Revista científica Portal de la Ciencia

ISSN: 2953-6502
Fecha de presentación: 28/07/2026
Fecha de aceptación: 28/08/2026
Fecha de publicación: 01/10/2026

Isabel Cristina Velásquez-Rodas
E-mail: isabel-c.velasquez-r@up.ac.pa
Orcid: https://orcid.org/0009-0006-4232-8006

Universidad de panamá, Doctorado en Educación, Circasia, Quindío, Colombia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Velásquez-Rodas, I. C. (2026). Currículo transversal de inglés con enfoque intercultural en la educación media técnica: hallazgos y lineamientos pedagógicos para el municipio de Circasia, Quindío, Colombia. *Portal de la Ciencia*, 7(4), 632-648, DOI: https://doi.org/10.51247/pdlc.v7i4.986

==== o ====

Currículo transversal de inglés con enfoque intercultural en la educación media técnica: hallazgos y lineamientos pedagógicos para el municipio de Circasia, Quindío, Colombia

RESUMEN

Este artículo presenta los hallazgos y lineamientos pedagógicos de una investigación doctoral que analizó cómo constituye en las instituciones educativas San José, Luis Eduardo Calvo Cano (IMET) y Libre del municipio de Circasia, Quindío, Colombia, el currículo de inglés en la educación media técnica. Se adoptó un paradigma interpretativo-hermenéutico con enfoque cualitativo a partir de un análisis documental de planes de área e instrumentos cualitativos aplicados a directivos docentes y estudiantes. Los resultados muestran tres brechas estructurales: a) la pertinencia contextual que se declara no se traduce en contenidos curriculares de la realidad circasiana; b) la perspectiva intercultural es embrionaria e inconsistente, es decir, el enfoque está centrado en la cultura anglosajona sin construir un diálogo con la cultura de los sujetos de aprendizaje; c) la competencia comunicativa oral es la necesidad formativa más apremiante y la que se atiende menos. En correspondencia, se plantearon cinco lineamientos pedagógicos interculturales: diseño curricular situado; inglés técnico por especialidad; competencia intercultural crítica; pedagogía de la oralidad; y formación docente colectiva. Dichos lineamientos pedagógicos interculturales pretenden articular los saberes socioculturales del municipio con los contenidos y competencias del área de inglés y contribuir, de este modo, a una enseñanza pertinente, situada e interculturalmente fundamentada para la educación media técnica en los contextos municipales cafeteros y turísticos de Colombia.

Palabras clave: currículo intercultural; inglés lengua extranjera; educación media técnica; enseñanza contextualizada; competencia intercultural; Circasia; Colombia.

==== o ====

Intercultural english curriculum in technical secondary education: findings and pedagogical guidelines for Circasia, Quindío, Colombia.

ABSTRACT

This article presents the findings and pedagogical guidelines of a doctoral research project that analyzed the English curriculum in technical secondary education at the San José, Luis Eduardo Calvo Cano (IMET), and Libre schools in the municipality of Circasia, Quindío, Colombia. An interpretive-hermeneutic paradigm with a qualitative approach was adopted,

based on a documentary analysis of subject area plans and qualitative instruments applied to school administrators and students. The results reveal three structural gaps: a) the declared contextual relevance is not translated into curricular content relevant to the Circasia reality; b) the intercultural perspective is embryonic and inconsistent, meaning the approach is centered on Anglo-Saxon culture without establishing a dialogue with the culture of the learners; c) oral communicative competence is the most pressing formative need and the one that receives the least attention. Accordingly, five intercultural pedagogical guidelines were proposed: situated curriculum design; technical English by specialization; Critical intercultural competence; pedagogy of orality; and collective teacher training. These intercultural pedagogical guidelines aim to articulate the sociocultural knowledge of the municipality with the content and competencies of the English language area and thus contribute to relevant, situated, and interculturally grounded teaching for technical secondary education in the coffee-growing and tourist municipalities of Colombia.

Keywords: intercultural curriculum; English as a foreign language; technical secondary education; contextualized teaching; intercultural competence; Circasia; Colombia.

==== o ====

Inglês transversal com abordagem intercultural no ensino técnico secundário: resultados e orientações pedagógicas para o município de Circasia, Quindío, Colômbia

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados e as orientações pedagógicas de um projeto de investigação de doutoramento que analisou o currículo de inglês no ensino técnico secundário das escolas San José, Luis Eduardo Calvo Cano (IMET) e Libre, no município de Circasia, Quindío, Colômbia. Adotou-se um paradigma interpretativo-hermenêutico com uma abordagem qualitativa, baseado na análise documental dos planos de ensino e nos instrumentos qualitativos aplicados aos gestores escolares e aos alunos. Os resultados revelam três lacunas estruturais: a) a relevância contextual declarada não se traduz em conteúdos curriculares que reflitam a realidade circassiana; b) a perspetiva intercultural é embrionária e inconsistente, ou seja, a abordagem centra-se na cultura anglo-saxónica sem estabelecer um diálogo com a cultura dos alunos; c) a competência comunicativa oral é a necessidade de formação mais premente e a que recebe menos atenção. Assim, foram propostas cinco orientações pedagógicas interculturais: planificação curricular situada; Inglês técnico por especialização; competência intercultural crítica; pedagogia da oralidade; e formação coletiva de professores. Estas orientações pedagógicas interculturais visam integrar o conhecimento sociocultural do município com o conteúdo e as competências da área de língua inglesa e, assim, contribuir para um ensino relevante, situado e interculturalmente fundamentado no ensino técnico secundário nos municípios cafeicultores e turísticos da Colômbia.

Palavras-chave: currículo intercultural; inglês como língua estrangeira; ensino técnico secundário; ensino contextualizado; competência intercultural; Circásia; Colômbia.

==== o ====

INTRODUCCIÓN

La rápida evolución tecnológica, la diversidad cultural y el aumento de la interconexión social suponen un reto para la formación educativa en la sociedad del siglo XXI (Mesa, 2019). La globalización ha situado al inglés como el idioma más estudiado en el entorno actual: cifras estadísticas aseguran que cerca de 1.500 millones de personas hablan inglés, de los cuales 375 millones son hablantes nativos (Roca-Castro y Véliz-Robles, 2023). En Colombia existen varios intentos de fortificar su aprendizaje, tales como el Plan Nacional de Bilingüismo (2006-2010), el Plan de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras

(2010-2014) y el Plan de Nacional de Inglés (2015-2025). Estas iniciativas han buscado que los ciudadanos de Colombia estén en condiciones de afrontar con mayor éxito las exigencias del mundo globalizado; sin embargo, su puesta en práctica ha tendido a favorecer unas pautas generales de competencia comunicativa y lingüística sin tener en cuenta lo suficiente algunos rasgos socioculturales, productivos y comunicativos de las comunidades educativas donde aplican.

