

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, marzo, 2025, Volumen VI

Modelo Didáctico para la Integración de Competencias Lingüísticas e Interculturales en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en tres Instituciones Educativas de Fusagasugá

Didactic Model for the Integration of Linguistic and
Intercultural Competencies in the Teaching of English as a
Foreign Language in Three Educational Institutions in
Fusagasuga

Lizeth Catalina Murillo Urrego

Lizethmurillo.est@umecit.edu.pa

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

Universidad Metropolitana de Educación

Ciencia y Tecnología (UMECIT)

Panamá

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3755>

Artículo recibido: 27 de marzo de 2025.

Aceptado para publicación: 10 de abril de
2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3755>

Modelo Didáctico para la Integración de Competencias Lingüísticas e Interculturales en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en tres Instituciones Educativas de Fusagasugá

Didactic Model for the Integration of Linguistic and Intercultural Competencies in the Teaching of English as a Foreign Language in Three Educational Institutions in Fusagasuga

Lizeth Catalina Murillo Urrego

Lizethmurillo.est@umecit.edu.pa

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

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT)
Panamá

Artículo recibido: 27 de marzo de 2025. Aceptado para publicación: 10 de abril de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo propósito fue diseñar un modelo didáctico que integre de forma equilibrada competencias lingüísticas e interculturales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, con estudiantes de grado noveno en tres instituciones educativas de Fusagasugá, Colombia. La propuesta se basó en un enfoque constructivista y empleó el método de investigación acción participativa. Se adoptó un diseño de investigación de campo, de tipo contemporáneo, univariable, no experimental y de corte transversal. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas a docentes y estudiantes, observaciones de clase y análisis de documentos oficiales. El software Atlas.Ti versión 25 facilitó la codificación selectiva de las entrevistas, mientras que se aplicaron matrices y listas de verificación para el análisis documental y las observaciones. Los resultados evidencian que tanto los lineamientos institucionales como las voces docentes valoran la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), aunque no se identifican estrategias ni herramientas claras para su aplicación en el aula. Por su parte, los estudiantes expresan que aprender inglés les permite desarrollar habilidades comunicativas, comprender la diversidad cultural y fortalecer su identidad. A partir de estos hallazgos, se concluye que existe una necesidad concreta de contar con un modelo pedagógico que articule de manera efectiva los componentes lingüísticos e interculturales, permitiendo a los estudiantes no solo aprender un idioma, sino también adquirir las herramientas necesarias para desenvolverse con respeto, empatía y conciencia en contextos multiculturales.


Palabras clave: competencia lingüística, competencia comunicativa intercultural, enseñanza del inglés, modelo didáctico

Abstract

This article presents the results of a research study aimed at designing a didactic model that integrates linguistic and intercultural competencies in a balanced way within the teaching of English as a foreign language to ninth-grade students in three educational institutions in Fusagasugá, Colombia. The proposal was based on a constructivist approach and employed the participatory action research method. A contemporary, univariable, non-experimental, and cross-sectional field research design was

adopted. Data collection involved interviews with teachers and students, classroom observations, and the analysis of official documents. Atlas.Ti version 25 software was used to support the selective coding of interview data, while coding matrices and checklists were applied for the analysis of documents and classroom observations. The findings reveal that both institutional guidelines and teacher discourse recognize the importance of developing Intercultural Communicative Competence (ICC), although specific strategies and tools for its implementation in the classroom are not clearly identified. Students, on the other hand, express that learning English allows them to enhance their communication skills, understand cultural diversity, and strengthen their sense of identity. Based on these findings, the study concludes that there is a concrete need for a pedagogical model that effectively articulates linguistic and intercultural components, enabling students not only to learn a language but also to acquire the tools necessary to engage with respect, empathy, and awareness in multicultural contexts.

