (2012). *Desafíos de la migración. ¿Cómo acercarnos a las personas migradas?* Miradas de y desde la investigación e intervención social. Universidad Santo Tomás.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkultural-na%20kompetencija.pdf#page=336
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Multilingual Matters.
- Callejas, O. (2020). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en el currículo de español como Lengua Extranjera. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, (70), 94-97. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/998>.
- Candlin, C. N. (1981). *The communicative teaching of English: principles and an exercise typology*. Addison-Wesley Longman Limited.
- Cares Geoffroy, M. J. (2020). Interculturalidad y convivencia escolar. *UC Maule*, (58), 35-57. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.58.35>.
- Castaños, F. (2009). Diez contradicciones del enfoque comunicativo. *Estudios de Lingüística Aplicada* (50), 177-192. <http://132.247.187.76/jspui/bitstream/ENALLT.UNAM/576/4/576.pdf>
- Cerrutti, M. S., & Binstock, G. P. (2009). *Familias latinoamericanas en transformación: desafíos y demandas para la acción pública*. Cepal. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6153>.
- Chomsky, N. (1965). Persistent Topics in Linguistic Theory. *Diogenes*, 13(51), 13-20. <https://doi.org/10.1177/039219216501305102>.
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.
- De Europa, C. (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. *Servicio de publicaciones del Consejo de Europa*.

- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters. https://www.researchgate.net/publication/29817095_An_Intercultural_Approach_to_English_Language_Teaching.
- Cruz, M. y Saracho, M. (2017). Materiales para la enseñanza-aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en la clase de ELE. Enrique B., (Ed), García, F., (Ed),
- Martínez-López, M., (Ed). Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE, 273-284.
- De Castro, C. (2006). Sombras en el enfoque comunicativo. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (5), 37-52. <https://doi.org/10.30827/Digibug.30432>.
- Escobar, B., & Paravic-Klijn, T. (2017). La transculturalidad, elemento esencial para mejorar la atención en salud y de enfermería. *Enfermería Actual de Costa Rica*, (33), 73-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6051422>.
- Extramiana, C., & Van Avermaet, P. (2011). Language requirements for adult migrants in Council of Europe member states: Report on a survey. *CoE Language Policy Division*. https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/lfw-web_item-9_coe_Mig-ReportSurvey2011_EN.pdf.
- García, P. (1999). El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. *Lengua y Cultura en el aula de E/LE, SGEL*, (45), 107-119. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_107.pdf.
- Garreta, J. (noviembre de 2017). *La educación intercultural en Cataluña* [Discurso principal]. Conferencia Grupo de investigación Fesoc, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile
- González, P. D. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (6), 1-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152377042>.
- Halliday, M. A. (1970). Functional diversity in language as seen from a consideration of modality and mood in English. *Foundations of language*, (6), 322-361. <https://www.jstor.org/stable/25000463>.
- Halliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, (6), 269-293.
- Isisag, U. (2010). The Acceptance and Recognition of Cultural Diversity in Foreign Language Teaching, *Academik Bakis*, (7), 251-260. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/73972>.
- Jordan, J. (1996). La Interculturalidad en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25, 71-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117894>.
- Kant, I. (1977). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Suhrkamp.
- Lambert, W. (1990). *Issues in Foreign Language and Second Language Education*. Proceedings of the Research Symposium on Limited English Proficient Students' Issues, Wahington, Estados Unidos. <https://eric.ed.gov/?id=ED341269>.
- Lund, E. (2008). Intercultural competence –an aim for the teaching of English in Norway?. *Acta Didactica Norge*, (2), 1-16. <https://doi.org/10.5617/adno.1025>.

- Luzon, J., y Soria, I (1999). El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas. Un Desafío para los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia. Instituto Cervantes(España)<http://www.revistas.uned.es/index.php/ried/article/viewFile/2077/1952>.
- Maestu, B., Andrevia, G., & López, M. (Eds.). (2017). *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – ASELE.
- Marani, D. (2005). *Como ho imperato le lingue*. Bompiani.
- Paricio, S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21), 2015-226. <https://doi.org/10.30827/Digibug.30491>.
- Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Richards, C., & Rodgers, S. (1998). *La enseñanza comunicativa de la lengua. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Risager, K. (2001): “La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea”, en *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, págs. 242-253 (traducción de José Ramón Parrondo y Maureen Dolan).
- Romo, V., Espejo, M., Céspedes, V., & Beltrán, C. (2020). La barrera lingüística en migrantes: percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educacional*, (59), 92-117. <https://doi.org/10.4151/07189729>.
- Sáez, L. (2018). Contenidos en el aprendizaje de idiomas desde el enfoque intercultural: una perspectiva integral con orientación kantiana. *Foro de Educación*, (25), 263-282. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.519>
- Sánchez, A. (1997). *Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas. Evolución Histórica y Análisis Didáctico*. SGEL. (19), 267-275. <https://www.jstor.org/stable/41055478>.
- Sercu, L. (2002). “Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development”, in *Language, Culture and Curriculum*. (15), 61-74. <https://doi.org/10.1080/07908310208666633>.
- Sercu, L. (2005). *Teaching Foreign Languages in an Intercultural World*, en L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, Ch. Laskaridou, U. Lundgren, Mª del C. Méndez García y P. Ryan. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation. Multilingual Matters*.
- Guillén Solano, P. (2012). La enseñanza de la pronunciación en el aula de español como segunda lengua: del método tradicional al enfoque comunicativo. *Revista káñina*, xxxvi (1), 205-213.
- Valdés, G. (1995). The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. *The Modern Language Journal*, 79(3), 299-328. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01106>.
- Villalba, F. (2018). Inmigración y enseñanza a adultos. En J. Basols, B. Gironzetti, L. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp.463-476). Routledge.
- Vítores, F. (2013). El papel de la lengua en la configuración de la migración europea: tendencias y desencuentros. *Lengua y migración*, 5(2), 51-66. <http://hdl.handle.net/10017/19929>.