Sin embargo, persisten vacíos en la comprensión de cómo son las prácticas pedagógicas del inglés cuando éstas se relacionan con los contextos socioculturales concretos de las comunidades educativas, en especial aquellas más pequeñas o con peores condiciones del país. Esta problemática respira de manera especial en municipios como Circasia (Quindío) donde la enseñanza del inglés es, no obstante, todavía, una materia del núcleo común que no hace parte de la naturaleza sociocultural y de la forma como trabaja la recuperación de la producción del territorio; porque los currículos estandarizados desconectados de la identidad cafetera, del potencial turístico y de las especialidades técnicas. Autores como Murillo Urrego (2025) y Reyes y Restrepo (2025) explican que, a pesar de que el lineamiento institucional le atribuye importancia a la competencia comunicativa intercultural no se establecen estrategias ni herramientas evidentes para poder materializarla en contextos escolares colombianos. Una fractura como la que presentan ambos los autores entre el currículum y la práctica pedagógica real llega a ser uno de los problemas más aferrados de la enseñanza del inglés en el país.

La educación media técnica representa un espacio particularmente relevante para analizar esta tensión. En Colombia, el propósito principal de la educación media técnica es preparar a los estudiantes para el ámbito del trabajo en sectores productivos o para el avance en su formación profesional (Alcaldía Mayor de Bogotá: Secretaría de Educación, 2020). En regiones como el Eje Cafetero, donde el turismo, la agroindustria y los servicios son los sectores económicos más característicos, el inglés debería servir como un elemento articulador entre la formación técnica y las potencialidades comunicacionales del entorno. Sin embargo, las evidencias analizadas muestran que esta relación generalmente no se manifiesta en los diseños curriculares institucionales, en los cuales sigue tratándose el inglés como un área totalmente desconectada de las especialidades técnicas y de la identidad territorial de sus estudiantes.

El municipio de Circasia, ubicado a 12 km de Armenia y con aproximadamente 30.000 habitantes, muestra una composición social donde conviven tradiciones rurales cafeteras y un crecimiento urbano y una economía asociada al turismo y a la actividad agropecuaria. En este contexto, las Instituciones Educativas de la sede Libre de Circasia, Luis Eduardo Calvo Cano (IMET) y San José aportan media técnica con especialidades que debieran articular con la enseñanza en inglés, pero que en la práctica operan desconectadas.

La pregunta que orientó el estudio fue: ¿Cómo se configuran los conocimientos disciplinares, pedagógicos y contextuales que intervienen en el diseño de un currículo transversal para la enseñanza del inglés, de modo que respondan a las necesidades sociales y comunicacionales de las tres instituciones educativas en el municipio de Circasia? En este artículo se presentan los hallazgos centrales del proceso de investigación y los cinco lineamientos pedagógicos interculturales elaborados como respuesta argumentada a las brechas expuestas.

REVISIÓN DE LITERATURA

Transversalidad curricular e interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras

La transversalidad curricular va más allá de la fragmentación del conocimiento en disciplinas discretas y busca fomentar una forma de aprendizaje cohesiva, donde el contenido esté relacionado con la vida del estudiante (Correa Mosquera y Pérez Piñón, 2022). Rodelo Molina et al. (2020) encuentran que la integración de la transversalidad curricular es fundamental para fomentar dinámicas académicas y sociales relevantes que contribuyan al desarrollo de competencias y a la formación humana integral. En el campo de las lenguas extranjeras,

Estévez Rionegro (2024) argumenta que lengua y cultura son realidades inseparables, y que la transversalidad curricular puede articular la interculturalidad como eje que integra conocimientos y competencias comunicativas.

En esta línea, la transversalidad también se relaciona con otras corrientes contemporáneas como el aprendizaje basado en competencias, que ha ido en auge articulando saberes, habilidades y actitudes en situaciones reales de actuación (Casanova Romero et al., 2020; Castillo, 2022). Desde esta postura, el currículo, lejos de ser un entramado fijo, es un sistema dinámico con el que se integran las problemáticas sociales, culturales, y económicas del entorno, facilitando aprendizajes significativos y trasladables. En este sentido, la transversalidad no es solo una exigencia pedagógica como una exigencia social de la educación para la vida en un proceso de globalización.

Byram (1997, 2008) propone el modelo del hablante intercultural que no busca imitar al hablante nativo sino convertirse en mediador cultural capaz de moverse entre culturas con conciencia crítica. Este modelo incluye cinco dimensiones: conocimiento de las culturas en contacto, habilidades de comparación e interpretación, actitudes de apertura y curiosidad, crítica de la propia cultura y habilidades de descubrimiento e interacción. La interculturalidad crítica, desarrollada por Viaña et al. (2010), entiende el diálogo entre culturas no como incorporación decorativa de otras culturas al currículo, sino como proyecto pedagógico y político que cuestiona las asimetrías de poder y promueve el reconocimiento de la igual dignidad de todas las culturas.

De acuerdo con lo anterior, autores como Walsh (2012) definen la interculturalidad en la educación como un proceso transformador más allá de la simple inclusión de contenidos culturales. Promueve prácticas educativas que faciliten el reconocimiento de las diferentes epistemologías. En este sentido, es especialmente relevante en la enseñanza del inglés, lengua en la que la concepción eurocéntrica ha prevalecido a lo largo del tiempo. Así pues, llevar a cabo la integración de la interculturalidad crítica en el currículo implica resignificar el inglés como instrumento de diálogo entre culturas, y no como signo de estatus o de dominio lingüístico.

En el contexto colombiano, Murillo Urrego (2025) muestra que, pese a que los lineamientos institucionales valoran la competencia comunicativa intercultural (CCI), no se identifican estrategias ni herramientas claras para su implementación. Campos Díaz y Umaña Sánchez (2024) destacan que la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos rurales debe concretarse en prácticas pedagógicas situadas que contemplen los factores culturales y lingüísticos del territorio. Álvarez Valencia (2022) señala que la diversidad cultural debe convertirse en elemento central del aprendizaje, entendiendo la educación como proceso de co-construcción.

Enseñanza del inglés en contextos técnicos y contextualizados

La educación técnica y profesional se destaca como una disciplina trascendental con características únicas para impulsar el desarrollo económico (Gyimah, 2020). En este contexto, la enseñanza de inglés para propósitos específicos (ESP), propuesta por Hutchinson y Waters (1987), defiende que el idioma resulta más efectivo si se organiza en función de un análisis riguroso de las necesidades comunicativas auténticas de los aprendices. Rodríguez Corzo y Hernández Alipi (2023) identifican que el aprendizaje basado en proyectos vinculados a situaciones laborales reales mejora significativamente la competencia lingüística y las habilidades técnicas, aunque advierten que el enfoque exclusivamente instrumental puede reducir el desarrollo de la competencia intercultural.

En complemento, Dudley-Evans y St. John (2010) afirman que el enfoque de ESP debe integrar no solo las necesidades lingüísticas, sino también las dimensiones socioculturales y discursivas correspondientes a cada especialización. Esto significa que la enseñanza del inglés en los sectores técnicos no debe limitarse a la terminología especializada, sino incluir prácticas

comunicativas genuinas que favorezcan la preparación de los estudiantes para interaccionar de forma adecuada en escenarios laborales globalizados.