Keywords: linguistic competence, intercultural communicative competence, english teaching, didactic model

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Murillo Urrego, L. C. (2025). Modelo Didáctico para la Integración de Competencias Lingüísticas e Interculturales en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en tres Instituciones Educativas de Fusagasugá. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (2), 2111 – 2120. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3755>

INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más interconectado, el aprendizaje de una lengua extranjera funge como un elemento fundamental para la formación de ciudadanos globales capaces de interactuar y comprender diversas culturas. La UNESCO (2017) enfatiza la importancia de que la educación genere una contribución a la comprensión intercultural y a la cohesión social, lo que es esencial para preparar a los individuos para un futuro diverso. Por lo tanto, para cumplir con los objetivos globales de aprendizaje, los cuales se alinean a los objetivos de desarrollo sostenible, (ONU, 2015) es fundamental abordar la enseñanza de lenguas desde una perspectiva integradora, donde la precisión y la fluidez sean tan importantes como las actitudes que se puedan desarrollar en el transcurso del proceso de aprendizaje y que sean aplicables a la vida social del aprendiz, más allá de lo beneficioso que pueda sonar lograr una comunicación en una lengua diferente a la lengua materna. Este enfoque asegura que todos los aspectos del idioma, como la gramática, la comunicación y la conciencia cultural, se trabajen de manera equilibrada, fortaleciendo tanto la competencia lingüística como la competencia intercultural en los estudiantes.

Así pues, en el contexto de las lenguas, apostarles a procesos en los que se desarrollen habilidades que aporten algo que vaya más allá de lo gramatical es cada vez más necesario. Es por esto, que esa reflexión nos ha llevado a volcar nuestra mirada sobre las otras dimensiones de la lengua, esas que podrían asegurar un desarrollo no sólo cognitivo; sino también actitudinal y que garantizarían hacer un aporte significativo para lograr una educación de calidad. Sobre este aspecto, es importante destacar que las lenguas están compuestas no sólo de reglas gramaticales; sino también de elementos culturales. De tal suerte, que aun cuando existe un énfasis en la competencia lingüística, también resulta valioso comprender que la competencia comunicativa intercultural (CCI) entendida como la habilidad de interactuar de manera efectiva y adecuada con personas de diferentes trasfondos culturales también es importante.

Según Byram (1997), esta destreza ayuda a los estudiantes a adaptarse a diversos contextos y fomenta relaciones más fluidas en entornos multiculturales, lo que en el campo educativo se traduce en ciudadanos mucho más abiertos y preparados para convivir con otros. Esto además serviría para minimizar los malentendidos y potenciar la comunicación entre individuos de distintos orígenes (Byram y Risager 1999). Además, el desarrollo de esta competencia promueve en los estudiantes una mayor conciencia cultural y respeto hacia las diferencias. (Byram, 2008) En esencia, cada encuentro intercultural se transforma en una oportunidad para aprender y apreciar nuevas perspectivas. Esta dinámica no solo enriquece a quienes participan en la interacción, sino que también contribuye a un entendimiento más profundo de las diferencias culturales, promoviendo un ambiente de respeto y colaboración.

Así, la competencia intercultural no es solo una habilidad lingüística, sino un puente hacia la construcción de relaciones significativas en un mundo cada vez más globalizado. enfatiza que esta conciencia no solo mejora las competencias comunicativas, sino que también contribuye a formar ciudadanos más empáticos y tolerantes. La capacidad de entender y valorar la diversidad cultural es fundamental en un mundo globalizado, donde las interacciones interculturales son cotidianas. Como se indica en Byram (2012), al integrar la competencia intercultural en la educación de idiomas, se prepara a los estudiantes para desempeñarse efectivamente en un entorno en el que la diversidad es una constante. En consecuencia, enseñar competencia intercultural no sólo capacita a los estudiantes en su comunicación, sino que también cultiva valores esenciales para una convivencia armoniosa y pacífica en la sociedad.

