



Institución de Educación Superior  
**UCEVA**®  
Unidad Central del Valle del Cauca

**Influencia de una secuencia didáctica basada en las  
Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento y el  
Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas  
Extranjeras para el desarrollo de la Competencia  
Comunicativa Intercultural**

**Adela Macías Molina  
Leidy Dayan Perlaza Torres**

**Línea de investigación:  
Procesos de enseñanza de lenguas**

**Mg. Gonzalo Romero Martínez  
Facultad Ciencias de la Educación**

**Maestría en Bilingüismo y Educación**

**Tuluá Valle**

**2021**

**Unidad Central del Valle del Cauca**

**Influencia de una secuencia didáctica basada en las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento y el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural**

**Trabajo de Grado para optar al título de:  
Magíster en Bilingüismo y Educación**

**Línea de investigación:**

**Procesos de enseñanza de lenguas**

**Nombres de los investigadores:**

**Adela Macías Molina**

**Leidy Dayan Perlaza Torres**

**Director (a):**

**Mg. Gonzalo Romero Martínez**

**Tuluá Valle**

**2021**

## **Agradecimientos**

Es importante ser cordiales y agradecidos, por ello al culminar este proyecto significativo lo dedicamos a las personas que han contribuido a lo largo de este proceso. Primeramente, queremos mostrar nuestros más sinceros agradecimientos, a nuestras familias quienes con su sabiduría, amor, comprensión, consejos y apoyo fueron motores de motivación y dedicación a lo largo de nuestra formación. Seguidamente, queremos agradecer a nuestro director de trabajo de grado, Gonzalo Romero Martínez quien con su conocimiento y apoyo nos brindó orientación en cada etapa de este estudio investigativo.

De igual manera, agradecemos a los docentes del programa de Maestría en Bilingüismo y Educación quienes aportaron con sus conocimientos valiosas experiencias en nuestra práctica docente.

Finalmente, le damos las gracias a los directivos, docentes y estudiantes del nivel II de inglés Teens y Adults del Departamento de Idiomas de la UCEVA por brindarnos la oportunidad de llevar a cabo este estudio investigativo y por su disposición para participar en el desarrollo de las actividades realizadas.

## **Dedicatoria**

Como gesto de agradecimiento es nuestro deseo dedicar este esbozo a Dios, a nuestras familias por haber sido nuestro apoyo a lo largo de nuestra formación y de nuestras vidas; y a todas las personas especiales que nos acompañaron en esta etapa, aportando a nuestro desarrollo personal y profesional.

## Abstract

Intercultural communicative competence (ICC) is considered a relevant skill for the 21st century in the process of teaching and learning foreign languages and the comprehensive development of students. ICC allows the recognition, respect and acceptance of cultural diversity and the enrichment of cultural identity through interaction and socialization with others in different situations and contexts. Therefore, this study is focused on the incidence of the didactic sequence "Beyond my thoughts" based on learning and knowledge technologies and the content language integrated learning approach for the development of said competence. This quantitative research of experimental design arose from the need to complement the development of communication skills to promote the development of intercultural competence in 32 students of level II of English from the Teens and Adults programs of the UCEVA language Department of the municipality of Tulua.

Hence, the "ICC skill to 21st-century" test was applied as a pre-test and post-test to identify and evaluate the level of development of intercultural communicative competence in the participants. The data were analyzed using techniques as descriptive frequencies and independent samples such as intra group and inter group from the SPSS v. 20. The statistical data obtained through the independent samples showed that there were no significant incidents in the development of intercultural communicative competence, thus the null hypothesis was accepted. While, the descriptive results of the frequencies reflected that the implementation of the didactic unit generated a positive impact on the development of this 21st century skill. Owing to, ICC involves both the dimensions of people and those experiences that they experience, thence its evaluation is not limited to tests but to the analysis and reflection that students make of their process in a sequential way when facing their reality.

**Keywords**—Intercultural communicative competence (ICC), learning and knowledge technologies (LKT), Content and Language Integrated Learning (CLIL), English language learning, communicative competence.

## Resumen

La competencia comunicativa intercultural (ICC) se considera una habilidad relevante para el siglo XXI en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo integral de los estudiantes. ICC permite el reconocimiento, respeto y aceptación de la diversidad cultural y el enriquecimiento de la identidad cultural a través de la interacción y socialización con otros en diferentes situaciones y contextos. Por lo anterior, este estudio está centrado en la incidencia de la secuencia didáctica “Beyond my thoughts” basada en las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento y el enfoque del lenguaje integrado de aprendizaje de contenido para el desarrollo de dicha competencia. Esta investigación cuantitativa de diseño experimental surgió de la necesidad de complementar el desarrollo de habilidades comunicativas para promover el desarrollo de la competencia intercultural en 32 alumnos del nivel II de inglés de los programas Teens and Adults del Departamento de Idiomas de la UCEVA del municipio de Tulua. Por ende, se aplicó el test “ICC skill to 21st-century” como preprueba y posprueba para identificar y evaluar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los participantes. Los datos fueron analizados mediante el uso de técnicas de frecuencias descriptivas y muestras independientes del programa SPSS v. 20. Los datos estadísticos obtenidos mediante las muestras independientes **intragrupo e intergrupo** evidenciaron que no hubo incidencias significativas en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural por lo tanto se aceptó la hipótesis nula. Mientras que, los resultados descriptivos de las frecuencias reflejaron que la implementación de la unidad didáctica generó un **impacto positivo** en el desarrollo de esta habilidad del siglo XXI. Debido a que, ICC involucra tanto las dimensiones del ser humano como aquellas experiencias que vivencia por lo tanto su evaluación no se limita a las pruebas sino al análisis y reflexión que los estudiantes hacen de su proceso de manera secuencial al momento de enfrentar su realidad.

**Palabras clave**— Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE), aprendizaje del idioma inglés, competencia comunicativa

## Tabla de Contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo I: Contextualización del problema .....</b>	<b>15</b>
<b>Objetivos .....</b>	<b>22</b>
<b>Formulación de Hipótesis .....</b>	<b>23</b>
<b>Capítulo II: Marco referencial .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2. Referentes teóricos .....</b>	<b>33</b>
2.2.1. <i>Content and Language Integrated Learning (CLIL)</i> .....	33
2.2.2. <i>Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)</i> .....	43
2.2.3. <i>Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)</i> .....	46
<b>2.3. Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y el enfoque CLIL en el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) .....</b>	<b>52</b>
<b>2.4. Marco Legal .....</b>	<b>55</b>
<b>3.1. Enfoque de investigación .....</b>	<b>58</b>
3.1.1. <i>Diseño metodológico y alcance de investigación</i> .....	58
<b>3.2. Muestra y Población .....</b>	<b>60</b>
<b>3.3. Instrumentos de recolección de datos .....</b>	<b>65</b>
3.3.1. <i>Preprueba y Posprueba ICC, skill to 21st century</i> .....	65
3.3.2 <i>Análisis estadístico</i> .....	65
<b>3.4. Proceso de implementación- Unidad didáctica de CLIL “Beyond my thoughts” .....</b>	<b>66</b>
<b>Capítulo IV: Análisis de los resultados y discusión .....</b>	<b>68</b>
<b>4.1 Análisis estadísticos de la comparación preprueba y posprueba del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural – Programa Teens .....</b>	<b>68</b>
4.1.1 <i>Prueba de normalidad y homogeneidad preprueba y posprueba programa Teens</i> .....	70
4.1.2 <i>Pruebas de hipótesis programa Teens</i> .....	71
<b>4.2 Análisis estadísticos de la comparación preprueba y posprueba del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural – Programa Adults .....</b>	<b>73</b>
4.2.1 <i>Prueba de normalidad y homogeneidad preprueba y posprueba programa Adults</i> ....	76
4.2.2 <i>Pruebas de hipótesis programa Adults</i> .....	77

<b>4.3 Discusión .....</b>	<b>78</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>83</b>
<b>Recomendaciones .....</b>	<b>86</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>87</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>95</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> Nivel de aptitud de Colombia en la prueba EF EPI 2016-2020 .....	18
<b>Figura 2</b> Importancia del uso de las tecnologías en la educación .....	21
<b>Figura 3</b> Teóricos relevantes en el estudio investigativo .....	33
<b>Figura 4</b> Principios 4Cs del enfoque CLIL .....	38
<b>Figura 5</b> Procesos de la dimensión cognitiva.....	40
<b>Figura 6</b> Tríptico del lenguaje.....	41
<b>Figura 7</b> Saberes de la competencia Comunicativa Intercultural .....	48

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Operacionalización de variables.....	61
<b>Tabla 2</b> Programación de actividades .....	67
<b>Tabla 3</b> Estadísticos descriptivos de la comparación preprueba y posprueba del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural- programa Teens .....	69
<b>Tabla 4</b> Resultados Prueba de normalidad programa Teens .....	70
<b>Tabla 5</b> Resultados Prueba de homogeneidad de varianzas programa Teens .....	71
<b>Tabla 6</b> Resultados Prueba de muestras programa Teens – Grupo experimental – Grupo control.....	72
<b>Tabla 7</b> Resultados Prueba de muestras independientes Programa Teens – Grupo experimental – Grupo control.....	73
<b>Tabla 8</b> Estadísticos descriptivos de la comparación preprueba y posprueba del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural- programa Adults.....	75
<b>Tabla 9</b> Resultados Prueba de normalidad programa Adults.....	76
<b>Tabla 10</b> Resultados Prueba de homogeneidad de varianzas programa Adults .....	76
<b>Tabla 11</b> Resultados Prueba de muestras programa Adults – Grupo experimental – Grupo control .....	77
<b>Tabla 12</b> Resultados prueba de muestras independientes Programa Adults – Grupo experimental – Grupo control.....	78

## Índice de anexos

Anexo 1 Encuesta ¿Por qué estudia inglés?.....	95
Anexo 2 Resultados de la Encuesta ¿Por qué estudia inglés? .....	99
Anexo 3 Resultados de la población objeto de estudio en el examen EF SET certificate.....	105
Anexo 4 Instrumento de medición ICC, Skill to 21st century (Preprueba - Posprueba) .....	108
Anexo 5 Unidad didáctica de CLIL “Beyond my thoughts” .....	111
Anexo 6 Consentimiento.....	114

## Introducción

El continuo desarrollo científico-tecnológico, las diversas situaciones socioculturales y los avances del conocimiento y la información hace necesario el dominio de lenguas extranjeras para que la sociedad sea más competente y competitiva a nivel global. En este sentido, es necesario promover el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, el cual es concebido como el idioma universal en los campos académicos y científicos (Niño, 2013) ya que su uso promueve la interacción a nivel global, pues posibilita a los hablantes compartir ideas, conocimientos, opiniones y aspectos culturales. En efecto, es apropiado reconocer que, durante los últimos años Colombia se ha enfrentado al desafío que representa el desarrollo del bilingüismo y el uso del inglés para interactuar en diversos entornos interculturales (MEN, 2004; Instituto Cervantes, 2002; Cárdenas, 2018; Ruíz, 2019; González y Borham, 2012; Álvarez y Fernández, 2019; Delgado y Perlaza, 2019) con el propósito de alcanzar estándares internacionales de educación y de acceder a múltiples oportunidades a nivel global; por ende, tanto en el contexto académico como en el social, existen diversos espacios en donde estudiantes, docentes y demás actores sociales se desenvuelven e interactúan a fin de tener múltiples opciones y formas de aprender y dominar dicha lengua extranjera.