Desde el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), el conocimiento se genera de forma más profunda y transferible cuando está imbricado en los contextos en que se usa. Van Lier (2004) y Cummins (2001) señalan que el aprendizaje de una lengua extranjera es más perdurable cuando se conecta con los referentes culturales, sociales y vitales más cercanos a los aprendices. Herrera Cruz et al. (2022) muestran que el proceso de enseñanza del inglés en centros de formación necesita enriquecerse con un enfoque sistémico donde el currículo tenga elementos de experiencia, aprendizaje y motivación vinculados al contexto.

Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos ha sido señalado como una de las estrategias de la integración curricular, al permitir que se pongan en común contenidos disciplinares con problemáticas de la vida real que provengan del entorno (Thomas, 2000). En lo que a la enseñanza del inglés respecta, el aprendizaje basado en proyectos implica que el aprendizaje de las habilidades de la lengua se lleve a cabo al mismo tiempo que se adquieren competencias técnicas y capacidades para trabajar en equipo, lo cual resulta importante en la educación media técnica. A ello se añade también una motivación mayor al retomar situaciones no totalmente ficticias y dotadas de significatividad, las de la vida laboral.

Enseñanza del inglés en municipios cafeteros y turísticos de Colombia

Monroy-Ramírez y Patiño-Agudelo (2022) señalan que la enseñanza del inglés en áreas rurales de Colombia enfrenta desafíos como el acceso limitado a la tecnología, la falta de maestros especializados y materiales didácticos inadecuados. Sánchez Echeverri (2024) indica que la educación que atiende las particularidades y necesidades de una región puede optimizar la empleabilidad de los egresados de técnica. Cáceres Rangel (2022) establece la relevancia de potenciar la conciencia de docentes y estudiantes sobre los elementos culturales en la educación lingüística y la efectividad de estrategias pedagógicas específicas en el fomento de la competencia intercultural.

En el contexto del Eje Cafetero, diversos estudios han resaltado la potencialidad del turismo como eje articulador para la enseñanza del inglés, ya que esta zona es visitada por turistas nacionales e internacionales interesados en la cultura cafetera y el paisaje cultural (Ocampo López, 2019). Es así que el inglés se puede erigir como un medio para la interacción intercultural y el desarrollo económico local, especialmente en territorios con cualidad turística como Circasia.

El estudio de la enseñanza del inglés en el municipio de Circasia se presenta como un campo sin explorar en las investigaciones. La identidad cafetera del Quindío y las destrezas turísticas en los municipios como Circasia establecen un contexto singular que permitirá la realización de un análisis específico de cómo el inglés puede conectarse a los contenidos productivos y culturales del territorio para generar aprendizajes relevantes y significativos.

Metodología

La investigación pertenece al paradigma interpretativo-hermenéutico, con un enfoque cualitativo. Para Gadamer (1993), el proceso de investigación es el diálogo entre el investigador y la realidad educativa, mediado por la historicidad y la cultura. La realidad educativa se puede entender como una construcción intersubjetiva que emerge de la interacción entre docentes, alumnos/as, la comunidad y el entorno.

Este paradigma permite comprender los significados que van produciendo los actores educativos sobre las experiencias pedagógicas y curriculares que han vivido, entendiendo que no se produce conocimiento desde la objetividad o desde la verdad absoluta y que el saber se produce desde la interpretación situada de las experiencias humanas en situaciones particulares (Miranda y Ortiz, 2020). Por tanto, este estudio en sí mismo no ha pretendido medir variables o establecer relaciones causales generalizables, sino interpretar a fondo como

se van constituyendo los saberes disciplinares, pedagógicos y contextuales en torno a la enseñanza del inglés en las instituciones que se analizaron.

Participantes y contexto

La investigación se llevó a cabo en las tres instituciones educativas media técnica del municipio de Circasia (Quindío, Colombia): I.E. San José, I.E. Luis Eduardo Calvo Cano (IMET) e I.E. Libre; la población incluyó docentes de inglés, directivos docentes y alumnado de grados 10° y 11° de las especialidades técnicas que ofrece cada institución. Se empleó un muestreo intencional por criterios, en la línea del paradigma interpretativo que da mayor importancia a la comprensión en profundidad frente a la generalización estadística, definiendo la cantidad de la muestra final recogida con el criterio de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967). Participaron seis directivos docentes (dos de San José, uno de Libre y tres del IMET) y veinte estudiantes (ocho de San José, ocho del IMET y cuatro de Libre).

La selección de estas instituciones se justificó en que eran los únicos establecimientos de educación media técnica del municipio, lo cual permite abarcar el total del fenómeno educativo analizado en el contexto del territorio. La elección de los y las participantes de la investigación fue por criterios de pertinencia, de experiencia y de vinculación directa con los procesos de enseñanza del inglés y de gestión curricular, lo cual garantiza la diversidad de perspectivas acerca de la problemática estudiada. La inclusión del alumnado de los grados superiores se justifica en que estos/as poseen mayor trayectoria institucional y experiencia acumulada frente al currículo de inglés, lo que permite una reflexión más profunda sobre el proceso formativo.

Técnicas e instrumentos

Se aplicaron dos técnicas principales: entrevista semiestructurada y el análisis de contenido por medio de matriz de categorías. Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas a los directivos docentes y a los estudiantes a partir de guiones flexibles que fomentaron la construcción de sentido compartido. La matriz de análisis documental de los Planes de Área de inglés de las tres instituciones (2024-2025) y de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) organizó los resultados en cuatro categorías: perfil del estudiantado, estructura curricular y enfoque pedagógico intercultural, contenidos curriculares y pertinencia contextual, y la integración pedagógica del área.

La entrevista semiestructurada se seleccionó por ofrecer posibilidades de interacción dialógica y reflexiva entre investigador y participante, lo que permite averiguar percepciones, experiencias, significaciones y valoraciones en torno a currículo y enseñanza del inglés, siempre sin priorizar la restricción formal de las respuestas a esquemas cerrados. La aplicación de esta técnica conlleva el diseño de guiones diferenciados según el tipo de actor educativo, a partir de una adaptación del lenguaje y de la profundidad de las preguntas a los estudiantes y directores docentes.

El análisis documental, por su parte, permitió contrastar las percepciones que expresaban los participantes con los planteamientos formales que se pueden encontrar en los documentos institucionales, especialmente teniendo en cuenta los enfoques curriculares, la organización de contenidos, las estrategias metodológicas y la articulación contextual. De esa manera, se alimentó la triangulación metodológica, ya que permitió acompañar la información narrativa con una evidencia que proviene del documento institucional.