Sin embargo, en contextos educativos como el de Fusagasugá, la enseñanza del inglés sigue estando centrada en el aprendizaje de habilidades lingüísticas formales (gramática, vocabulario), olvidando por completo la dimensión intercultural. Esta situación crea una brecha entre las demandas globales y la

realidad local de los estudiantes, debido en gran medida al énfasis que se realiza en la aplicación de exámenes estandarizados, en los cuales prima el conocimiento lingüístico sobre el sociocultural. En consecuencia, es fundamental replantear los enfoques pedagógicos en la enseñanza del inglés en Fusagasugá, integrando la dimensión intercultural para cerrar la brecha entre las necesidades globales y las realidades locales de los estudiantes.

En este sentido, asumir que una lengua solo incluye conocimiento lingüístico sería un gran error, ya que esto implicaría ignorar que ésta encierra un conjunto de elementos históricos, sociales y culturales, que reflejan las vivencias individuales que tanto personas como comunidades han construido en relación con la lengua y la cultura. Según Norton (2013), el uso del lenguaje está condicionado por factores sociales, históricos y culturales, y la lengua no solo refleja, sino que también da forma a la realidad social. En este contexto, la identidad de los estudiantes de lenguas no es estática, sino que se ajusta constantemente en función de su interacción con los entornos mencionados. Blommaert (2010), por su parte, señaló que el lenguaje es un sistema simbólico que refleja y crea las categorías culturales y sociales de una comunidad. Estas ideas resaltan que, además de las normas lingüísticas, es fundamental reconocer el aspecto social de la lengua.

El propósito de este artículo es presentar los avances del proceso investigativo en el que se busca desarrollar un modelo didáctico que integre tanto competencias lingüísticas como interculturales, respondiendo a las necesidades del contexto educativo de Fusagasugá, al mismo tiempo que prepara a los estudiantes para los desafíos que enfrentarán en un mundo cada vez más interconectado y abierto al intercambio cultural.

Esta investigación explora tres aspectos clave en el ámbito educativo. En primer lugar, considera la visión institucional reflejada en los documentos oficiales del Ministerio de Educación, que sirven como guía para la labor docente. En segundo lugar, se enfoca en el docente, quien no solo filtra y adapta los contenidos, sino que también les otorga un propósito en el contexto del aula. Finalmente, aborda la perspectiva del estudiante, quien a lo largo de su proceso de aprendizaje construye o rechaza una visión particular de la lengua y la cultura. De este modo, el estudio integra estas perspectivas con el fin de proponer un enfoque didáctico que no solo optimice el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino que también contribuya a la formación de los estudiantes como ciudadanos globales.

METODOLOGÍA

El diseño de esta investigación sigue un enfoque cualitativo, basado específicamente en la investigación-acción. Este enfoque permite a los educadores reflexionar sobre sus prácticas, identificar áreas de mejora y optimizar el proceso de enseñanza. Burns (2009) destaca que la investigación-acción es una herramienta poderosa para los docentes, ya que les ofrece la posibilidad de experimentar con nuevas estrategias pedagógicas, ajustarlas según los resultados observados y adaptarlas a las necesidades de los estudiantes en un ciclo de mejora continua. Esta metodología también promueve una mayor conciencia crítica por parte de los profesores, quienes se convierten en investigadores activos dentro de sus aulas, transformando su práctica educativa de manera significativa.

La población objetivo de este estudio incluye a estudiantes de grado noveno y docentes de tres instituciones educativas de Fusagasugá: dos del sector público y una del sector privado. Estas instituciones fueron seleccionadas mediante un muestreo intencional, que aseguró una representación diversa de contextos educativos. Al incluir una variedad de escenarios educativos, se busca analizar de manera más precisa cómo las diferencias entre el sector público y privado influyen en la adquisición de competencias lingüísticas e interculturales, y cómo estas variaciones afectan la interacción entre docentes y estudiantes en distintos contextos sociales y culturales.