Ahora bien, la educación es un derecho fundamental que le permite a los ciudadanos desarrollar la personalidad, capacidades y habilidades para promover su desarrollo integral y participar activamente en la sociedad (UNESCO 2005; Congreso de Colombia, 1991). Además, la educación permite a las personas valorar la diversidad cultural y promover el desarrollo de competencias interculturales cimentadas en aspectos esenciales como la empatía, la tolerancia, la comunicación, la otredad, la alteridad, el respeto, la cooperación, la resiliencia y la libertad, con el propósito de formar seres integrales capaces de convivir, relacionarse y socializar en distintos escenarios socioculturales e interculturales (Morin, 1999; European Council, 2018; Pérez y Gómez, 2017). Tal como se ha reflejado en previas investigaciones, promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural desde la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés, ha sido un proceso significativo (González y Borham, 2012; Pérez y Gómez, 2017). Dado que, es posible contribuir a la paz, garantizar una educación de calidad y el alcance de los objetivos de Desarrollo Sostenible y los objetivos educativos para el siglo XXI (UNESCO, 2015; Lombardi, 2007 citado por Pérez y Gómez, 2017) propiciando el desarrollo de una sociedad

equitativa, sostenible, progresista y tolerante capaz de resignificar sus experiencias, y transformar sus realidades a partir del conocimiento, aceptación y respeto de otras culturas, la valoración de la propia y la construcción del tejido social (Sáez, 2006; Ortiz, 2015; Silvera y Huertas, 2017).

Aunque, docentes y estudiantes cuentan con diversas herramientas, estrategias y metodologías que ofrecen la oportunidad de promover el desarrollo de las habilidades comunicativas y la competencia comunicativa intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (Instituto Cervantes, 2002) existen diversas problemáticas como la falta de: uso del idioma en contextos y situaciones reales, metodologías pertinentes para la enseñanza del inglés y herramientas tecnológicas que le permitan a los estudiantes enriquecer su identidad mediante el conocimiento de patrones distintos a los de su propia cultura. Por lo anterior, el enfoque Content and Language Integrated Learning (CLIL) puede considerarse como un “marco ideal para desarrollar una conciencia intercultural crítica, ya que permite a los profesores diseñar actividades desafiantes que promuevan la adquisición de habilidades lingüísticas, comunicativas e interculturales” (González y Borham, 2012, p. 119). Asimismo, las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) se convierten en instrumentos destacados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras debido a que, acerca el mundo al aula posibilitando que los estudiantes se motiven en su proceso de aprendizaje y se relacionen con aspectos sociales y culturales diferentes al de su entorno (Sánchez, 2020; Orcera et al, 2017). Por consiguiente, la implementación del enfoque CLIL y las TAC propician la construcción de la identidad cultural y la apropiación de conocimientos y significados que promuevan el desarrollo cognitivo, cultural, social y afectivo de los estudiantes para que puedan hacerse partícipes de su proceso de aprendizaje y de su formación integral a través de la interacción y relación con otras culturas, fomentando el reconocimiento cultural, el respeto y aprecio por la diversidad étnica y cultural (González y Borham, 2012; Pérez y Gómez, 2017; Patricio, 2012).

Por otro lado, resulta indispensable involucrar aspectos culturales en los planes de estudio, para promover una educación plurilingüe e intercultural (European Council, 2018) a través del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural para una mejor comprensión de contextos interculturales y favorecer el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Lo anterior, en razón de que “el alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad” (Instituto Cervantes, 2002,

p. 47). Por lo tanto, el presente estudio se centró en la implementación de las herramientas TAC y el enfoque CLIL en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera para promover la competencia comunicativa intercultural la cual es la habilidad que tiene la persona de actuar de manera apropiada en diferentes situaciones de acuerdo con el contexto en el cual interactúa, respetando las diferencias, tradiciones, y costumbres para comprender y adaptarse al entorno que le rodea. Por consiguiente, el presente estudio se interesa por la implementación de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y el enfoque Aprendizaje Integrado De Contenido y Lenguas Extranjeras (CLIL) al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, reconociéndolas como herramientas que podrían promover la competencia comunicativa intercultural, la cual es considerada como una de las competencias necesarias para interactuar en la sociedad del siglo XXI. Debido a que, es la habilidad que tiene la persona de actuar de manera apropiada en diferentes situaciones de acuerdo con el contexto en el cual interactúa, respetando las diferencias, tradiciones, y costumbres para comprender y adaptarse al entorno que le rodea (Byram, 1994; Sercu et al, 2005; Vilà, 2010; González y Borham, 2012; Martínez, A, 2018; Rico Troncoso, 2018).

En el contexto educativo resulta muy importante poder evidenciar las diferentes estrategias y herramientas metodológicas que se pueden implementar para aportar al proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera, con el fin de resignificar la práctica docente para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y sobre todo, aportar a la formación integral de sujetos sociales capaces de relacionarse y convivir de manera armónica y pacífica en la sociedad (UNESCO, 2015; European Council, 2018). De este modo, la población objeto de estudio fueron los estudiantes de nivel II de inglés (Adults y Teens) del Departamento de Idiomas de la Unidad Central del Valle del Cauca, el cual según las reglamentaciones (Decreto 1075, 2015; Ley 1651, 2013), está registrado como Instituto de formación para el Trabajo y Desarrollo Humano. Los participantes del estudio, mostraron interés por el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, al acceder al programa de inglés para complementar su formación. Por esta razón se decidió realizar la implementación de la unidad didáctica “Beyond my thoughts” basada en las TAC y el enfoque CLIL para fortalecer el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera entendiendo que la lengua y la cultura son elementos que están ligados y se deben enseñar de manera integrada (MCER, 2002) para propender por el desarrollo de las habilidades comunicativas requeridas para

cumplir los objetivos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y su programa de Bilingüismo y mejorar de este modo los resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales.

Por consiguiente, la presente investigación se divide en cuatro capítulos. En el primero de ellos, se aborda la contextualización del problema de investigación, la pregunta y sus objetivos. Posteriormente, el capítulo dos corresponde al abordaje de los autores, y antecedentes, incluyendo investigaciones previas que han servido como referentes para la realización del estudio, lo cual permitió consolidar información para su planteamiento, de tal manera que permitiera ratificar ciertos aspectos sobre la implementación de las TAC y del enfoque CLIL, como herramientas que promueven la competencia comunicativa intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. En el tercer capítulo se detalla el enfoque, tipo y diseño de investigación al cual pertenece el estudio, los instrumentos, el análisis estadístico y el proceso de implementación que se llevó a cabo. Finalmente, en el cuarto capítulo, se presentan los resultados obtenidos tras la implementación de la preprueba y posprueba “ICC, skill to 21st century”. Del mismo modo, se encuentra la discusión entre estos resultados, los antecedentes de la investigación y los autores relevantes, lo que hará posible determinar la efectividad de la implementación de las herramientas metodológicas TAC y CLIL para la promoción de la competencia comunicativa intercultural.

## Capítulo I: Contextualización del problema

El estudiante como protagonista del proceso educativo es un actor social con diversas capacidades, habilidades y actitudes que inciden en el desarrollo de la personalidad y formación integral. Diversas organizaciones a nivel global (UNESCO, 2005; ONU, 2015; UNICEF, 2002) han establecido que la educación como pilar fundamental de la sociedad debe ser un aspecto íntegro que se adapte a los estudiantes para promover oportunidades de aprendizaje y enriquecimiento cultural. Sin embargo, en este mundo globalizado uno de los desafíos más difíciles de enfrentar ha sido precisamente, brindar una educación equitativa y de calidad para todos, en la cual se promueva la formación de ciudadanos integrales, competentes y competitivos capaces de considerar las exigencias globales y la realidad sociocultural que vivencian, para satisfacer sus necesidades y las del entorno, aprendiendo a convivir pacífica y armónicamente con los demás en diversos escenarios, y aportar a la construcción del tejido social (UNESCO, 2015; European Council, 2018; Silvera y Huertas, 2018). Por ello, es importante reconocer que, en los contextos educativos se evidencian diversas situaciones problemáticas que están relacionadas con las brechas sociales y culturales que se han originado e incrementado en el país a través de los años.

Vale la pena mencionar que, desde la década de los años noventa se han identificado transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que han generado diferentes problemas como el incremento de la inequidad, la fragmentación y la exclusión social que obstaculizan la posibilidad del acceso a la educación de los niños y jóvenes del país y a su vez, impide el desarrollo de estrategias que promuevan el alcance de una educación con estándares de calidad (Instituto Cervantes, 2002; OCDE, 2006; MEN, 2006; Blanco, 2006). Al respecto, Castañeda (2002) en el libro Colombia: Equidad social y educación en los años noventa, expresa que “la expansión del desempleo o de formas precarias o informales de integración al mercado de trabajo, el empobrecimiento de la población, nuevas formas de configuración y dinámica de las familias, y la diversificación cultural” (p. 7) son elementos que no contribuyen a la creación de nuevas formas de integración social, ni a la construcción de una sociedad justa, equitativa y con principios que le permitan a las personas la apropiación del conocimiento en los diferentes entornos.

Con el propósito de establecer la educación como una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad (Ley 115, 1994) se ha reglamentado como un proceso de formación permanente en el cual se perciba el currículo y la evaluación como competencias generales, integrales, contextuales, flexibles y por niveles (Zubiría, 2013) que promueven el desarrollo de aspectos prácticos útiles para dar respuestas a las necesidades del contexto. No obstante, en la actualidad se evidencia que el sistema educativo colombiano no ha caracterizado las necesidades del entorno y la diversidad de los contextos en pro de la disminución de la desigualdad social. Pues, como lo afirma el director de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) el sistema educativo en Colombia “está muy fragmentado, muy atomizado y muy localizado para tener la calidad suficiente” (Schleicher, 2018, p. 1) es decir que, no hay una actualización constante de los currículos, planes de estudio y criterios de evaluación, de acuerdo a los contextos (rural y urbano) que promueva la libertad de cátedra y un proceso educativo flexible y adaptable a las condiciones culturales y contextuales de los sujetos que aprenden. Por lo tanto, es de suma importancia que los docentes como guías del proceso educativo estén en la capacidad de adaptar al contexto el currículo y sus prácticas pedagógicas, debido a que, Colombia es un país multicultural con gran diversidad en su población, lo cual implica la necesidad de adaptación a estos diferentes contextos, con el objetivo de promover el proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera efectiva para formar ciudadanos competentes y permitir que todo el país trabaje de manera conjunta por el logro de metas en pro de la calidad de la educación.

Las pruebas nacionales e internacionales son herramientas utilizadas para evaluar los desempeños alcanzados por los estudiantes de todo el territorio. Es pertinente mencionar que, de acuerdo con las competencias definidas por las organizaciones que determinan los estándares de calidad en la educación (ICFES, OCDE, EF) estos aspectos curriculares contribuyen al aumento de la inequidad, debido a que, no están acordes con los objetivos de la educación y generan un posicionamiento social tanto para el país como para las instituciones educativas, los estudiantes y la sociedad, por lo que sus resultados clasifican y determinan el reconocimiento y status, y a su vez contribuye a definir la “calidad educativa”. Un ejemplo de esto lo manifiesta Fernández-Cano (2016) quien plantea que PISA y en general los estudios comparados internacionales son genéricamente criticables sobre todo en la metodología de encuesta que utilizan, en la cuestionable validez de los instrumentos de medida que utilizan por su escasa relación con los currículos

nacionales (Dolin y Krogh (2010) y en serias pseudo-interpretaciones de los resultados entre agentes no cualificados (Carnoy y Rothstein, 2013). (p. 3)

Por lo tanto, se infiere que, en la evaluación de competencias se dejan de lado elementos importantes como las prácticas educativas, aspectos curriculares y pedagógicos (Pérez, 2019), y lo propuesto en el Proyecto Educativo Institucional de cada institución para garantizar el cumplimiento del propósito fundamental de formar ciudadanos integrales.