Procedimiento analítico

La información se analizó mediante la hermenéutica comprensiva, siguiendo el círculo hermenéutico: la interpretación cíclica entre las partes y el todo del fenómeno educativo. El proceso de análisis fue progresivo y se realizó en cuatro etapas: recopilación, organización y clasificación de la información, codificación y descripción de los datos. La triangulación se realizó cruzando de forma sistemática los datos de análisis documental, entrevistas a directivos, entrevistas a estudiantes, ello permitió detectare convergencias y tensiones en las

tres fuentes. Se respetaron los criterios de rigor de Lincoln y Guba (1985): credibilidad, transferibilidad, dependencia y de confirmabilidad.

El proceso analítico comenzó con la transcripción literal de las entrevistas realizadas seguidas de una primera lectura comprensiva inicial para familiarización con el corpus textual. Posteriormente, se llevó a cabo una codificación abierta de los documentos obtenidos mediante identificación de unidades de significado relevantes agrupadas posteriormente en categorías emergentes y categorías predefinidas desde el marco teórico propuesto y los objetivos de investigación formulados. Esta codificación nos permitió estructurar patrones interpretativos vinculados a la concepción del currículo, pertinencia contextual, estrategias pedagógicas y una visión institucional sobre la enseñanza del inglés.

La triangulación metodológica fue un recurso básico para la validación interna, dado que permite contrastar los resultados obtenidos a partir de diferentes fuentes y detectar las consistencias, contradicciones y vacíos interpretativos. A la vez, se fue realizando una comparación incesante entre los relatos de los actores educativos y los criterios institucionales que aparecían documentados, creando un proceso más profundo de análisis hermenéutico.

Con el propósito de garantizar el rigor científico del estudio, se llevaron a cabo las operaciones y principios planteados por Lincoln y Guba (1985): la credibilidad se logró mediante la triangulación de técnicas e informantes; la transferibilidad, mediante la descripción densa y contextualizada del escenario investigado; la dependencia, mediante el registro sistemático de las decisiones metodológicas y de los procedimientos analíticos; y la confirmabilidad, mediante la reflexividad permanente realizada por el investigador en relación con sus interpretaciones y posibles sesgos llevados a cabo durante el proceso analítico de la investigación.

Consideraciones éticas

La investigación se llevó a cabo de acuerdo con los principios éticos fundamentales de la investigación educativa de tipo cualitativo, lo que permitió respetar el consentimiento informado, la participación libre y voluntaria de los sujetos de estudio, la confidencialidad de la información que se recogía y el anonimato de los participantes. Todos los actores implicados en la investigación fueron debidamente informados de los objetivos y la naturaleza académica del estudio, así como sobre su derecho a interrumpir su participación en el proceso de forma libre y sin efectos adversos.

La información recopilada fue utilizada únicamente con fines investigativos y académicos mediante la identificación de los participantes, así como la codificación alfanumérica de los mismos, para mantener la identidad de los participantes anónima en toda la fase de sistematización, análisis y divulgación de los resultados. En el caso de los estudiantes que eran menores de edad, se implicó también gestionar el consentimiento informado del padre o acudiente en el respeto a los principios de protección integral y respeto a la autonomía progresiva de los participantes.

RESULTADOS

Síntesis comparativa del análisis documental

El análisis de los Planes de Área de inglés y de los PEI de las tres instituciones educativas ayudó a identificar convergencias y divergencias en cuatro categorías. En la Tabla 1 se sintetiza la comparación de hallazgos.

Tabla 1.

Síntesis comparativa del análisis documental por institución y categoría

Categoría de análisis	I.E. San José	I.E. Luis E. Calvo Cano (IMET)	I.E. Libre
Perfil socioeconómico del estudiantado	Bilingüismo justificado en turismo. Tensión entre	Misión: "Formamos para el trabajo y el desarrollo	Población de escasos ingresos, declive

	políticas de calidad y recursos. Reducción de horas a 4 h/semana.	humano". Especialidades técnicas como ancla socioeconómica.	cafetero, alto desempleo. 2 h/semana en la media técnica.
Dimensión cultural e intercultural	El inglés "abre la mente". Solo en grado 11° aparece contenido intercultural explícito. Ausencia de cultura local.	Principio pedagógico: "la cultura hace parte del lenguaje". Sección de Destrezas Socioculturales. Orientada a cultura anglófona.	Propósito declarado: "construcción de identidad cultural regional". Sin articulación al inglés. Quindianidad solo en Ciencias Sociales.
Estructura curricular y coherencia	Progresión A1-B1 por grados y períodos. Coherencia interna con estándares MEN. Ausencia de DBA y mallas actualizadas.	Estructura más detallada: estándares por habilidad, logros, indicadores. Incluye DBA y mallas del MEN. MCER explícito.	Sin Plan de Área de Inglés disponible. Reducción horaria en la media técnica contradice la lógica de profundización.
Enfoque pedagógico intercultural	Pedagogía Conceptual (Hexágono). Sin principios interculturales explícitos. Vacío curricular intercultural.	Pedagogía Conceptual. Acercamiento cultural como principio. Interculturalidad orientada a cultura meta.	MEC (Feuerstein) + constructivismo + pedagogía crítica + ABP. Sin aplicación intercultural explícita al inglés.
Contenidos y pertinencia contextual	Cultura meta predominante. Solo grado 11° alude al encuentro intercultural. Sin vocabulario técnico local.	Referencias interculturales en grados 8° y 10°. Sin vocabulario técnico del entorno circasiano.	Sin Plan de Área disponible. Referentes culturales del PEI (Quindianidad, Afrocolombianidad) no articulados al inglés.
Estrategias didácticas	Enfoque comunicativo: dramatizaciones, diálogos, canciones, juegos de rol. Sin actividades interculturales explícitas.	Estrategias directas e indirectas (Oxford). Fomento de autoconfianza. Proyectos transversales: Emprendimiento, Ciudadanía, PRAES.	ABP + gamificación + herramientas digitales + Enriquecimiento Instrumental Feuerstein. Sin desarrollo específico para inglés.
Recursos didácticos	Computador, TV, internet, material de bajo costo. Sin plataformas digitales de idiomas ni recursos culturalmente situados.	Videobeam, Aulas STEAM, música, videos, películas. Sin apps de idiomas ni recursos contextualizados en Circasia.	Visión 2028: infraestructura de vanguardia. Convenios con SENA y U. del Quindío. Sin recursos culturalmente situados para inglés.
Evaluación pedagógica	Indicadores de logro por período. Sin rúbricas ni criterios de competencia intercultural.	Indicadores incluyen "reconoce elementos culturales" (G8) y "relaciona culturas" (G10). Sin rúbricas interculturales sistematizadas.	SIEE con rúbricas, autoevaluación, coevaluación, evaluación dinámica Feuerstein. Sin criterios específicos de interculturalidad en inglés.
Articulación pedagógica transversal	Interdisciplinariedad con Matemáticas, Sociales, Humanidades. Sin articulación con asignaturas técnicas.	Inglés como "motor del emprendimiento". Articulación con proyectos transversales institucionales: Ciudadanía, Emprendimiento, PRAES.	Seis proyectos transversales + ABP en resignificación 2025. El inglés (Humanidades) no articulado con técnicas ni transversales.
Pertinencia local y actitudes	Bilingüismo justificado en turismo del Quindío. Brecha entre justificación y contenidos. Sin estrategias para construir sentido local.	Pertinencia en desarrollo técnico y emprendimiento. Sin vocabulario técnico del contexto circasiano en la malla.	Capital cultural: libre pensamiento circasiano (fundada 1928). Brecha entre pertinencia declarada y contenidos del inglés.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los Planes de Área (2024-2025) y los PEI institucionales.