La selección de los participantes se realizó con base en criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos, lo que permitió asegurar tanto la pertinencia como la representatividad de la muestra. En el caso de los estudiantes, se consideraron factores como la edad, el grado escolar, el nivel de contacto con la lengua extranjera y la disposición voluntaria para participar en el estudio. Bajo estos criterios, se incluyeron estudiantes de noveno grado, cuyas edades estaban comprendidas entre los 12 y los 16 años, lo cual permitió trabajar dentro de un contexto escolar homogéneo. Todos los participantes llevaban al menos un año inscritos en la institución, lo que ofreció una base sólida para indagar en sus experiencias previas. Asimismo, se incluyeron estudiantes con distintos niveles de competencia en inglés, lo que aportó variedad en las perspectivas recogidas. Fueron excluidos del estudio aquellos estudiantes que no cumplían con los rangos de edad, grado académico o exposición suficiente al programa de inglés impartido en la institución.

En el caso de los docentes, se seleccionaron aquellos que contaban con formación profesional en la enseñanza del inglés y al menos un año de experiencia laboral en el nivel de secundaria. Se aplicaron criterios de exclusión similares a los del grupo estudiantil, descartando la participación de docentes provenientes de instituciones fuera del municipio, así como de aquellos cuya área de formación no correspondiera al inglés o que no cumplieran con el tiempo mínimo de experiencia en la enseñanza del idioma como lengua extranjera en el contexto de Fusagasugá. La aplicación de estos criterios fue clave para asegurar que la muestra docente respondiera a las características del entorno educativo local, facilitando así la recolección de información pertinente para los objetivos del estudio.

En la tabla 1 se evidencia la distribución de los participantes por institución así como su rol y grado de exposición a la lengua.

Tabla 1

Muestra de la población

N°	Nombre de la institución	No. De Docentes de Inglés	Años de experiencia docente	Ubicación	No. De estudiantes de la muestra
1	IEM TAV	1/4	Más de 20 años	Zona Urbana	10
2	IEM CNH	1/3	15 años de experiencia	Zona Rural	10
3	HS	1/3	10 años de experiencia	Zona Urbana	10
Total		7			30

Para esta investigación, se emplearon varios instrumentos clave para la recolección de datos, asegurando una cobertura amplia y sistemática de la información. Se elaboraron guías de entrevista específicas, una para 3 docentes de inglés y otra para 30 estudiantes de tres instituciones de Fusagasugá. Estas guías, fundamentales en la investigación cualitativa, proporcionaron estructura para realizar entrevistas en profundidad, permitiendo obtener información detallada (Merriam y Tisdell, 2016). Incluyeron preguntas abiertas diseñadas en función de los propósitos de la investigación, lo que aseguró una exploración exhaustiva y coherente de los temas relevantes (Creswell y Creswell, 2017; Patton, 2015). Además, se utilizó una técnica de observación estructurada mediante fichas con categorías relacionadas con el desarrollo de las clases, como los objetivos, estrategias de enseñanza y retroalimentación. Para el análisis de contenido, se empleó una matriz de codificación (herramienta que permitió organizar y sistematizar la información, facilitando la identificación de patrones y

tendencias en los datos (Creswell y Creswell, 2017). Estos instrumentos contribuyeron a un análisis riguroso y profundo de los resultados obtenidos.

El análisis de los datos se realizó mediante un enfoque cualitativo basado en la codificación y categorización de la información obtenida a través de entrevistas, análisis de contenido de documentos oficiales y observaciones de clase. Para el procesamiento de las entrevistas, se empleó el software Atlas.Ti 25. Este programa permitió la identificación de las categorías de la investigación, a través de una codificación selectiva y estructurada, identificando patrones dentro del discurso de los participantes y establecer relaciones entre ellas. El análisis de contenido de los documentos oficiales siguió una matriz de codificación, que facilitó la identificación de enfoques normativos y conceptuales sobre la integración de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del inglés. Asimismo, las observaciones de clase fueron sistematizadas a través de listas de verificación, permitiendo contrastar los datos obtenidos en las entrevistas con las prácticas reales en el aula. Este proceso metodológico garantiza una triangulación de datos que fortalece la validez y profundidad de los hallazgos, asegurando una interpretación integral del fenómeno estudiado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La triangulación de los resultados se representa a través del entrelazamiento de las categorías de análisis, sumando a esto la información recopilada en los diferentes instrumentos, es decir, tanto en las entrevistas, como en el análisis de documentos y en la observación de las clases in situ. Para este artículo se presentan los hallazgos de la categoría competencia comunicativa intercultural.