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras son procesos que permiten entender, reconocer y aceptar la diversidad de culturas, etnias, grupos sociales, creencias, costumbres y religiones que existen en la sociedad. Dado que, aprender una lengua extranjera trae consigo múltiples oportunidades para generar conocimientos, enriquecer el desarrollo cognitivo, social y cultural de las personas y construir una identidad cultural debido a que, “disminuye el etnocentrismo y permite a los individuos apreciar y respetar el valor de su propio mundo, lo mismo que desarrollar el respeto por otras culturas” (MEN, 2006, p. 8). Asimismo, este aprendizaje “fomenta el respeto y la valoración de la pluralidad y de las diferencias, tanto en el entorno inmediato, como en el globalizado” (MEN, 2006, p. 8). Por consiguiente, mediante la enseñanza de lenguas extranjeras, es posible que los docentes generen espacios, creen y propongan acciones, alternativas y estrategias que promuevan el desarrollo de actividades que potencien las oportunidades de los estudiantes para adquirir valores y competencias interculturales necesarias para interactuar en la sociedad del siglo XXI, tales como: la empatía, el pensamiento crítico, el respeto, el trabajo cooperativo y la competencia comunicativa intercultural (González y Borham, 2012; UNESCO, 2012).

Desde el año 2004 el Sistema Educativo Colombiano ha venido planteando y reestructurando distintas políticas y programas educativos como el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) con el fin de promover el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el dominio y el mejoramiento de las competencias comunicativas y, garantizar una educación de calidad (MEN, 2004). Sin embargo, se hace necesario reconocer que, cada uno de los ambientes educativos presenta diferentes problemáticas que obstaculizan dicho proceso. De acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas en EF English Proficiency Index (EF EPI), se evidencia que entre 2016 y 2020, Colombia ha estado en un nivel muy bajo y bajo de dominio del inglés como lengua extranjera (ver figura No. 1) obteniendo 448 puntos en su clasificación en la prueba de

2020 y ocupando el puesto No. 17 entre los 19 países latinoamericanos que hacen parte de la OCDE. De igual forma, en exámenes nacionales como las pruebas Saber 11° y las pruebas Saber Pro, administradas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) los resultados indican que el nivel de bilingüismo es bajo, dado que es evidente que el nivel de inglés tanto de estudiantes como de profesores de lenguas extranjeras no alcanza los niveles establecidos en el proyecto de Bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional. Se ha evidenciado en estas que la población colombiana ha obtenido un nivel bajo en inglés como lengua extranjera, lo que ubica al país entre los últimos países de América Latina.

### Figura 1

*Nivel de aptitud de Colombia en la prueba EF EPI 2016-2020*



*Nota.* Este gráfico muestra el nivel de aptitud de Colombia en la prueba EF EPI 2016-2020.  
Fuente: EF – EPI

Por otro lado, el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera posibilita a los estudiantes conocer otra lengua como los significados, valores, prácticas y costumbres propias de la cultura y el contexto cotidiano en donde se habla dicha lengua. No obstante, existen múltiples factores que afectan este proceso y a su vez, pueden causar desinterés y desmotivación en los estudiantes. En vista de que, el panorama educativo actual del país refleja que los educandos de los diferentes niveles y modalidades educativas no están alcanzando el nivel de inglés establecido desde el año 2006 en el Programa Nacional de Bilingüismo (MEN, 2004) en el cual se adoptó el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como estándar para medir el nivel de aprendizaje de la lengua extranjera. Lo anterior no solo evidencia que los estudiantes no tienen un apropiado desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, sino que pone en evidencia la carencia de un plan de estudio en los cuales se tengan en cuenta los estilos de aprendizaje, los

aspectos culturales de los estudiantes y el desarrollo de metodologías, estrategias, herramientas, actividades y recursos pertinentes para la enseñanza del inglés dentro de las prácticas pedagógicas de los docentes (Roldán, 2016).

Con base en lo anterior, es necesario mencionar que, en los contextos monolingües donde se dificulta el aprendizaje del inglés se ha optado por innovaciones pedagógicas desde enfoques que han tenido éxito en países de Europa, Asia y América Latina (Coyle et al., 2010; Mehisto y Frigols, 2008; Baker, 1993; Brinton, 2003; Snow, 2001; Richards y Rodgers, 2001; McDougald, 2009; Rodríguez, 2012; Romero, 2020) con el objetivo de tener más oportunidades de mejorar y ajustar el currículo relacionando el proceso de enseñanza de idiomas con los contenidos de las diferentes asignaturas para promover el desarrollo de las habilidades comunicativas que le permitan al estudiante hacer uso de la lengua extranjera en situaciones reales (McDougald, 2016) y cumplir con lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en los programas de bilingüismo.

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta la problemática que se ha venido presentando en el país, la presente investigación tuvo en cuenta el enfoque de enseñanza bilingüe Content and Language Integrated Learning (CLIL) para implementar la unidad didáctica “Beyond my thoughts” a fin de promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI). Debido a que, CLIL es un enfoque dual, que mediante la interdisciplinariedad de sus pilares 4Cs (content, cognition, communication y culture) busca propiciar el desarrollo de conocimientos y habilidades, la creación de espacios interculturales y el aumento del interés intercultural e interlingüístico en los estudiantes, quienes deben ser capaces de comprender la propia cultura para “compare and contrast, and to understand different life views around the world” (Rodríguez, 2011, p. 87).

Asimismo, es importante resaltar que la articulación del enfoque CLIL y las herramientas TAC aporta significativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en vista de que, mediante su implementación, se pueden potenciar los programas de bilingüismo para alcanzar el objetivo de ofrecer una educación equitativa con calidad (MEN 2004; UNESCO, 2015; Rodríguez, 2011; European Council, 2018) en la que los estudiantes sean ciudadanos constructores de conocimientos, capaces de utilizar la lengua que aprenden para formar

una identidad cultural que aporte a la transformación de sus realidades y a la construcción del tejido social a través de los procesos e interacciones sociales y culturales que se generan en los diferentes escenarios en los que interactúan. Ya que, la oportunidad de aprender inglés como lengua extranjera es un enriquecimiento cultural que le permite al aprendiz desarrollar una visión crítica y multicultural a partir de sus experiencias (Jaraba y Carrascal, 2012).

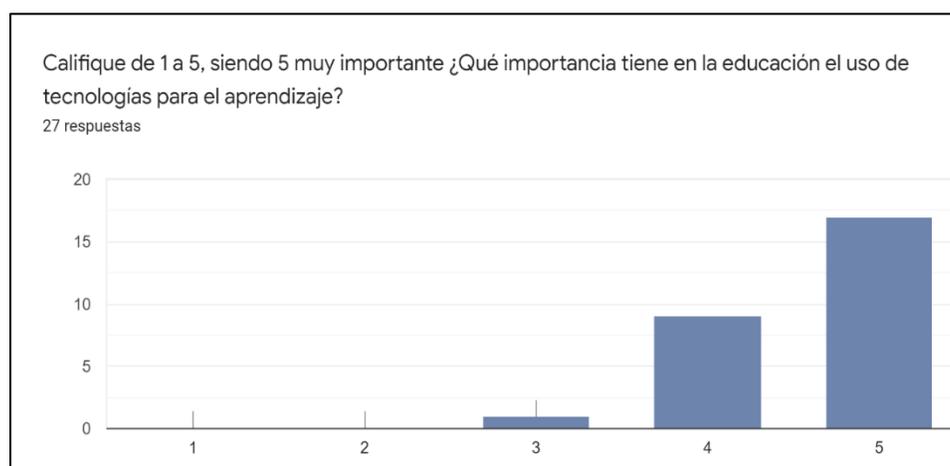
Ahora bien, entendiendo que mediante la implementación de enfoques, estrategias y técnicas metodológicas, es posible formar ciudadanos integrales capaces de desenvolverse en el mundo globalizado, es pertinente reconocer que, el Ministerio de Educación Nacional reglamenta la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano como un proceso llevado a cabo por institutos e instituciones que crean y utilizan currículos flexibles para propender por la formación permanente, personal, social y cultural de los ciudadanos (Ley 115, 1994; Decreto 1075, 2015). Por consiguiente, en el presente estudio se eligió el Departamento de idiomas de la UCEVA ubicado en barrio Salesianos del municipio de Tuluá Valle del Cauca. Debido a que, es una institución de formación para el Trabajo y Desarrollo Humano, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Unidad Central del Valle del Cauca, que oferta programas de lenguas extranjeras como: inglés, francés, italiano y alemán; para cumplir con el fin n° 6 de la educación: “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” (MEN, 1994, p. 2) y garantizar lo planteado en las políticas educativas del país, permitiendo a los ciudadanos el acceso al mundo globalizado para observar el mundo de manera crítica, conocer y entender otras culturas, compartir experiencias con los otros y satisfacer sus necesidades.

Cabe enunciar que, la población del Departamento de Idiomas está compuesta por niños con edades de 7 a 12 años (programa de inglés kids), adolescentes de 13 a 17 años (programa de inglés teens) y adultos de más de 18 años (programa de inglés adults) quienes ingresan al instituto de formación en lenguas extranjeras por intereses propios y de manera voluntaria, con el apoyo de los padres de familia (programa de inglés kids y teens); con relación al programa de inglés adults, esta capacitación es costeadada con recursos propios o por los subsidios que brindan algunas de las empresas donde muchos de ellos laboran. Los estudiantes realizan estos cursos con el objetivo de mejorar sus competencias en la lengua extranjera, pues su aprendizaje y dominio representa una necesidad para sobresalir en el mundo actual y globalizado (Rodríguez, 2011). De la misma

manera, los resultados obtenidos en la encuesta ¿Por qué estudias inglés? diseñada por las investigadoras Macías y Perlaza (*ver anexo No. 1*) mostraron que, el 39,3% de los estudiantes manifiestan tener un gusto considerable por el idioma, es decir que, se encuentran en el punto intermedio respecto al nivel de afinidad con relación a la lengua o deseo de aprenderla para acceder a otras oportunidades académicas y laborales. Con respecto a la motivación por estudiante el idioma inglés El 7,1% considera que, el deseo de aprenderla nace por dificultades que tuvieron en su edad escolar, el 28,6% considera que estudia inglés por influencia de otras personas cercanas, el 14,3% indican que estudian por requerimientos laborales y el 67,9% respondió que su interés por estudiar el idioma es por iniciativa propia (*ver anexo No. 2*), Con relación al uso de las herramientas y recursos tecnológicos, la mayoría de los estudiantes reconocen que estas son importantes en el proceso de aprendizaje (*ver Figura No. 2*).

## Figura 2

### *Importancia del uso de las tecnologías en la educación*



*Nota.* Este gráfico muestra los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes de nivel I del programa de inglés sobre la importancia del uso de las tecnologías en la educación. Fuente: Encuesta ¿Por qué estudia inglés? Macias y Perlaza, 2020.

Con respecto a los programas ofrecidos en el Departamento de Idiomas de la UCEVA, es pertinente reconocer que, el programa de inglés inicia desarrollando competencias básicas de la lengua con la propuesta de objetivos de aprendizaje básicos mediante el uso del material bibliográfico Life, Second Edition de la editorial Cengage Learning - National Geographic, el cual consta de una serie de libros de nivel 1 al nivel 6 con el cual los estudiantes pueden fortalecer sus

habilidades comunicativas y competencias del siglo XXI como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la competencia intercultural.

Teniendo en cuenta que, la mayoría de las personas que ingresan a los programas de inglés, tienen conocimientos previos o saberes básicos con respecto a la lengua (EF SET Certificate™) se eligió el nivel II del programa de inglés: Adults y Teens del periodo 2020-02, quienes de acuerdo a los resultados del examen mencionado, demostraron que, en su mayoría están ubicados en el nivel A1 según los niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia (*ver anexo No. 3*). Es conveniente entender que la prueba EF SET Certificate™ evalúa las habilidades de lectura y escucha, aplicada a los estudiantes de todos los niveles con el propósito de determinar el nivel de competencia comunicativa con el que cuentan al ingresar al programa. En consecuencia, esta investigación buscó promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural donde no sólo se potencia la dimensión cognitiva sino la afectiva, social y formativa a través del desarrollo de capacidades y actitudes que posibiliten al estudiante usar su competencia comunicativa y el conocimiento que tiene en relación entre lengua y el contexto cultural en el que se usa para; interactuar y relacionarse con alteridad, reflexionar y tomar conciencia de lo propio y lo ajeno, y ser capaces de entenderse a sí mismo como a los demás y aceptar las diferencias (Areizaga, 2001).