Los datos revelan que las tres instituciones consagran dicha justificación para la enseñanza del inglés, en nombre de la globalización y de las oportunidades laborales; el IMET es el que con mayor precisión entrelaza esta justificativa con su vocación técnica, al aseverar "Formamos para el trabajo y el desarrollo humano" al momento en que aporta la relación del inglés con las especialidades de Agroindustria, Comercio Sistematizado y Medio Ambiente; la I.E. Libre hunde su orientación en una realidad socioeconómica concreta: estudiantado con escasos ingresos, caída cafetalera y alto desempleo, pero la disminución a una reducción horaria de 2 h/semana en la media técnica contradice la razón de profundización que tendría el área de mayor pertinencia técnica.

En relación con la dimensión cultural, el IMET cuenta con una ventaja considerable al incluir el principio pedagógico "la cultura forma parte del lenguaje", y también una sección de Destrezas Socioculturales. Aun así, las tres instituciones orientan la perspectiva intercultural hacia la cultura anglosajona como cultura meta, sin entrar a construir el diálogo con la cultura circasiana, quindiana o cafetera. La I.E. Libre es quien posee un capital cultural particular asociado al libre pensamiento circasiano, propugnado desde su fundación en 1928, y como fin declara "la construcción de la identidad cultural regional", pero ninguno de estos referentes se plantea articular junto con los contenidos del área de inglés.

Desde el enfoque pedagógico, la I.E. Libre adopta el modelo de Modificabilidad Estructural Cognitiva (Feuerstein) conjugado con constructivismo, inteligencias múltiples y pedagogía crítica, teniendo como eje vertebral el ABP, constituyendo así el marco teórico más rico de las tres instituciones revisadas, pero carece de principios concretos para una aplicación específica en el área de inglés. La evaluación analizada revela que ninguna de las tres instituciones cuenta en sus propuestas con rúbricas para valorar la competencia intercultural a través de criterios diferenciados que permitan una valoración de manera sistematizada.

Hallazgos de las entrevistas a directivos docentes

Las entrevistas semiestructuradas aplicadas a seis directivos docentes han posibilitado llevar a cabo un análisis más detallado de las percepciones respecto al perfil de los estudiantes, las necesidades formativas y las condiciones pedagógicas de cada una de las instituciones. En este sentido, se identificaron dos categorías transversales y sus respectivas subcategorías.

Respecto a la Categoría 1 (Configuración de conocimientos disciplinares, pedagógicos y contextuales) los directivos de las tres instituciones coincidieron en indicar un distanciamiento estructural existente entre el perfil socioeconómico del alumnado y las perspectivas en la enseñanza del inglés. De modo claro DD1L expresa: " *el contexto sociocultural de los muchachos, la verdad, en cuanto al aprendizaje del inglés es contrario porque ellos no le ven ninguna utilidad* [...] *ellos simplemente lo ven como algo de trámite, como una asignatura que les toca*". El sentido que extraemos de esta lectura no responsabiliza al estudiante sino a una lógica de vida coherente con sus condiciones materiales.

DD2SJ introdujo una dimensión que enriquece la mirada del análisis, la diversidad intercultural interna del estudiantado. "*Se encuentra población migratoria, estudiantes de diferentes partes del territorio nacional y de otros países; en cuanto a la caracterización intercultural se encuentran estudiantes con diversidad de género y estudiantes con diferentes creencias religiosas*." Esta observación abre la idea de interculturalidad a ámbitos más allá del contacto entre la cultura local y la cultura de habla inglesa, sino que reconoce la diversidad que existe en la propia aula como recurso pedagógico.

En lo que respecta a las necesidades formativas asociadas al ámbito productivo, las personas al frente de la comunidad educativa coincidieron en señalar la comunicación oral funcional como la necesidad más apremiante. DD1L sugirió "*tener espacios donde los muchachos puedan ir a interactuar, a utilizar lo que uno les enseña dentro del aula*". DD2SJ conectó esta necesidad con el contexto productivo de la comunidad académica afirmando: "*La principal necesidad de los estudiantes es la producción oral del inglés que contribuya a la interacción inmediata de la comercialización de productos a personas extranjeras*". DD3LEC formuló la

mejor propuesta: "*si tuviéramos la potestad de hacerlo [...] ajustar esa asignatura como inglés técnico*" vinculando el inglés con las especialidades de la media técnica.

Respecto a la Categoría 2 (Currículo transversal de inglés que responda al contexto social y comunicacional), los directivos manifestaron cierta tensión entre el relato en torno a la contextualización y la práctica real. En este sentido, DD3LEC fue el más autocrítico: "La institución no ha contextualizado con respecto a la media técnica, ni tampoco a sus especialidades y, por tanto, la lengua se enseña de la misma manera genérica que en cualquier otra institución del departamento". Por contraparte, DD1SJ presentó la práctica más elaborada en relación a la contextualización: "Incorporo el entorno social, cultural y productivo del municipio mediante la creación de situaciones comunicativas basadas en experiencias reales de los estudiantes y el uso de problemáticas locales como insumo para proyectos en inglés."

La práctica más desarrollada de integración intercultural se generó a partir de la I.E. San José, a través de la articulación con el sector turístico: "*La integración del aprendizaje del inglés está basada en la realidad del contexto del municipio, en el cual la producción económica se basa en el turismo, lo cual permite la integración entre el conocimiento del inglés con los factores culturales y de producción en contexto*" (DD2SJ), práctica que a pesar de no haberse sistematizado en política curricular explícita, se constituye como el ejemplo más afín a la enseñanza contextualizada intercultural que aparece del conjunto de las entrevistas. El más relevante hallazgo institucional fue la restricción reportada por DD1L: las iniciativas de contextualización que implicaban salir del aula, quedaron prohibidas por la coordinación por criterios disciplinarios, lo cual evidencia que la innovación pedagógica se encuentra en condiciones no solamente de limitaciones curriculares sino también culturales institucionales.

Hallazgos de las entrevistas a estudiantes

Las entrevistas a veinte estudiantes de media técnica permitieron identificar patrones transversales sobre sus prácticas comunicacionales, trayectorias educativas y proyecciones de uso del inglés.