Para el caso del análisis de contenido se identificaron las categorías en cinco documentos, dos de ellos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional y tres que corresponden a las mallas curriculares de cada institución educativa. Dichos documentos se expusieron a través de una matriz que permitió analizar los extractos y presentar al tiempo una posible solución. Para el caso del análisis de las entrevistas, éstas se procesaron a través del software Atlas.ti version 25, codificando en su totalidad 3 entrevistas de docentes y 30 de estudiantes. También se crearon con ayuda de este software las redes semánticas que permiten ver la relación entre los discursos de los participantes y entre las categorías identificadas en cada unidad semántica.

Respecto a la CCI, los resultados de esta investigación muestran que si bien los tres docentes entrevistados, tienen una comprensión similar del concepto de CCI, su implementación en las aulas y en los documentos curriculares oficiales sigue siendo limitada, pues los elementos citados en las entrevistas no se reflejaban ni en la malla curricular, el cual es el documento orientador para la enseñanza en cada institución, ni en el ejercicio práctico observado. Esto da cuenta de una disparidad entre la teoría y la práctica y entre lo que manifiestan discursivamente los docentes con lo que pueden ejecutar en la realidad.

Sobre este aspecto, durante las entrevistas, los docentes coincidieron en definir la CCI como una habilidad clave para comunicarse de manera efectiva y respetuosa con personas de otros contextos culturales. Desde su experiencia, afirman que enseñar inglés no puede reducirse a lo puramente lingüístico; sino que debe incluir contenidos culturales que amplíen la mirada de los estudiantes, promoviendo en ellos empatía, apertura y respeto por la diversidad. En este sentido, el discurso de los docentes destaca el valor de las actividades interculturales, que no solo enriquecen el aprendizaje del idioma, sino que también ayudan a formar estudiantes capaces de interactuar en un mundo en el que el contacto entre diferentes culturas es cada vez más común. Para ellos, la relación entre lengua, identidad y cultura es el eje que da sentido al aprendizaje.

Estos posicionamientos de los docentes corresponden a la definición de Byram (2008) en la que se exaltan parámetros diferentes a los lingüísticos y que tienen que ver más con aspectos actitudinales,

pues aluden a habilidades que le permiten a quien aprende, apreciar mejor la diversidad cultural desde el respeto y que además pueden garantizar en últimas el éxito o fracaso de su ejercicio comunicativo, ya que tener en cuenta los aspectos culturales de su comunidad y de otras le permite mejorar su capacidad para comprender y expresar sus ideas a otros. (Deardoff, 2006).

Sin embargo, en la práctica, lo observado en las aulas revela una distancia entre lo que los docentes creen y lo que realmente ocurre. Aunque hay intentos aislados por integrar elementos culturales en clase, estos no están claramente ligados a los objetivos de aprendizaje ni responden a una propuesta pedagógica que promueva de manera intencional la formación intercultural. En general, las clases siguen centradas en estructuras gramaticales, vocabulario y referencias culturales limitadas principalmente a países como Estados Unidos o el Reino Unido. Esta visión restringida deja de lado la riqueza cultural de otras comunidades angloparlantes y, con ello, limita el desarrollo profundo de la CCI.

El análisis de los documentos curriculares va en la misma línea. Aunque en el discurso institucional se reconoce la importancia de la interculturalidad, en la práctica no existen orientaciones claras ni estrategias específicas que guíen su incorporación al aula. La falta de actividades diseñadas para promover la reflexión intercultural y la escasa presencia de referentes culturales diversos dificultan la formación de estudiantes empáticos, críticos y culturalmente conscientes. Además, la ausencia de criterios de evaluación para esta competencia hace aún más difícil acompañar y fortalecer su desarrollo a lo largo del proceso educativo.