De acuerdo al planteamiento del problema, surgió la siguiente pregunta problémica ¿Cuál es la influencia de una secuencia didáctica basada en las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y el enfoque CLIL en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural como habilidad del siglo XXI en los estudiantes de nivel II del programa de Inglés del Departamento de Idiomas de la UCEVA de la ciudad de Tuluá Valle del Cauca?

## **Objetivos**

Ahora bien, para dar respuesta a esta pregunta de investigación fue necesario plantear unos objetivos que mostraron el camino a seguir durante el proceso; por lo anterior, el objetivo general fue: analizar la influencia de una secuencia didáctica basada en las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) mediante el enfoque CLIL en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural como habilidad del siglo XXI en los estudiantes de nivel II del

programa de Inglés del Departamento de Idiomas de la UCEVA de la ciudad de Tuluá Valle del Cauca, del mismo modo, se propusieron los siguientes objetivos específicos para alcanzar el objetivo general:

- ◆ Determinar el nivel de competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de nivel II (adultos- teens) del Departamento de idiomas de la UCEVA.
- ◆ Diseñar e implementar la unidad didáctica “Beyond my thoughts” basada en el enfoque CLIL y en las herramientas TAC para promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural como habilidad del siglo XXI.
- ◆ Evaluar la incidencia de la aplicación de la unidad didáctica “Beyond my thoughts” basada en el enfoque CLIL y en las herramientas TAC en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.
- ◆ Contrastar los resultados intragrupo e intergrupo posterior a la implementación de la unidad didáctica para identificar cuál programa (teens o adults) presenta mayor desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

### **Formulación de Hipótesis**

*Hipótesis del Investigador:* La implementación de una secuencia didáctica basada en las TAC mediante el enfoque CLIL en la enseñanza del inglés como lengua extranjera promueve el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de nivel II (teens y adults) del Departamento de Idiomas de la UCEVA.

*Hipótesis Nula:* La implementación de una secuencia didáctica basada en las TAC mediante el enfoque CLIL en la enseñanza del inglés como lengua extranjera no incide en el desarrollo de la Competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de nivel II (teens y adults) del Departamento de Idiomas de la UCEVA.

Por lo tanto, es pertinente resaltar que, promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el nivel II de inglés del Departamento de Idiomas de la UCEVA ha favorecido los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de la implementación del enfoque CLIL y herramientas TAC los cuales son útiles para alcanzar los objetivos propuestos en el Plan Nacional de Bilingüismo y demás orientaciones pedagógicas definidas por el MEN y a su vez, permitió que los actores sociales vean el Departamento de

Idiomas de la UCEVA como un agente cultural activo y como un espacio de socialización, negociación, producción y construcción de conocimientos, saberes y valores (Artunduaga, 1997).

## Capítulo II: Marco referencial

El aprendizaje de lenguas extranjeras brinda a las personas no sólo la posibilidad de comunicarse y compartir con otros sino también una interacción multicultural que le posibilita conocer y respetar los valores, perspectivas y costumbres de otras culturas (González y Borham, 2012) dado que, la lengua es un elemento cultural que le posibilita interactuar con otros, socializar y conocer distintos contextos interculturales. Por consiguiente, es adecuado enunciar que, para el presente estudio relacionado con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural se ha llevado a cabo una revisión literaria y análisis de referentes teóricos a través de diversos motores de búsqueda y bases de datos como Scopus, Scielo, Dialnet; de los cuales se obtuvieron resultados de investigaciones que permitieron visibilizar la competencia comunicativa intercultural como una competencia esencial en la formación de ciudadanos integrales y competentes para la sociedad del siglo XXI; dado que, el desarrollo de esta habilidad le permite al estudiante socializar e interactuar con personas de otros países, conocer otras culturas e identidades sociales y, aceptar y valorar las diferencias mediante el uso de una lengua extranjera.

Ahora bien, considerando que el desarrollo de esta competencia posibilita dar respuestas a las necesidades y exigencias sociales a fin de garantizar una educación de calidad (Rodríguez, 2011; González y Borham, 2012; European Council, 2018) ha sido apropiado realizar una indagación detenida de distintos proyectos y artículos investigativos que han aportado información pertinente en aspectos teóricos y metodológicos en la presente investigación y permiten brindar un soporte y análisis conceptual de los conceptos teóricos que fueron mencionados en el planteamiento del problema, tales como: el enfoque Content and Language Integrated Learning (CLIL), las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y, la competencia comunicativa intercultural (CCI).

### 2.1. Antecedentes

La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras promueve el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural con la cual, los estudiantes son capaces de construir una identidad cultural que les permite observar y comprender el mundo de manera crítica para dar respuestas a las necesidades y compartir experiencias con otros, y desarrollar una actitud positiva

para conocer, entender y apreciar la cultura de los demás y las diferencias (Byram y Fleming, 1998; Rico Troncoso, 2018; Pérez y Gómez, 2017). Martínez, A. (2018) en su estudio cuasiexperimental “La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras” aplicó el cuestionario Competencia Comunicativa Intercultural como preprueba y posprueba, e implementó unidades didácticas desde las metodologías del aprendizaje colaborativo, experimental y el aprendizaje basado en proyectos involucrando el uso de herramientas TIC para identificar el nivel de competencia comunicativa intercultural en 30 estudiantes de básica primaria del Instituto Jorge Manrique de la ciudad de Palencia, España. La aplicación de la preprueba evidenció que la población tenía un nivel medio-bajo de competencia comunicativa intercultural, después de implementar las unidades didácticas se comprobó que el nivel de competencia aumentó mediante el uso de herramientas TIC como la plataforma Etwinning (telecolaboración, e-mail tándem, cine intercultural, etc.) Los resultados obtenidos evidencia que, estas herramientas favorecen el aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural porque permiten la formación de un hablante intercultural capaz de usar la lengua como instrumento de interacción y socialización en contextos reales y, de mostrar empatía y voluntad para relacionarse con quien interpreta su mensaje según su referencia cultural.

De igual manera, Pérez y Gómez (2017) en su investigación de tipo descriptivo se enfocaron en conocer la percepción de los docentes en relación a la Competencia Intercultural (CI) y los elementos que contribuyen a su desarrollo con el uso de métodos mixtos. La población objeto de estudio estuvo compuesta por 59 docentes que utilizaban el enfoque CLIL para orientar su asignatura a través del uso del inglés como lengua extranjera. Para llevar a cabo dicho estudio se utilizó un cuestionario de 16 preguntas abiertas clasificadas en dos categorías de análisis, la cuáles se relacionan con la comprensión de la competencia intercultural en educación primaria (dimensiones personal y social). Al analizar los resultados se encontró que, existe una gran relación entre la competencia intercultural y las dimensiones personal y social destacando elementos cognitivos y afectivos, puesto que los docentes afirman que, es necesario desarrollar una variedad de habilidades, conocimientos y aptitudes para que los estudiantes sean interculturalmente competentes (Byram et al., 2002; Mesa-Hoyos et al., 2019). En consecuencia, los investigadores consideran que, es posible promover el desarrollo de esta competencia a través de las experiencias interculturales, la formación previa en la competencia y la educación en valores tales como la tolerancia, el respeto y la empatía, los cuales posibilitan al estudiante valorar y respetar las

diferencias culturales, convivir con personas de diferentes culturas, conocer sus tradiciones y creencias populares y construir su propia identidad cultural en contextos multiculturales.

Dicho lo anterior, estas investigaciones aportaron significativamente en lo teórico a partir del concepto de competencia comunicativa intercultural y el enfoque CLIL, pues es percibido como un enfoque pedagógico que a través de sus elementos (4Cs) enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera y permite que los estudiantes desarrollen la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), y a su vez estos estudios están relacionados con los instrumentos de recolección y análisis de datos.

La UNESCO (2015) y el MCER (2002) han propuesto diversos objetivos y metas relacionadas con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural con el propósito de impulsar “el desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia” (Instituto Cervantes, 2002, p.1) la cual se obtiene de la interacción y socialización en diferentes contextos interculturales. Para dar respuesta a este objetivo, Fong et al., (2018) consideran que la enseñanza de lenguas extranjeras debe girar en función del diálogo y la relación entre lengua y cultura para promover el aprendizaje autónomo y la formación de una identidad intercultural a través del desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que propicien la formación de ciudadanos integrales capaces de resolver las situaciones que vivencian y transformar su realidad (Byram et al., 2002). Por lo tanto, realizaron el estudio “El cine para desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de lenguas extranjeras” a fin de conocer cómo las películas pueden ayudar en el desarrollo de la competencia intercultural en el aula, en vista de que, el cine es un medio de comunicación que goza de un prestigio cultural y se convierte en un recurso didáctico y pedagógico que puede motivar a los estudiantes a explorar sus propias identidades dado que, posibilita conocer culturas diferentes a la propia y, formar una visión y postura crítica en torno a acontecimientos pasados, presentes y futuros a través de la representación de diversas actividades de la vida cotidiana.

Los resultados obtenidos mostraron que, esta herramienta y fuente de información brinda a los estudiantes la posibilidad de participar en actividades significativas donde se presentan situaciones comunicativas en las que se hace necesario el intercambio de opiniones y experiencias personales a través del juego de roles para entrar en contacto con valores, ideas, pensamientos, actitudes y normas de culturas diferentes a la propia y formar visiones de acuerdo con los

acontecimientos pasados, presentes y futuros. Por lo anterior, es posible decir que, los aportes de este estudio están relacionados con el uso de herramientas que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural debido a que, el cine es una de las herramientas TIC que transmite significados, propicia la construcción de conocimientos, beneficia el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, afectivas, artísticas y expresivas en los estudiantes y favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de la creación y desarrollo de actividades significativas que promueven el fortalecimiento de destrezas y habilidades como la sensibilidad cultural.

Ahora bien, es pertinente poner en evidencia un tercer trabajo de investigación de tipo cualitativo- descriptivo el cual se titula “La competencia comunicativa intercultural en idioma inglés, en la Facultad de Tecnología de la Salud” (Rodríguez y Medina, 2020) el cual tuvo como objetivo describir los elementos que sustentan la competencia comunicativa intercultural desde la enseñanza de la lengua inglesa, en la Facultad de Tecnología de la Salud. Para ello, se utilizaron 23 artículos científicos como métodos teóricos de la competencia comunicativa intercultural. Como resultado se evidenció que, la enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en el enfoque comunicativo desarrolla aspectos que conducen a la competencia comunicativa plena de un hablante lo que, contextualizada en un ambiente de interculturalidad, impone nuevas y más complejas exigencias educativas. Esto demuestra que, la competencia comunicativa intercultural en las clases de inglés contribuye a la formación de un profesional de la salud competente, no solo en el uso de la lengua inglesa sino en la interacción intercultural. Dicho lo anterior, esta investigación aportó a la construcción del marco teórico, proporcionando bases y conceptos sobre la competencia comunicativa intercultural y la enseñanza del inglés como lengua extranjera dado que como es considerado por Sinicrope et al. (2007) y Rico Troncoso (2012) citado por Mesa-Hoyos et al. (2019) “this has a direct impact on all professionals, educators, future educators, and leaders” (p.4).

De igual manera, es importante tener en cuenta que el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras debe promover en los estudiantes el desarrollo de competencias interculturales, por consiguiente, es apropiado mencionar otra investigación titulada “Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Classroom” la cual fue realizada por Ahnagari y Zamanian (2014) y tuvo como finalidad investigar la efectividad de proporcionar información

intercultural en el contexto de inglés como lengua extranjera sobre las actitudes de los estudiantes y el impacto de éstas en su prueba general de competencia lingüística. En esta investigación de tipo cuasiexperimental participaron dos grupos de clases de 48 estudiantes de idiomas intermedios del Instituto de Idiomas de Irán; uno de ellos representa el grupo control y el otro el grupo experimental. Los datos provenientes de los instrumentos empleados (prueba de inglés preliminar “PET” (pretest- postest), materiales didácticos compuestos de cinco pasajes de lectura y actividades interculturales) indicaron que, los estudiantes del grupo experimental que recibieron los textos y las actividades interculturales adicionales superaron al grupo de control.