En relación a las características socioculturales, el análisis reveló que la motivación más robusta en el aprendizaje del inglés no proviene del entorno escolar, sino que se alimenta de referentes concretos familiares y vitales: un familiar que emigró en su momento, relaciones con el sector del turismo, aspiraciones profesionales internacionales. El caso E2LEC ilustró este patrón: " Mi tía pudo ir a Italia y me dijo que si no me quería varar aprendiera inglés". Y en el caso E2SJ se argumentó la existencia de una exposición directa familiar al inglés: "Mi familia está dividida: la gran mayoría por parte de mi padre vive en Islas Caimán, por lo que el inglés es su gran base en el día [...] obtengo influencia de mis primos cuando hacemos videollamadas en inglés." Este hallazgo puede confirmarse ya que la dimensión intercultural es central para los aprendices de una lengua extranjera, aunque no se trabaje de manera sistemática en el aula.

En relación a las trayectorias educativas, uno de los patrones que más inquietud generó fue la generalización en la percepción de un aprendizaje escaso. E15LEC, por ejemplo, tras llevar en un centro doce años evaluó, sintomáticamente: " mi aprendizaje del inglés en ese tiempo es muy básico, casi nulo". Esta percepción fue convergente entre los directivos y los estudiantes/as, lo que hace que sea uno de los hallazgos más contundentes: la continuidad institucional no propicia el avance en el aprendizaje de la lengua inglesa de los sujetos si el currículo no hace explícitos y significativos los avances.

Sobre las prácticas comunicacionales cotidianas, los estudiantes describieron un repertorio lingüístico dominado por el español informal y la mediación digital, con presencias fragmentarias del inglés a través de videojuegos, música y redes sociales. E8SJ documentó la práctica más avanzada: "En nuestro técnico sí se habla mucho inglés y con mis amigos también se habla en spanglish; gracias a esto sí se tiene relación con las clases." Esta práctica

translingual, que Canagarajah (2013) propone capitalizar pedagógicamente, representa un activo lingüístico que el currículo formal no reconoce.

Las propuestas de mejora curricular de los estudiantes fueron notablemente homogéneas y consistentemente dirigían a la oralidad, la conversación, la práctica contextualizada. E12LEC formuló la más elaborada realizada por el grupo de estudiantes: " Rol de situaciones cotidianas, como ir a comprar un café, depositar dinero en el banco o hablar con clientes simulando que soy cajero de un supermercado". E3SJ definió la confianza como la variable pedagógica central: "que se trabaje más la pronunciación y la confianza al hablar". Esta demanda del "filtro afectivo" (Krashen, 1982) como condición de aprendizaje surgió a partir de los estudiantes, algo que haciéndose eco de los resultados y hallazgos docentes.

Triangulación de hallazgos

La triangulación de los tres instrumentos permitió identificar tres patrones transversales que organizan el fenómeno investigado.

El primer patrón es la brecha estructural y persistente entre la pertinencia contextual que se definía y la pertinencia que se implementaba en los contenidos curriculares. Las tres instituciones asumen la enseñanza del inglés en el entorno turístico y productivo que es Circasia, pero ninguna de ellas traduce dicha justificación en contenidos, vocabularios y situaciones comunicativas situadas en el contexto de lo local. La existencia de esta distancia fue confirmada de una forma convergente con el análisis documental, los directivos docentes y los propios estudiantes.

El segundo patrón es la demanda convergente, de carácter oral, de una comunicación contextualizada. Los directivos docentes de las tres instituciones coinciden en considerar la competencia oral como la necesidad formativa más inaplazable y los estudiantes proponen mejoras que, consistentemente, van en la misma dirección que la anterior: la respuesta incluye conversaciones, juegos de rol, pronunciación contextualizada, confianza para hablar.

El tercer patrón es la perspectiva intercultural incipiente pero asistemática. El IMET ha ido más lejos que las otras dos, pero incluso en el IMET, la interculturalidad tiene un sentido de la cultura anglosajona sin construir el diálogo con la cultura propia que es la característica de la genuina interculturalidad. La dependencia del voluntarismo individual docente, más que de decisiones curriculares sistémicas, es la fragilidad estructural más notable de las prácticas interculturales actuales.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio son coherentes con lo que Ortiz (2022) llama la distancia entre los llamados del currículo como intención y como práctica. Caro (2025) muestra que los docentes colombianos tienden a funcionar siguiendo los lineamientos nacionales del Programa Nacional de Bilingüismo y no teniendo en cuenta las condiciones concretas de sus contextos. Urbano (2023) sostiene que las políticas de bilingüismo en Colombia son resultado de agendas de competitividad económica global que no siempre incluyen las problemáticas de las comunidades educativas. Los resultados del presente estudio profundizan en estas lecturas porque muestran que la distancia no es solamente entre la política nacional y la práctica local, sino también entre las justificaciones contextuales que las propias instituciones le ofrecen en sus documentos.

La predominancia de la cultura anglosajona como cultura meta para los tres currículos está en consonancia con lo que Soto y Becerril (2026) denominan interculturalidad funcional, es decir, una forma de introducir la diversidad cultural que no cuestiona las relaciones de poder existentes entre las culturas, y que reproduce la cultura anglosajona como referente de modernidad. En otro sentido, la interculturalidad crítica que sustenta a los lineamientos propuestos entiende el diálogo intercultural como un proyecto pedagógico y político cuya base epistemológica entiende y hace un reconocimiento de la igual dignidad de todas las culturas (Viaña et al., 2010). Jarava (2025) manifiesta que, para desarrollar la competencia

intercultural en el aula de inglés, los docentes colombianos deben reflexionar sobre su propia identidad cultural, así como sobre las representaciones que del inglés tienen los alumnos en el aula. Montaño (2024) manifiesta que en los currículos de América Latina con un mayor enfoque intercultural se logra el desarrollo de una mayor competencia comunicativa y de una mayor motivación en los estudiantes.

Un hallazgo original de esta investigación es la articulación entre inglés técnico (ESP) y enfoque intercultural como eje de la transversalidad curricular. La enseñanza de inglés para fines específicos resulta mucho más eficaz si se basa en un análisis exhaustivo de las reales necesidades comunicativas de los aprendices. Aplicado a Circasia, esto supondría desarrollar unidades curriculares en las que el alumnado de Agroindustria aprendiese inglés para ofrecer productos de la zona a las compradoras internacionales, el de Comercio Sistematizado para gestionar interacciones con turistas extranjeros y el de Medio Ambiente para acceder a literatura científica sobre sostenibilidad. Esta articulación ESP e interculturalidad, que la literatura normalmente trata como dos temas disjuntos, es el mayor hallazgo novedoso de este estudio.

La voz de los estudiantes como fuente de conocimiento primaria para el diseño curricular se corresponde con lo que Costa (2024) argumenta el student voice como principio pedagógico. Las propuestas curriculares que emergen de manera espontánea desde los estudiantes son una forma de diagnóstico curricular preciso que no puede ser sustituido por fuente documentales ni directivas. Contrastarlas permite elaborar currículos para estudiantes reales y no para estudiantes ficticios (Allwright, 2005).

LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS INTERCULTURALES

Los cinco lineamientos pedagógicos interculturales que se muestran a continuación son la síntesis interpretativa del proceso investigativo. No se trata de recetas que hay que reproducir mecánicamente, sino marcos para la deliberación pedagógica colectiva en las instituciones del municipio (Botero, 2025). Se sustentan en cuatro teorías: la interculturalidad crítica de Viaña et al. (2010), la competencia intercultural de Byram (1997, 2008), el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991) y el ESP de Hutchinson y Waters (1987).

Cinco principios orientadores articulan la coherencia epistemológica y ética de los lineamientos, a saber: (1) el contexto como punto de partida y no como decorado; (2) la interculturalidad como encuentro y no como transferencia; (3) la comunicación oral como eje estructurante del currículo; (4) la articulación técnica como oportunidad intercultural; y (5) la voz del estudiante como insumo curricular legítimo. La Tabla 2 sintetiza los cinco lineamientos con su descripción, fundamentación y orientaciones de implementación.

Tabla 2.

Lineamientos pedagógicos interculturales para el currículo transversal de inglés en Circasia

Lineamiento	Descripción y fundamentación	Orientaciones de implementación
L1. Diseño curricular situado	El municipio de Circasia como territorio de aprendizaje. Sustento: aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991). La brecha entre pertinencia declarada y pertinencia implementada exige contextualizar sistemáticamente los contenidos de inglés.	– Unidad temática local por período (café, turismo, senderos, especialidades técnicas). – Actividades externas al aula con uso real del inglés. – Banco de recursos pedagógicos localizados. – Redes con actores del territorio.
L2. Inglés técnico por especialidad (ESP)	Articulación del inglés con las especialidades de la media técnica. Sustento: ESP (Hutchinson y Waters, 1987). La inexistencia de inglés técnico articulado fue el hallazgo más contundente del estudio.	– Módulos de inglés específico por especialidad (Agroindustria, Comercio, Medio Ambiente). – Planificación conjunta inglés-docentes técnicos. – Al menos una unidad ESP por período en grado 10° y 11°.

L3. Competencia intercultural crítica	Del inglés de la cultura meta al inglés del encuentro cultural. Sustento: Byram (1997, 2008). La perspectiva intercultural se orienta a la cultura anglófona sin construir el diálogo con la cultura propia.	- Actividad de comparación intercultural por unidad temática. - Proyecto "My town, our stories" replicable en las tres instituciones. - Diversificación de modelos lingüísticos (acentos, variedades). - Parámetros de competencia intercultural en evaluación.
L4. Pedagogía de la oralidad	De la gramática como fin a la comunicación como propósito. Sustento: enfoque comunicativo (Littlewood, 1981; Richards y Rodgers, 2014). La oralidad funcional es la necesidad formativa más urgente y menos atendida.	- Al menos 50% de la clase dedicado a actividades orales. - Actividades de bajo riesgo para reducir filtro afectivo. - Normalización del error como principio de aula. - Pronunciación contextualizada. - Simulaciones mensuales vinculadas al contexto local.
L5. Formación docente y saber pedagógico colectivo	Construir capacidad institucional compartida para sostener la innovación intercultural. Sustento: Fullan (2007). La dependencia del voluntarismo individual es la mayor fragilidad de las prácticas actuales.	- Comunidad de práctica interinstitucional de docentes de inglés. - Portafolio de buenas prácticas interculturales compartido. - Proceso de formación docente en interculturalidad contextualizada. - Participación de estudiantes en construcción de actividades y materiales.

Fuente: elaboración propia.

La propuesta de articulación curricular por especialidad técnica concreta situaciones comunicativas específicas: la presentación de productos locales a compradores o turistas internacionales en el marco del Paisaje Cultural Cafetero en Agroindustria; la simulación de atención a las visitas de turistas extranjeros en el municipio en Comercio Sistematizado y la guía interpretativa en inglés de los senderos o reservas naturales del Quindío en Medio Ambiente. Estas situaciones conectan el ESP con la interculturalidad crítica a la vez que generan aprendizajes que se ocupan a la vez de las necesidades técnicas y de la formación ciudadana intercultural para el alumnado.

La implementación de estos lineamientos de manera sostenible requiere que se cumplan cuatro condiciones institucionales: (1) ejercitar la autonomía curricular como oportunidad y no como amenaza dentro del marco normativo colombiano; (2) rearticular el tiempo pedagógico para tareas orales contextualizadas; (3) construir respaldos institucionales de la innovación pedagógica para que no restrinjan las experiencias despreciadas que suceden fuera del aula; y (4) articular la propuesta con el Programa Quindío Bilingüe y la Secretaría de Educación Departamental. Como defiende Fullan (2007), las innovaciones pedagógicas solo son sostenibles cuando dejan de ser dependientes del voluntarismo individual y se instalan en las estructuras, culturas y decisiones institucionales y curriculares de las instituciones.

CONCLUSIONES

Esta investigación reconoce tres brechas estructurales que regulan el diagnóstico curricular del inglés en las instituciones educativas del municipio de Circasia. La primera de las brechas es la distancia que media entre la pertinencia contextual suspendida en los documentos de institucional institucionales y la pertinencia ejecutada en los contenidos curriculares: las tres de las instituciones no concuerdan sus justificaciones sobre el contexto turístico y productivo del municipio con vocabulario, situaciones comunicativas o materiales pedagógicos del

contexto circasiano. La segunda brecha es la escasa y asistemática existencia de la perspectiva intercultural, en su mayor parte definida en función de la cultura anglosajona, salvo el diálogo que se piensa construir con la cultura propia que tiene a la interculturalidad genuina. La tercera brecha es la necesidad insatisfecha de comunicación oral contextualizada: la competencia oral es identificada por directivos y estudiantes como la necesidad formativa mayor e irónicamente es la menos atendida por el currículo vigente.

El estudio aporta evidencia sobre la centralidad del conocimiento contextual del docente como valor estructurante de la práctica pedagógica. Los directores tienen un conocimiento situado y profundo del contexto sociocultural de sus estudiantes que no ha sido sistematizado como criterio para planificar curricularmente. Establecer ese conocimiento como insumo para el currículo es la oportunidad pedagógica más urgente detectada. Los cinco lineamientos pedagógicos interculturales construidos son una respuesta fundamentada y situada que hace un vínculo entre los saberes socioculturales del municipio con los contenidos y competencias del área de inglés y se constituye como un aporte al campo de la enseñanza del inglés en contextos municipales cafeteros, turísticos en Colombia.

LIMITACIONES Y ESTUDIOS FUTUROS

El presente estudio presenta como limitación que la falta de observaciones sistemáticas de aula no permitió confrontar directamente el currículo expresado con el currículo ejecutado. Los estudios futuros deberían incluir observaciones de clase, como tercer instrumento de recolección de datos, para avanzar en dicha triangulación. Se sugiere también investigar el potencial del Paisaje Cultural Cafetero como eje articulador intercultural del inglés, y extender el estudio a municipios cafeteros y turísticos del Quindío con características similares que permitan justificar la transferencia de los lineamientos propuestos.