En conjunto, estos hallazgos evidencian una amplia distancia entre el discurso y la práctica. Los docentes valoran la CCI y reconocen su papel en la enseñanza del inglés, pero se enfrentan a condiciones institucionales y curriculares que no les permiten integrar de manera coherente y significativa en su labor diaria. Entre ellas destacamos el tiempo en aula dedicado a la enseñanza y aprendizaje del idioma, además de la gran preocupación por desarrollar competencias lingüísticas para la resolución de exámenes, así como la desconexión entre lo que se enseña y el contexto de la comunidad.

Por otro lado, los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes evidencian una comprensión clara y significativa de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). Esta se entiende como la capacidad de comunicarse con personas de otras culturas de manera respetuosa, empática y efectiva, lo que implica no solo el dominio del idioma, sino también la apertura a distintas formas de pensar, vivir y expresarse. Para muchos estudiantes, esta competencia se traduce en la habilidad de adaptarse a contextos culturales desconocidos y establecer vínculos sin prejuicios, reconociendo el valor de la diversidad.

A través del análisis de datos codificados emergieron tres dimensiones centrales que configuran su percepción sobre la CCI. La primera está relacionada con las actividades de aprendizaje, donde destacan tanto las estrategias utilizadas por los docentes como los desafíos que enfrentan los estudiantes para incorporar la interculturalidad en su experiencia educativa. La segunda dimensión gira en torno a los contenidos y materiales, los cuales, cuando incluyen temas sociales y realidades globales, generan un mayor interés y sentido de pertinencia en el proceso formativo. La tercera dimensión corresponde a los beneficios percibidos de la CCI, entre los que se encuentran el desarrollo de habilidades comunicativas, la posibilidad de interactuar con personas de otros países, y una mayor comprensión del mundo desde una perspectiva intercultural.

Los estudiantes coinciden en que la enseñanza del inglés se enriquece cuando incluye experiencias culturales significativas. En sus testimonios, resaltan cómo el aprendizaje se vuelve más motivador y útil cuando les permite visualizar el idioma como una herramienta para comprender, interactuar y participar en contextos reales y diversos.

Estas percepciones se complementan con las experiencias documentadas en distintas instituciones educativas. En la escuela NH, por ejemplo, se ha incorporado la dimensión intercultural en los procesos de evaluación actitudinal, lo que permite observar no solo el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también la disposición de los estudiantes hacia otras culturas. Este enfoque, alineado con la propuesta de Deardorff (2006), resalta la importancia de evaluar la apertura, empatía y capacidad de reflexión crítica como indicadores del crecimiento intercultural.

En la Himalaya School, el desarrollo de la CCI se fortalece a través de prácticas pedagógicas activas, como proyectos culturales, el uso sistemático del inglés y la participación en actividades que promueven el contacto con otras realidades. Aquí, la evaluación no se limita al producto final, sino que considera el proceso: la participación, la comprensión de las diferencias culturales y la habilidad para adaptarse a ellas.

Por su parte, en la institución TAV se destaca la resiliencia intercultural como una competencia clave. Se valora la capacidad de los estudiantes para afrontar la diversidad desde la reflexión y el respeto, reconociendo la diferencia no como barrera, sino como oportunidad de aprendizaje. En este contexto, la evaluación se concibe como una herramienta para ajustar las estrategias pedagógicas y acompañar el desarrollo de habilidades interculturales, en estrecha relación con el uso activo y contextualizado del inglés.

En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que los estudiantes no solo comprenden la CCI, sino que también la valoran como parte esencial de su formación. Reconocen su utilidad para desenvolverse en entornos multiculturales, y se muestran más motivados cuando el aprendizaje del inglés está ligado a sus propios intereses, metas personales y experiencias significativas.