En consecuencia, los resultados demostraron que, las prácticas en competencia comunicativa intercultural desarrollan en los estudiantes actitudes positivas sobre su cultura y la cultura del idioma de destino y a su vez, los motiva a desarrollar la competencia lingüística general. Por lo tanto, este estudio suministró a la investigación en curso, aspectos teóricos y metodológicos relacionados con el diseño de investigación cuasiexperimental y, la competencia comunicativa intercultural y los componentes propios de esta competencia.

Por otro lado, para demostrar que el enfoque CLIL puede ser incluido en las prácticas educativas de los profesores para promover el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, sociales y afectivas, se cita a Zirilli (2020) quien realizó el estudio investigativo “CLIL en el aula de Ciencias Naturales: un caso de estudio en Educación Secundaria en Milazzo, Sicilia, Italia” con el fin de exponer y verificar cómo se puede integrar el enfoque CLIL en un aula de Ciencias Naturales para que los estudiantes mejoren una serie de habilidades y destrezas en inglés como lengua extranjera y lo hagan con un alto nivel de motivación en el proceso de aprendizaje. Los participantes de este estudio fueron 135 estudiantes entre 11 y 14 años que según el MCER se encontraban en el nivel A1 y A2 de inglés. Para presentar nuevos temas utilizando CLIL como enfoque transversal, el trabajo se llevó a cabo a través de módulos que fueron apoyados en “The CLIL Resource Pack” por Grieveson y Superfin.

Esta investigación se realizó en dos fases; la primera corresponde a un estudio teórico y la segunda, un estudio de caso, por lo que la metodología implementada se basa en las perspectivas cuantitativa y cualitativa. A través de las actividades propuestas, los autores afirman que los resultados fueron satisfactorios dado que con la implementación CLIL se evidencia la mejora de

habilidades y actitudes positivas de los estudiantes; a su vez, expresan que, se evidenció una mayor participación y motivación de los estudiantes en todas estas actividades, lo que contribuye a su desempeño académico y su aprendizaje significativo. De ahí que, las contribuciones de este estudio están relacionadas con uno de los ejes de la investigación, el cual es, el enfoque CLIL.

Otro trabajo que brindó aportes relevantes a este estudio de investigación fue “CLIL approach: A way to enhance citizenship competence in the English class” (Holguín y Sanabria, 2016). En este trabajo se desarrolló una unidad didáctica bajo el diseño investigación acción con el fin de ofrecer a los estudiantes y profesores una nueva forma de sensibilizar a la comunidad escolar a una mejor forma de vida y compartir valores y competencias de ciudadanía dentro y fuera de la escuela con respecto a las necesidades encontradas en el contexto educativo. La población objeto de estudio fueron 24 estudiantes entre los 15 y 18 años de la escuela superior con nivel intermedio de inglés. Los resultados obtenidos mostraron que, mediante la implementación, los estudiantes mejoraron su competencia comunicativa en la lengua meta y aprendieron a desarrollar competencias de ciudadanía para actuar y convivir de manera constructiva en la sociedad. Al respecto Mesa-Hoyos et al. (2019) dicen que:

The English teacher who, in the past, had concentrated only on teaching linguistic aspects has had to become a professional, developing intercultural sensitivity in him or herself, as well as in others. This new role values not only knowledge, but also skills relating to discovery and interaction, attitudes towards others, cultural awareness, and proficiency in language in relation to interpretation and relating to others. (p.2)

Por lo anterior, se concluye que, la competencia comunicativa intercultural es una habilidad que debe ser desarrollada en las aulas de clases para lo cual, el enfoque CLIL puede ser considerado apropiado para que los docentes analicen sus experiencias pedagógicas, resignifiquen sus prácticas de enseñanza y promuevan un aprendizaje significativo en los estudiantes, en vista de que, este modelo potencia el desarrollo de las habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y afectivas; y a su vez, contribuye en el desarrollo de la comprensión intercultural. En definitiva, este estudio brindó la posibilidad de entender que, el enfoque Content and Language Integrated Learning no solo favorece el aprendizaje de inglés como lengua meta, sino que, contribuye al desarrollo de otras competencias (Romero, 2020; Cárdenas, 2018) como la competencia comunicativa intercultural porque los educandos pueden construir conocimientos, promover valores como

comprensión y tolerancia intercultural, y desarrollar actitudes para enfrentar diferentes situaciones reales.

En lo que respecta a las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) Orcera et al., (2017) con el propósito de aprovechar la motivación que generan estas tecnologías para mejorar las habilidades comunicativas en la lengua extranjera inglés en los estudiantes de sexto del colegio público Ruiz del Peral a través del enfoque CLIL para usar la lengua que se aprende como vehículo natural de comunicación, han realizado el trabajo de investigación “Aplicación de las TAC en un entorno CLIL: una experiencia innovadora en Educación Primaria”. Por ende, para llevar a cabo esta práctica de innovación educativa, los investigadores desarrollaron unidades didácticas de CLIL en el área de Ciencias Naturales con el apoyo de los recursos digitales como Tablet, portátiles, pizarra digital; y herramientas TAC como Kahoot, Quiver, Poplet, Easel.ly, entre otras.

Los resultados demuestran que la implementación de la unidad didáctica basada en el enfoque CLIL y herramientas TAC justifican que, la combinación de estas estrategias metodológicas exige que el principal objetivo de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje sea comprender y ser capaces de comunicarse con el resto de personas utilizando la lengua meta. Del mismo modo, estos resultados evidenciaron que, es posible enriquecer las relaciones y actitudes de los estudiantes frente a la diversidad lingüística y cultural a través del trabajo cooperativo y contribuir en el alcance de un aprendizaje integrado, significativo e interactivo de experiencias, conocimientos y tecnologías a través de actividades, situaciones y simulaciones en entornos de comunicación reales y espontáneos. De este modo, esta investigación se convierte en un referente para este trabajo dado que en él se encuentran los ejes principales sobre los cuales se realizó esta investigación.

Finalmente, Díaz y Márquez (2020) en el estudio de investigación “Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia” utilizaron un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo introspectivo vivencial, a fin de identificar los elementos teóricos que fundamentan las estrategias de las Tecnología del Aprendizaje y Conocimiento TAC en el proceso de formación de los docentes a partir de sus realidades, experiencias, percepciones y vivencias. La muestra de este estudio fueron 10 docentes formadores de formadores de la Escuela Normal Superior de Cúcuta. Para su desarrollo, se llevó a cabo una revisión teórica de la cual se

establecieron tres categorías de análisis (Formación por competencias para la consolidación de las TAC, Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas mediante el uso de la estrategia TAC y la construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en las estrategias TAC) lo cual permitió el diseño de la entrevista focalizada como instrumento de recolección de datos.

Tras la aplicación de la entrevista focalizada los resultados mostraron que, es importante que los docentes conozcan el alcance y significado de la implementación y aplicación de las TAC en el aula debido a que, son estrategias que favorecen la construcción del conocimiento mediante procesos orientados hacia la resolución de problemas, interpretación, argumentación y análisis. Además, se halló que, aunque el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento posibilitan el desarrollo de procesos cognitivos tales como la ampliación de la zona de desarrollo próximo, mayor empoderamiento, el paso de la interacción a la participación y el fortalecimiento del aprendizaje situado. Sin embargo, los resultados generales muestran que la aplicación de las herramientas TAC es uno de los grandes retos en la sociedad del siglo XXI en razón de que, actualmente algunos docentes continúan enseñando en forma tradicional con un modelo curricular conductista, técnico y lineal que no refleja la formación integral de los estudiantes. Por ende, este estudio permite que, en la presente investigación, se tengan en cuenta las situaciones evidenciadas durante la implementación de estrategias basadas en las TAC para generar espacios en los cuales las actividades propuestas se puedan desarrollar de manera efectiva.

## 2.2. Referentes teóricos

**Figura 3**

*Teóricos relevantes en el estudio investigativo*



Nota. Fuente: “*Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural*”.

En este apartado se ha realizado una exploración teórica profunda teniendo en cuenta la información hallada en bases de datos, libros, revistas y/o artículos publicados por los mismos autores o por terceros con el fin de conocer los autores más influyentes y destacados; y brindar un soporte conceptual de los conceptos teóricos más importantes en la presente propuesta de investigación, como lo son: Content and Language Integrated Learning (CLIL), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y la Competencia Comunicativa Intercultural. Cabe resaltar que, el desarrollo de este apartado comenzó abarcando las características más importantes de cada concepto abordado.

### 2.2.1. Content and Language Integrated Learning (CLIL)

El contexto educativo debe ser concebido como un espacio dinámico en el cual los estudiantes sean capaces de construir conocimientos desde sus experiencias y se apropien de su proceso de aprendizaje; y como un escenario diverso y cultural donde se generan intercambios culturales y relaciones interpersonales gracias a la interacción, y socialización de los estudiantes, docentes y demás actores sociales, quienes están dotados de valores, creencias, costumbres y

tradiciones culturales, y sociales que enriquecen sus experiencias, y configuran su propia identidad sociocultural (González y Borham, 2012; MEN 2004; UNESCO, 2015). Por ello, es fundamental que desde el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera se usen y se desarrollen estrategias, estándares, metodologías e innovaciones educativas en las que se tengan en cuenta los intereses de los estudiantes como las demandas y necesidades sociales para el uso y la implementación de métodos, enfoques o modelos pertinentes que contribuyan en el fortalecimiento del proceso educativo y promuevan el desarrollo de las competencias comunicativas. Dado que, como es propuesto por el Consejo Europeo en el Marco Común Europeo de Referencia “MCER” (2002) en el desarrollo de programas de lenguas extranjeras, los métodos o materiales educativos deben permitir a todos los estudiantes la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades específicas.

Ahora bien, es importante reconocer que, desde épocas antiguas la lingüística y demás ciencias del lenguaje han planteado teorías como el conductismo, el constructivismo, el mentalismo de Chomsky, la hipótesis del modelo de monitor y la interlengua o del interlenguaje para abordar los procesos complejos relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera y ayudar a entender apropiadamente los mecanismos de este proceso de aprendizaje (Skinner, 1957; Laddo, 1964; Selinker, 1972 citado por Ortega, 2013; Deza, 2009). Cabe resaltar que, desde los planteamientos de estas teorías se han creado y propuesto diferentes metodologías, enfoques y métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera para “proporcionar una descripción detallada de las principales tendencias del siglo XX en la enseñanza de idiomas” (Richards y Rodgers, 1999, p. 7) y estas con el paso del tiempo han evidenciado una gran evolución. Gramática y traducción, fue el primer enfoque que tuvo gran acogida durante varios siglos; seguidamente surgieron métodos como el método directo, el método de comprensión de lectura, el método audio lingüístico, el método situacional, la suggestopedia y the silent way como procesos o procedimientos para alcanzar diferentes objetivos en la clase. Luego, el método Respuesta Física Total (TPR) y el enfoque natural fueron propuestos desde el enfoque humanístico (Alcalde, 2011; Medina y Vargas, 2017; Delgado y Perlaza, 2019; Carbonó y Méndez, 2020).