RECONOCIMIENTO

Los autores agradecen la valiosa participación de las Instituciones Educativas San José, Luis Eduardo Calvo Cano (IMET) y Libre del municipio Circasia, igualmente al grupo de directivos docentes y estudiantes que de manera voluntaria tomaron parte en la investigación. Dicha investigación es parte del proceso de investigación doctoral que se realizó en el marco del programa de formación avanzada de la Universidad del Quindío.

Conflicto de interés.

La autora manifiesta que no existe ningún conflicto de interés, financiero, personal, académico, institucional o de cualquier otra naturaleza, que pudiera haber influido en el diseño, desarrollo, análisis, interpretación de los resultados o publicación del presente manuscrito.

REFERENCIAS

Allwright, D. (2005), Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal, 89:* 353-366. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00310.x

Álvarez Valencia, J. A. (2022). *Enseñanza y aprendizaje del inglés: Intersecciones con la cultura y la interculturalidad.* Universidad del Valle. https://hdl.handle.net/10893/32275

Botero Montoya, C. (2025). *El docente entre las prescripciones curriculares y la práctica de aula: Un estudio de caso sobre los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje en la ciudad de Medellín (2019-2023)* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional UNLP. https://doi.org/10.35537/10915/185432

Byram, M. (1997). 'Cultural awareness' as vocabulary learning. *The Language Learning Journal*, *16*(1), 51–57. https://doi.org/10.1080/09571739785200291

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.

Cáceres Rangel, A. (2022). *Hacia un constructo teórico que articule la competencia intercultural con las habilidades comunicativas en la enseñanza del inglés en los estudiantes de educación media* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"]. Espacio Digital. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/519/494.

Campos Díaz, M. I., & Umaña Sánchez, H. C. (2024). *Competencia comunicativa intercultural docente del área de inglés desde el aprendizaje situado en la I.E.D. Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. Repositorio Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.14625/28733

Canagarajah, A. S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203120293

Caro Vargas, J. (2025). *Recontextualización del Plan Nacional de Bilingüismo desde la práctica educativa en cinco colegios públicos de Bogotá*. Universidad de los Andes. Disponible en: https://hdl.handle.net/1992/77832

Correa Mosquera, D., & Pérez Piñón, F. A. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Pedagogía Y Saberes*, (57), 39–50. https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588

Costa Alanis, E. (2024). *El codiseño curricular: su vínculo con la capacidad de agencia de los estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Uruguay]. Repositorio Institucional UTEC. http://repositorio.cfe.edu.uy/123456789/3028

Cummins, J. (2001). Instructional Conditions for Trilingual Development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *4*(1), 61–75. https://doi.org/10.1080/13670050108667719

Estévez Rionegro, N. (2024). La competencia sociocultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas: propuesta didáctica para la introducción a la cultura cubana en el aula de ELE. *Doblele. Revista De Lengua Y Literatura, 10*, 201–224. https://doi.org/10.5565/rev/doblele.140

Fullan, M. (2007). Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Educacional Latinoamericana*, *41*(1), 293–314. Recuperado a partir de https://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/pel/article/view/25719

Gadamer, H. G. (1993). Truth and method (2nd ed.). Sheed and Ward.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa*. Aldine.

Gyimah, N. (2020). Assessment of Technical and Vocational Education and Training (TVET) on the development of the world's economy: Perspective of Africa, Asia and Europe*. SSRN Electronic Journal.* https://doi.org/10.2139/ssrn.3541072

Herrera Cruz, M., Gómez Morales, Y., & Guelmes Valdés, E. L. (2022). El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés desde una mirada pedagógica centrada en la vivencia. *EduSol*, 22(79), 126-139. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912022000200126

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learner-centered approach*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031

Jarava-Acosta, G. A. (2025). Identidad cultural en escolares colombianos [Cultural identity in Colombian schoolchildren]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, *5*(2), 1–10. https://doi.org/10.62574/rmpi.v5i2.315

Krashen, S. D. (1982). Acquiring a second language. *World Englishes*, 1(3), 97-101. https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1982.tb00476.x

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Indagación naturalista*. Sage.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Monroy-Ramírez, Ó. M., & Patiño-Agudelo, S. (2022). La práctica pedagógica del inglés en la educación rural: Un análisis de política pública y metodologías de enseñanza. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 6(*11), 83-101. Universidad Cesmag. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061107

Montaño Acosta, A. (2024). *Uso de materiales auténticos en inglés para desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural a través de la metodología CLIL: Estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. Biblioteca Digital UAEH. http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/6376

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

Ortiz Ocaña, A. L. (2022). Configuraciones del currículo: propósitos formativos y contenidos de aprendizaje. *Sophia*, 18(1), e1018. https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1018

Reyes-Galeano, C. C., & Restrepo-Neme, M. C. (2025). Integración de la competencia comunicativa intercultural en la didáctica de lenguas extranjeras en Escuela Nueva. *Zona Próxima*, (43), 62–88. https://doi.org/10.14482/zp.43.651.023

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009024532

Roca-Castro, Y. D., & Véliz-Robles, F. M. (2022). Innovación en la Enseñanza del Idioma Inglés a Nivel de Educación Superior en Postpandemia. *Dominio De Las Ciencias, 8*(2), 361–377. https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2759

Rodelo Molina, M. K., Torres Diaz, G. A., Jay Vanegas, W., & Flórez Guzmán., Y. (2020). Transversalidad curricular en la gestión del conocimiento. / Curricular transversality on knowledge management. *Utopía Y Praxis Latinoamericana, 25*, 124-137. https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34506

Rodríguez Corzo, A. G., & Hernández Alipi, M. de los Ángeles. (2025). La Integración de la Tecnología en el Aprendizaje del Idioma Inglés: Revisión de Literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(6), 7430-7443. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15433

Sánchez Echeverri, D. M. (2024). La articulación en la transición de la educación media a la educación superior: El caso colombiano Universidad en Tu Colegio. *Praxis Educativa, 28*(1), 109-126. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280108

Soto Molina, J. E., & Becerril Arostegui, I. (2026). Hacia una didáctica intercultural: lenguas, culturas y enfoques decoloniales en el siglo XXI. *Revista Internacional Multidisciplinaria de Investigación*, (1), 1-15. https://doi.org/10.69850/rimi.vi1.205

Torres, A. (2026). Imaginarios de bilingüismo y déficit lingüístico en docentes de inglés de municipios periféricos colombianos. Folios, 63, 60-78.

Urbano, I. C. P. (2023). *Avances y desafíos de la educación bilingüe en Colombia: Un estudio documental sobre su impacto en la promoción del bilingüismo en la niñez bajo la lupa de políticas públicas* [Trabajo de conclusión de curso, Universidade Federal da Integração Latino-Americana]. Repositorio Institucional UNILA. https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7450

van Lier, L. (2004). Theories of language. En L. van Lier (Ed.), *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective* (pp. 25-44). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5_2

Viaña Uzieda, J., Tapia Mealla, L., & Walsh, C. E. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.