CONCLUSIÓN

A partir del análisis realizado se puede concluir que tanto docentes como estudiantes reconocen la importancia de la competencia comunicativa intercultural (CCI) en el aprendizaje del inglés. Es importante destacar que existe una percepción positiva acerca de la inclusión de la CCI en la enseñanza del inglés que está relacionada con la motivación hacia el objeto de estudio, pues los docentes consideran que esta competencia no solo facilita la comunicación efectiva en contextos multiculturales, sino que también promueve la empatía, la apertura cultural y la adaptabilidad en los estudiantes. Además dentro del discurso de los estudiantes emergieron sentimientos positivos hacia éste, cuando se implican temáticas culturales y habilidades comunicativas interculturales, aludiendo una relación directa con el desarrollo educativo y profesional.

El análisis de las percepciones de los docentes sobre la CCI reveló una fuerte conexión con las ideas teóricas de Byram (1997) y Kramsch (1998), quienes son referentes clave en el ámbito de la educación intercultural. Esto es evidencia en primer lugar, de que existe una comprensión clara de que entre la lengua y cultura existe una relación intrínseca, así como de que también hay una necesidad de desarrollar habilidades interculturales para una comunicación efectiva en contextos globalizados y en segundo lugar, que la cultura y la interculturalidad ya tienen un lugar dentro del aula. Sin embargo, esta comprensión teórica de la que hablamos anteriormente no siempre se ve reflejada en la práctica pedagógica dentro del aula, o al menos no a un nivel profundo, ya que la incorporación de elementos interculturales se ve reducida a un tratamiento superficial de la información o al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden bajo, esto es evidente en el uso de algunas temáticas culturales, donde el centro de atención sigue siendo el aprendizaje de contenido gramatical. Esto constituye al mismo tiempo una oportunidad y una debilidad, por un lado ya que se reconoce la importancia y el potencial que tiene la inclusión de dichos elementos, pero limita a los estudiantes ya que solo se dedican a identificar o reconocer aspectos culturales, sin dar el paso hacia una reflexión más profunda,

el contraste de perspectivas o una evaluación crítica que les permita construir una comprensión más significativa de las diferencias culturales.

Los estudiantes perciben que el aprendizaje del inglés, cuando incluye elementos interculturales, les brinda la oportunidad de comprender y apreciar la diversidad cultural, al tiempo que mejora sus habilidades comunicativas y refuerza su sentido de identidad cultural. Consideran que esta competencia no solo enriquece su desarrollo personal, al fomentar actitudes de apertura y empatía hacia otras culturas, sino que también les proporciona ventajas significativas en el ámbito profesional. Aprender una segunda lengua con un enfoque intercultural les permite comunicarse de manera efectiva en un contexto globalizado, ampliando sus oportunidades de interacción, estudio y trabajo en un mundo cada vez más interconectado. Esto es una evidencia contundente de una percepción positiva del aprendizaje de lenguas desde un enfoque intercultural.

Así las cosas, los docentes y estudiantes entrevistados comparten una comprensión común de que el aprendizaje del inglés debe ir más allá de lo lingüístico, incorporando los aspectos culturales como parte esencial de la formación en idiomas. Los docentes coinciden en que la CCI debe ser una dimensión integral del aprendizaje del inglés, ya que favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y actitudes interculturales necesarias para la interacción en contextos globales. Los estudiantes, por su parte, indican que la integración de contenidos interculturales aumenta su interés en aprender inglés, ya que perciben que dominar un idioma les otorga herramientas no solo para comunicarse, sino para comprender y respetar otras culturas. Esta percepción refuerza la idea de que la enseñanza del inglés debe incluir una dimensión intercultural que enriquezca la experiencia de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). Intercultural citizenship and foreign language education. *Durham University*. (20), 122-132.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness—relationships, comparisons, and contrasts. *Language Awareness*, 21(1-2), 5-13.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics, and cultures*. Multilingual Matters.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5th ed.). Sage Publications.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Kramsch, C., & Widdowson, H. (1998). *Language and culture: Oxford university press*. David Johnson—English Dep Kennesaw State Univ Georg Cult Adult ESL.
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : Integrating theory and practice*. Sage Publications
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 