No obstante, como resultado de los avances investigativos en la década de los años setenta aparece la enseñanza comunicativa de la lengua, la cual actualmente es conocida como el enfoque comunicativo (Communicative Language Teaching) gracias a los aportes de Hymes (1972),

Canale y Swain (1980). Basados en los avances teórico prácticos de este enfoque, surgieron otros modelos de enseñanza de lenguas extranjeras como la metodología del aprendizaje cooperativo, los métodos Content Based-Instruction y Task Based-Instruction (Richards y Rodgers, 1999) los cuales permiten que el aprendizaje sea concebido como un “proceso de construcción de capacidades cognoscitivas, afectivas y sociales que permite que los alumnos sean reconocidos como personas dotadas de una inteligencia y personalidad en desarrollo” (MEN, 1999, p. 13). En consecuencia, es significativo resaltar que, la reflexión y la resignificación de las prácticas pedagógicas en relación con las necesidades e intereses de los estudiantes, y la participación activa de los sujetos que aprenden en el intercambio de contenidos reflejados en las metodologías de enseñanza mencionadas sirvieron de base para lo que hoy se conoce como Content and Language Integrated Learning (CLIL), enfoque dual, flexible y relevante en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en este siglo XXI, el cual surgió en 1994 en Europa como resultado de las innovaciones curriculares en Finlandia para brindar a las personas la oportunidad de aprender y desenvolverse en el idioma meta mediante la enseñanza y aprendizaje de contenidos e idioma al mismo tiempo (Porrás, 2013; Marsh, 2000). Ya que CLIL es un enfoque “in which students acquire a second or foreign language whilst focusing on learning new content knowledge and skills” (Tomlinson, 2011, p. 9).

Por lo anterior, Content and Language Integrated Learning puede ser considerado como una herramienta eficaz dentro del proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera, dado que permite abordar de diversas maneras la educación bilingüe. Sin embargo, el aprendizaje de contenidos y la construcción de conocimientos a través del inglés representa un reto para esta sociedad del siglo XXI (McDougald, 2009; Rodríguez, 2012; Romero, 2020). En razón de que, la lengua meta no es propia de la identidad sociocultural de los estudiantes, por tanto, “si el contenido es complejo, la lengua extranjera podrá hacerlo aún más difícil de asimilar y del mismo modo el contenido podría complicar el desarrollo de la lengua” (Harrop, 2012 y Bruton, 2010 citado por Medina y Vargas, 2017, p. 48); lo anterior quiere decir que, a pesar de que CLIL sea un enfoque metodológico que promueve la educación intercultural a través de la transversalización de las áreas del conocimiento y la integración de sus principios en el currículo; su implementación puede traer consigo una serie de desventajas para el aprendizaje de la lengua meta en diferentes contextos educativos como: la limitación que puede generarse en los estudiantes para comprender los contenidos haciendo uso de la lengua extranjera sin ser proficientes; al no tener un amplio dominio

de la lengua extranjera, se hace complejo avanzar en el desarrollo de las habilidades superiores. Finalmente, es posible que el estudiante no sea un actor activo, es decir que no se involucre en su proceso de aprendizaje al sentirse limitado en el desarrollo de competencias y construcción de conocimientos.

De igual modo, la transversalización y relación de contenidos con la lengua extranjera y la falta de dominio de los docentes con respecto a los contenidos específicos enseñados mediante el uso del inglés pueden ser factores que se convierten en desventajas para el enfoque CLIL (McDougald, 2016; Torralbo, 2016), porque pueden generar obstáculos en el proceso educativo. Sin embargo, Tejedor (2015) argumenta que, los programas bilingües y la integración de lenguaje y contenidos muestran resultados efectivos en el aprendizaje del inglés ya que, la implementación de este enfoque en los escenarios educativos produce cambios positivos que posibilitan la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas, la interacción y socialización en espacios interculturales, el mejoramiento de las habilidades lingüísticas, el aumento del interés intercultural e interlingüístico y la formación de estudiantes integrales, competentes y competitivos. Por consiguiente, es importante enunciar que, CLIL es una alternativa de enseñanza que propicia el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes de manera dinámica en vista de que “no sólo promueve la competencia lingüística sino que también estimula la flexibilidad cognitiva” (Coyle et al., 2010 citados por Porras, 2013, p. 33) y funciona como un “catalizador para vivir experiencias interculturales que son fundamentales para una comprensión más profunda de la interculturalidad” (Porras, 2013, p. 34).

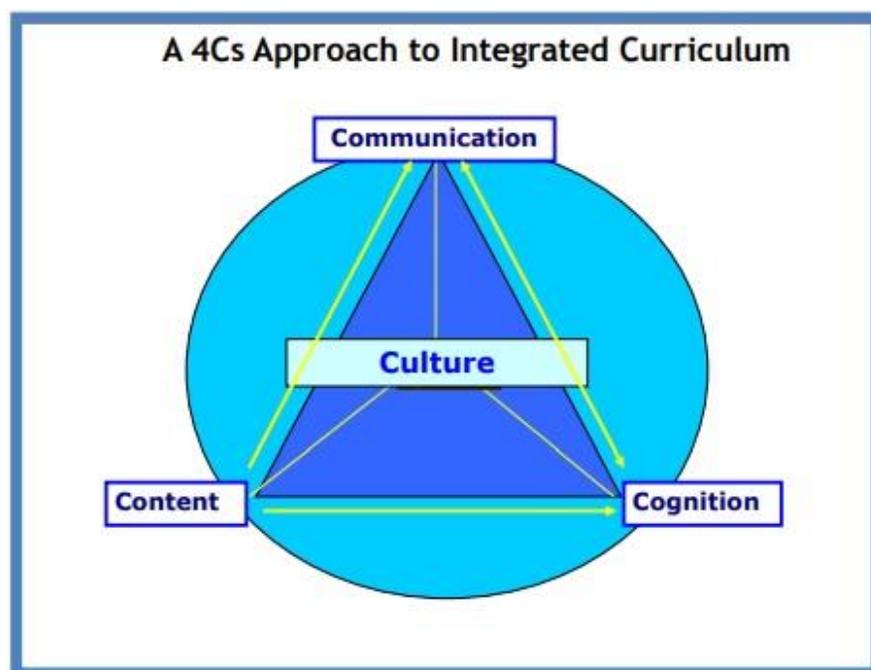
Por otro lado, Content and Language Integrated Learning es un enfoque centrado en el estudiante, el cual promueve un aprendizaje auténtico a través de situaciones reales cercanas a su realidad. En razón de que “what CLIL can offer to youngsters of any age, is a natural situation for language development which builds on other forms of learning. This natural use of language can boost a youngster’s motivation and hunger towards learning languages” (Marsh, 2000, p. 3). En este sentido, los docentes deben crear y desarrollar actividades que incluyan las formas de aprendizajes como ciertos aspectos personales (preferencias, culturas, contextos, necesidades) de los estudiantes mediante el empleo de herramientas y “recursos metodológicos innovadores que hagan más asequible al alumnado el aprendizaje de una nueva lengua extranjera a través de los contenidos de las áreas no lingüísticas” (Orcera et al, 2017, p.147).

Considerando que las intervenciones educativas deben concebirse en términos de desarrollo de habilidades, competencias y actitudes que posibiliten la formación integral de ciudadanos capaces de interactuar y convivir de manera armónica en diferentes contextos socioculturales (UNESCO, 2015; European Council, 2018), es conveniente saber que, desde su quehacer pedagógico, los docentes como transformadores sociales deben tener un acercamiento al contexto educativo en el cual van a intervenir para actualizar, ajustar y resignificar sus prácticas pedagógicas en relación con las situaciones sociales, exigencias educativas, estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones de los estudiantes, debido a que la sociedad está en constante cambio, lo que provoca que cada día surjan nuevas y diferentes necesidades. Por lo anterior, es adecuado enunciar que, Content and Language Integrated Learning es un enfoque dinámico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De acuerdo con sus características y aspectos, CLIL es una herramienta que ayuda a que el proceso de aprendizaje sea significativo e integral, y contribuya a la construcción del tejido social (Sáez, 2006; Ortiz, 2015). Además, es útil dentro del proceso de enseñanza debido a que brinda oportunidades a los docentes como guías y generadores de transformación social para reflexionar, fortalecer los procesos de enseñanza, y buscar nuevas ideas, estrategias y actividades (González y Borham, 2012; Porras, 2013; McDougald, 2016).

Incluso, como lo expresa Darn (2006) CLIL presenta beneficios interdisciplinarios para que los estudiantes desarrollen la habilidad del pensamiento crítico puesto que, pueden utilizar conocimientos de un área específica como base para otra con conocimientos diferentes; y su conocimiento comienza a ser portable a través de diferentes lenguajes para que lo apliquen e integren de la manera que lo necesiten. Por lo que se infiere que, este enfoque prepara a los estudiantes a ser competentes para enfrentar las situaciones específicas que encuentran en su vida diaria (McDougald, 2016) dado que, se adapta a las necesidades e intereses de los estudiantes y mediante su implementación, les permite; ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, desarrollar actitudes que favorezcan su proceso de formación integral, y mejorar sus habilidades comunicativas a través del aprendizaje de otras áreas como matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, entre otras.

**Figura 4**

*Principios 4Cs del enfoque CLIL*



*Nota.* El gráfico representa los principios en los cuales se fundamenta el enfoque CLIL. Tomado de *The state of language and content instruction in Colombia* (p.46), por Marsh, 2002 citado por J. McDougald, 2009.

Es preciso afirmar que, CLIL propicia un proceso de aprendizaje significativo mediante la selección y creación de materiales, recursos, estrategias y actividades acordes a las necesidades educativas, los intereses, conocimientos, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. En vista de que, es un enfoque que “está diseñado para preparar a los jóvenes para el futuro. Proporciona el primer paso para aprender y comprender de forma independiente” (Attard et al., y Chrysanthou, 2014, p. 7). A su vez, es posible reconocer que, el currículo de este enfoque para la enseñanza de lenguas extranjeras, está fundamentado en los principios planteados llamados las 4Cs (*ver figura No. 4*), es decir, cognición (cognition), cultura (culture), comunicación (communication) y contenido (content), los cuales son componentes indispensables a la hora de implementar el enfoque CLIL porque posibilitan llevar a cabo una planeación eficaz que proporcione el alcance de los objetivos propuestos; razón por la cual se hace necesario describir los principios:

- *Contenido:* Este principio está relacionado con las temáticas y conceptos propios del área del conocimiento para la planificación de la unidad didáctica, así como con los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos. Incluso, es pertinente resaltar que, para la planeación de la unidad didáctica el docente debería tener en cuenta contenidos que permitan el desarrollo de las habilidades y la comprensión de temas específicos para la apropiación de los conocimientos (Porras, 2013).
- *Cognición:* reconociendo que los estudiantes deben ser capaces de construir nuevos conocimientos a través de la participación activa y la reflexión; este componente se centra en los procesos mentales vinculados al proceso de aprendizaje y llevados a cabo por los sujetos que aprenden (Universidad de la Rioja, 2013; Porras, 2013). Por ello, se tiene en cuenta la Taxonomía de Bloom, en la cual se encuentran niveles como recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear; que se refieren a las habilidades de pensamiento de orden superior (High Order Thinking Skills) y las habilidades de pensamiento de orden inferior (Low Order Thinking Skills) (*ver figura No. 5*).

Figura 5

## Procesos de la dimensión cognitiva

Table 1. The cognitive processes dimension — categories, cognitive processes (and alternative names)					
lower order thinking skills			higher order thinking skills		
remember	understand	apply	analyze	evaluate	create
recognizing (identifying)	interpreting (clarifying, paraphrasing, representing, translating)	executing (carrying out)	differentiating (discriminating, distinguishing, focusing, selecting)	checking (coordinating, detecting, monitoring, testing)	generating (hypothesizing)
recalling (retrieving)	exemplifying (illustrating, instantiating)	implementing (using)	organizing (finding coherence, integrating, outlining, parsing, structuring)	critiquing (judging)	planning (designing)
	classifying (categorizing, subsuming)		attributing (deconstructing)		producing (construct)
	summarizing (abstracting, generalizing)				
	inferring (concluding, extrapolating, interpolating, predicting)				
	comparing (contrasting, mapping, matching)				
	explaining (constructing models)				

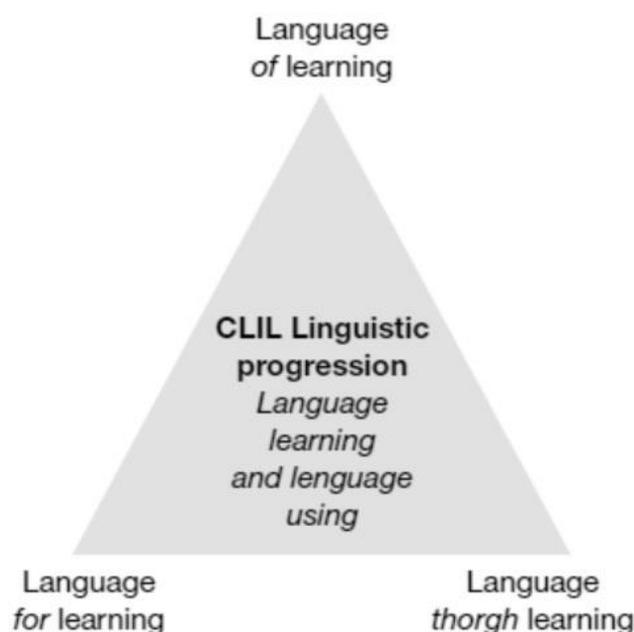
*Nota.* El gráfico muestra las habilidades de pensamiento de orden inferior y superior organizadas en los niveles de la Taxonomía de Bloom. Tomado de *A model of learning objectives* (p.2), por Iowa State University, 2012.

- *Comunicación:* este principio se refiere a la interacción que existe en el aula entre estudiante-estudiante y estudiante-docente a través del uso de la lengua meta para construir conocimientos desde los contenidos enseñados. En vista de que, “el idioma necesita ser aprendido, siendo relacionado con el contexto de aprendizaje, aprendiéndolo a través de ese idioma, reconstruyendo el contenido y los procesos cognitivos relacionados con éste” (Coyle et al., 2010, p. 42 citados en Porras, 2013, p. 36). Por ello, este componente se divide en tres aspectos esenciales, los cuales son:

*Language of*, *Language for* y *Language Through* (ver figura No. 6); el primero de estos aspectos es también conocido como CALP (*Cognitive Academic Language*); está relacionado con el contenido curricular desarrollado en la unidad didáctica. El segundo de estos aspectos, es decir, *Language For* o también llamado BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) es el vocabulario usado por los estudiantes para comunicarse e interactuar de manera correcta por medio de frases y oraciones dentro del aula de clases con los demás actores sociales. Y el aspecto *Language Through* se refiere al lenguaje adquirido en la clase teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y el progreso en el proceso.

### Figura 6

*Tríptico del lenguaje*



*Nota.* El gráfico representa los aspectos esenciales que componen el principio de comunicación. Tomado de *An approach to CLIL teacher language awareness using the language triptych* (p.144) Coyle, 2010, p.36 citado en Martín del Pozo, 2016.

- Cultura: como es explicado por Coyle et al. (2010) citados en Porras (2013) este aspecto incluye “elementos interculturales en la planificación del proyecto: por ejemplo,

establecer el contexto del contenido en las diferentes culturas. Ello permite la exposición a perspectivas variadas y a conocimientos compartidos que hacen más conscientes a los alumnos del otro y de uno mismo” (p. 37). Debido a que, este enfoque guarda una estrecha relación con las perspectivas del propio contexto, contextos interculturales y los globales a fin de promover el desarrollo de competencias personales y sociales que contribuyan en la formación de estudiantes integrales con un conocimiento cultural amplio capaces de “to accept the new one, to compare and contrast, and to understand different life views around the world” (Rodríguez, 2003, p. 70 citado por Rodríguez, 2011, p. 5). Por ende, es de suma importancia reconocer que, para el enfoque CLIL es esencial el fomento de una comprensión intercultural para que el estudiante acepte, comparta y respete los conocimientos y perspectivas de cada una de las personas que lo rodean.

Es necesario resaltar, que en el enfoque CLIL el rol del docente y del estudiante incentivan el desarrollo de un aprendizaje efectivo; en vista de que, el docente es un guía, es decir, un dinamizador que se plantea diversos objetivos de aprendizaje para permitir “que ocurra un aprendizaje y un desarrollo y, por lo tanto, que el rendimiento de los estudiantes mejore” (Universidad de la Rioja, 2013, p. 7). Por lo cual, el docente debe “facilitar el desarrollo de objetivos, diseñar acciones que conduzcan al logro de estos objetivos, ayudar a aumentar la conciencia de los alumnos para promover el aprendizaje y generar progreso autodirigido y autorregulado en los alumnos” (Universidad de la Rioja 2013, p. 8). Ahora bien, el estudiante debe ser un protagonista activo, autónomo y flexible capaz de relacionar sus intereses y expectativas con su proceso de aprendizaje a fin de crear relaciones sociales y potenciar sus habilidades personales y comunicativas como “autoconfianza en la comunicación, conciencia intercultural, conocimientos y habilidades de la vida laboral, movilidad a la vida educativa y laboral, entornos y técnicas de aprendizaje estimulantes e innovadoras y un punto de vista positivo hacia un aprendizaje permanente” (Porrás, 2013, p. 38).

Teniendo en cuenta lo anterior, es apropiado indicar que “CLIL approach requires teachers and school administrators to rethink the traditional concepts of language teaching” (McDougald, 2009, p. 46). Puesto que, implementar esta metodología puede traer consigo muchos beneficios,

algunos de ellos pueden ser “cultural awareness, internationalism, language competence preparing for both studying and the working life as well as increased motivation (Marsh, 2002 citado McDougald, 2009, p. 46). En definitiva, es pertinente reconocer que, Content and Language Integrated Learning es un enfoque de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras eficaz que contribuye en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y la comprensión intercultural a través del fomento de entornos en los que los docentes puedan crear y usar materiales didácticos reales y auténticos en la lengua meta, con el propósito de que los estudiantes puedan usarla como medio de interacción en diversas situaciones reales, puedan adquirir una perspectiva más amplia y crítica frente a otros contextos socioculturales y puedan “to become interculturally competent as they explore a topic from foreign viewpoints” (González y Borham, 2012, p. 110 citado por Pérez y Gómez, 2017 p. 85).

### *2.2.2. Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)*

Con el pasar de los años, se han originado múltiples tecnologías y recursos digitales a fin de impulsar el desarrollo humano y aumentar la capacidad de respuesta a las demandas y exigencias globales como a las necesidades sociales, en vista de que, estas herramientas contribuyen en el mejoramiento de la calidad de vida y en la interacción y socialización de los ciudadanos en diversos contextos socioculturales (Vivancos, 2015; Orcera et al, 2017; Díaz y Márquez, 2020). A su vez, la incorporación de estas nuevas tecnologías en los entornos educativos promueve el desarrollo de habilidades como la innovación educativa y la creatividad (Vivancos, 2015; Orcera et al, 2017) para enriquecer los procesos pedagógicos y propiciar un aprendizaje autónomo y significativo.

Por lo tanto, es necesario reconocer que, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un conjunto de herramientas innovadoras en los procesos pedagógicos, inmersas en los diferentes entornos sociales que le posibilita el acceso a gran parte de la información que cualquier individuo desee conocer y, por ende, “deben aprovecharse para el desarrollo integral de una comunidad” (Sánchez, 2017, p. 157). Es por esto que, en busca de promover el desarrollo integral de ciudadanos competentes y competitivos a través del buen uso y aplicación de estos recursos digitales en el aula de clases, han surgido las Tecnologías del

Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) como herramientas enfocadas en el aprender a aprender y al aprendizaje colaborativo como competencias para promover la adquisición y construcción de conocimientos, el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas, afectivas, sociales, culturales y comunicativas y, contribuir en un proceso enseñanza y aprendizaje continuo, cambiante mediado por la generación de entornos virtuales (Vivancos, 2015). En consecuencia, se hace importante el uso de estas estrategias con propósitos netamente académicos en donde de manera supervisada el estudiante hace uso de las TIC con el objetivo de construir conocimientos y desarrollar habilidades necesarias para su vida.

De esta manera, en el campo educativo, las TAC son estrategias pedagógicas de uso curricular y organizativo que el docente como transformador social puede emplear en la planificación, creación y desarrollo de diversas actividades, tareas y situaciones de aprendizaje a fin de promover la generación y construcción de conocimientos en grupos colaborativos; y propiciar y garantizar procesos de aprendizaje autónomos, significativos y metacognitivos (Vivancos, 2015; Orcera et al, 2017; Díaz y Márquez, 2020). De este modo, es importante que, el docente analice y evalúe el uso didáctico de estas herramientas y recursos tecnológicos para implementarlos en el aula de clases mediante la creación de actividades y materiales auténticos que le permitan al estudiante ser protagonista de su proceso de aprendizaje y desarrollar habilidades y competencias necesarias para su formación integral.

El uso e implementación de las TAC en el proceso de enseñanza y aprendizaje aporta aspectos como interactividad, adaptabilidad y flexibilidad de los diferentes formatos de contenidos, los cuales son elementos importantes para el mejoramiento del proceso de enseñanza (Gómez et al., 2014). Sin embargo, existen diversas desventajas de la aplicación de estas herramientas interactivas y tecnológicas como la formación y práctica docente, debido a que muchos de ellos no tienen actitudes de aceptación para recibir una formación que les posibilite integrar aspectos pedagógicos de estas estrategias en el aula y “no han cambiado sus roles tradicionales, ya que generalmente usan estas herramientas digitales para implementar prácticas tradicionales” (Gómez et al., 2014, p. 72). Debido a lo anterior, estas situaciones no promocionan un aprendizaje por competencias donde los estudiantes realizan procesos cognitivos y desarrollan

habilidades de pensamiento superior que promuevan una actitud crítica y reflexiva frente a su realidad y su contexto para aportar en la construcción del tejido social.

No obstante, la construcción de conocimientos y la apropiación de aprendizajes “exige una prolija combinación entre conocimientos teóricos, proporcionados por la ciencia y la tecnología y conocimientos contextualizados” (Mena, 2004, p. 11 citado por Díaz y Márquez, 2020, pp. 36-37). Por ende, es necesario conocer el uso de estas tecnologías para propiciar la construcción de conocimientos, debido a que, como lo han afirmado Gaspar y Cortés (2003) citado por Díaz y Márquez (2020) la aplicación de estas estrategias puede: “proveer condiciones a los estudiantes para la construcción de conocimiento y transformaciones conceptuales; favorecer un anclaje al desarrollo de habilidades analítico-categoriales y estratégico-metodológicas, y propiciar un ambiente de aprendizaje activo, reflexivo, crítico y participativo” (p. 37).

Cabe resaltar que, las TAC “tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia unos usos más formativos” (Lozano, 2011, p. 45) por lo tanto, es apropiado que, los docentes promuevan los pilares fundamentales de la educación “aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir” (Delors, 1996 citado por Luna, 2015, p. 2) a través de la implementación de estos recursos digitales y entornos virtuales en sus clases. En razón de que, permite “desarrollar una aptitud natural y construir conocimientos pertinentes para abordar los problemas globales” (Morín, 1999, pp. 1-2). Asimismo, fomenta el desarrollo de habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, la competencia digital, las competencias ciudadanas, la interacción en el aula y la competencia comunicativa intercultural (Dede, 2009). Debido a que, el uso de las TAC “puede facilitar el acceso universal a la educación, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación” (UNESCO, 2015, p .1).

Por otra parte, es pertinente entender que, el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento promueve el aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en razón de que, existen diversas ventajas en el uso de las herramientas TAC como la participación y motivación de los estudiantes, el incremento de las actitudes positivas

con respecto a la diversidad cultural y el fomento de un aprendizaje integrado, significativo e interactivo (Orcera et al., 2017).

Por consiguiente, la aplicación de estas herramientas les posibilita a los educandos comunicarse, interactuar, compartir y socializar en diversas situaciones reales y contextos interculturales en los cuales pueden desarrollar una conciencia multicultural que les permita conocer otras culturas, aceptar, valorar y respetar las diferencias y, enriquecer su identidad cultural y a su vez “to develop and maintain relationships, regardless of different cultural and social backgrounds, and it requires people to be able to communicate effectively and appropriately with minimal loss or distortion so that others are compliant and cooperate” (Fantini, 2000 citado por Mesa-Hoyos et al., 2019 p. 4).

### *2.2.3. Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)*

Es pertinente mencionar que, la enseñanza del inglés como lengua extranjera no solo busca promover el aprendizaje de esta lengua y el desarrollo de las habilidades comunicativas, sino que, involucra el desarrollo personal y social de los estudiantes para formar seres integrales capaces de interactuar y relacionarse en distintos contextos interculturales. Por lo tanto, para entender que la competencia comunicativa intercultural es una de las habilidades necesarias para la sociedad del siglo XXI en la cual se relacionan los aspectos de comunicación, cultura y lengua dado que, le permite a los ciudadanos comunicarse e interactuar entre personas de diferentes identidades culturales y diferentes lenguajes (Coperías, 2002), y a su vez, tener diversas maneras de interpretar su realidad; se hace necesario entender que, el enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas extranjeras, nació como una estrategia para dar respuesta al poco interés que se brindaba al concepto de cultura y demás factores que la conforman. Dado que, durante muchos años la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras han sido procesos desligados y aunque la cultura es un componente muy importante para conocer y entender la lengua que se aprende, este no estaba siendo incluido en las aulas de clase porque solo se buscaba que el aprendiz desarrollará sus habilidades comunicativas y las usara para responder a aspectos gramaticales y asemejarse al hablante nativo de la lengua (Rico Troncoso, 2018).

De este modo, se evidencia que la lengua no era percibida como parte de la cultura y una práctica social en razón de que, muchas de las teorías y enfoques propuestos a través de la historia para la enseñanza de las lenguas extranjeras impiden el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural pues, “se basan simplemente en el estudio de aspectos formales de la lengua” (Rico Troncoso, 2018, p. 80) es decir, en el desarrollo de las habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar) que le posibiliten al estudiante comunicarse de manera efectiva, siendo un usuario independiente de la lengua capaz de expresar sus ideas de manera apropiada y comprender la información que recibe de las demás personas con las cuales interactúa.

Sin embargo, como es expresado por Valls (2011) y Rico Troncoso (2018) para entender una lengua y comunicarse e interactuar de manera efectiva a través del uso de la lengua, es necesario conocer la cultura e identificar aspectos esenciales de la lengua como; las intenciones comunicativas, los intercambios y los contextos de interacción. Por consiguiente, es conveniente expresar que, mediante el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, los estudiantes pueden ser capaces de identificar, conocer y valorar su propia cultura como otras culturas relacionadas con la lengua que se encuentran aprendiendo. A su vez, el desarrollo de esta competencia del siglo XXI, permite que, el estudiante compare y analice aspectos de su cultura como las costumbres, creencias, valores, tradiciones frente a otras de países relacionados con la lengua que se estudia. En razón de que, como lo expone Vilà (2010) la competencia comunicativa intercultural es “el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz” (p. 91).

**Figura 7***Saberes de la competencia Comunicativa Intercultural*

*Nota.* El gráfico muestra los cinco saberes o dimensiones de la Competencia Comunicativa Intercultural. Tomado de Teaching strategies to develop intercultural communicative competence in second language contexts: a descriptive case study in a pre-service program. Interculturalidad y Formación de Profesores (p.10) Rico Troncoso, 2012 citado en Mesa-Hoyos et al., 2019.

Desde mediados de las décadas de los años noventa Michael Byram ha desarrollado el concepto de competencia comunicativa intercultural y sus aplicaciones teniendo en cuenta que el aprendizaje de lenguas no puede estar desligado de la cultura para fomentar el desarrollo de habilidades tanto comunicativas como personales y sociales que enriquezcan la identidad cultural de los estudiantes y propicien la formación de ciudadanos integrales competentes capaces de interactuar en diversos contextos interculturales. Porque “when persons from different languages and/or countries interact socially they bring to the situation their knowledge about their own country and that of the others” (Byram, 1994 citado por Coperías, 2010, p. 89). Por consiguiente, Byram (1994) y Sercu et al. (2005) consideran que, para promover el desarrollo de la competencia

comunicativa intercultural es necesaria la presencia de los cinco saberes relacionados con la cultura y la relación entre culturas “saber, saber aprender, saber hacer, saber ser, saber vincularse o saber ser parte de” (ver figura No. 7) ya que, esta habilidad envuelve aspectos propios de la competencia comunicativa como las habilidades, actitudes y conocimientos.

- El primer saber (*saberes – savoirs*) con la ‘s’ del plural, constituye la dimensión del conocimiento. Este ha sido definido por Byram (citado en Sercu et al., 2005), “por un lado, como el conocimiento acerca de los grupos sociales y sus culturas y por el otro, un conocimiento de las maneras como suceden las interacciones en los niveles social e individual” (p. 4). Estos *savoirs* representan el rango de referencia de las personas que hacen parte de una cultura particular: las palabras y los gestos que usan las personas, sus comportamientos, sus valores, sus símbolos, entre otros, están siempre ligados a la cultura y tienen un significado dentro de esa comunidad en particular.
- El segundo saber tiene que ver con el saber aprender (*savoir-apprendre*) y el saber comprender (*savoir comprendre*). Estos constituyen las habilidades necesarias para interactuar con los otros. ‘El saber aprender’, según Byram y Zárte (citados en Sercu et al., 2005), se refiere a “la capacidad para aprender culturas y asignar significados a los fenómenos culturales de manera independiente” (p. 4) y ‘el saber comprender’ se refiere a la capacidad para interpretar y relacionar culturas. Estas habilidades además del conocimiento y las actitudes son puntos clave para el continuo aprendizaje.
- El tercer saber tiene que ver con el saber hacer (*savoir-faire*). Este se refiere a la habilidad general para actuar de una manera interculturalmente competente en situaciones de contacto intercultural; para tener en cuenta la identidad cultural específica del interlocutor y para actuar de manera respetuosa y cooperativa. (Sercu et al., 2005).
- El cuarto saber corresponde al saber ser (*savoir- être*), que se refiere a la capacidad junto con el deseo de abandonar las actitudes y percepciones etnocentristas, así como la habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura propia al igual que la extranjera.
- El quinto saber es el saber vincularse o hacer parte de (*savoir-s’engager*), que se caracteriza por un compromiso crítico con la cultura extranjera y la propia. Aquí se

pone en práctica la habilidad para evaluar críticamente ambas culturas (Sercu et al. citados por Vilà, 2010, p. 86).

Por lo anterior, es pertinente incentivar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras para que los objetivos de aprendizajes propuestos por los docentes le posibiliten a los estudiantes “disfrutar de la interacción con personas de distinta cultura, desarrollar expectativas de poder y establecer buenas relaciones con personas de distinta cultura e intercambiar experiencias, significados y cosmovisiones distintas” (Sanhueza et al., 2012, p. 148) al interactuar en diversos entornos interculturales con la lengua que aprenden. Al respecto, el Marco Común Europeo de Referencia (2002) muestra la importancia de desarrollar la competencia comunicativa intercultural, dado que, dentro de su construcción y los propósitos enmarcados para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras incluye la consciencia intercultural, la cual hace referencia al:

Conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales. (p. 101)

Por tanto, la competencia comunicativa intercultural juega un rol fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, pues permite que el estudiante correlacione su cultura con la que conoce a través de la lengua meta, generando así conciencia y reconocimiento hacia los demás; en vista de que, el Instituto Cervantes (2002) indica que, las personas que aprenden lenguas extranjeras y tienen como referente lo propuesto en el Marco Común Europeo de Referencia como estándar internacional, pueden tener presente y determinar el nivel de conciencia que se requiere entre la cultura de su lugar de origen y la cultura de la lengua que aprende. Por ello, para cumplir con los objetivos y habilidades establecidos para el dominio de una segunda lengua, es indispensable identificar tanto el nivel de experiencia y conocimiento sociocultural que el

estudiante demuestra como el exigido y a su vez, las experiencias y conocimientos que tiene de su propio entorno sociocultural como del contexto relacionado con la lengua meta.

Por otra parte, es adecuado mencionar que la lengua es vehículo de comunicación e interacción vinculada a las experiencias, necesidades e intereses de una comunidad. Por ende, así como es considerado por Hymes (1971) y Gumperz (1972) citados por Valls (2011) con base en el enfoque comunicativo, no es suficiente con que el estudiante construya enunciados gramaticalmente correctos; sino que, es esencial que la lengua sea usada de forma adecuada a la situación en la que se realiza la comunicación a fin de que esta sea exitosa, ya que, dicha situación está determinada socialmente por cada comunidad de habla, es decir, está relacionada con la cultura del entorno. Incluso, es preciso pensar que, el proceso de globalización ha incidido en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, pues, se evidencia cómo la necesidad de hacer efectivo este proceso requiere de la incursión de estrategias que permitan lograr este objetivo. En efecto, el aprendizaje de lenguas exige explorar y conocer culturas diferentes a la propia, puesto que, “la formación en lenguas extranjeras es, por definición, intercultural”

De manera que, como es planteado por Byram et al. (2001) la tarea de los docentes en este proceso sería la creación y uso de materiales y actividades que faciliten la interacción de los estudiantes con elementos de otros contextos sociales y sus culturas con el fin de dar un sentido alternativo a la comprensión de los propios aspectos y valores, como a las tradiciones, creencias y demás aspectos de la otra cultura; promover la investigación y el interés por conocer elementos diferenciadores propios del contexto inmediato; y reconocer factores que el mundo globalizado ha incluido en la sociedad.

Por consiguiente, es relevante mencionar que, uno de los elementos que contribuyen a mantener el sentido de pertenencia del hablante en determinados grupos sociales y contextos interculturales es indiscutiblemente el lenguaje, dado que, es el medio y la herramienta para transmitir aspectos culturales entre los individuos y las sociedades (Byram y Fleming, 1998 citados por Rico Troncoso, 2012) pues hoy en día “societies are multicultural entities where individuals display and share multiple identities” (Rico Troncoso, 2012, p. 2).

De otro lado, es importante mencionar a Kramersch (2001), quien plantea que es necesario incluir la competencia intercultural en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. De manera consecuente con Byram (1994), establece que la característica de un usuario competente del lenguaje debe adaptarse a los diferentes contextos que encuentre en la sociedad, lo cual es precisamente la competencia intercultural, a lo cual Kramersch y Whiteside (2008) citados por Wilkinson (2012) en el artículo “the intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence”, han denominado competencia simbólica. Por consiguiente, se hace énfasis en lo importante y apropiado que resulta desarrollar la competencia intercultural junto a las habilidades comunicativas en una lengua extranjera; pues, le permite al individuo desenvolverse en diferentes contextos de la vida cotidiana, de acuerdo con el contexto sociocultural, razón por lo cual, según Kramersch (2012) “the intercultural speaker is thus not only interculturally but also symbolically competent” (p. 494).

Asimismo, se reconoce que, propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes a través del proceso enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera es realmente indispensable para la formación de ciudadanos capaces de desafiar ideas, enfrentar y superar los estereotipos y prejuicios, analizar o aceptar las otras perspectivas, ser conscientes de su proceso de aprendizaje (Byram et al., 2002) interactuar, socializar y convivir armónicamente en diversos contextos dado que, les proporciona el desarrollo de una visión más objetiva y crítica sobre la propia cultura y propicia el fomento de valores y actitudes como el respeto, la empatía, la tolerancia, la otredad y la comprensión hacia la alteridad.

### **2.3. Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y el enfoque CLIL en el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)**

La enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera promueve el desarrollo de habilidades, “destrezas, conocimientos y actitudes necesarias para enfrentar exitosamente los retos de esta época” (Assessment y Teaching of 21st Century Skills, 2021, p.2) mediante el uso de innovaciones pedagógicas como el enfoque CLIL y las herramientas TAC. Por lo anterior, en este estudio investigativo, ha sido de vital importancia evidenciar las coincidencias entre las variables planteadas como lo son las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, el aprendizaje integrado

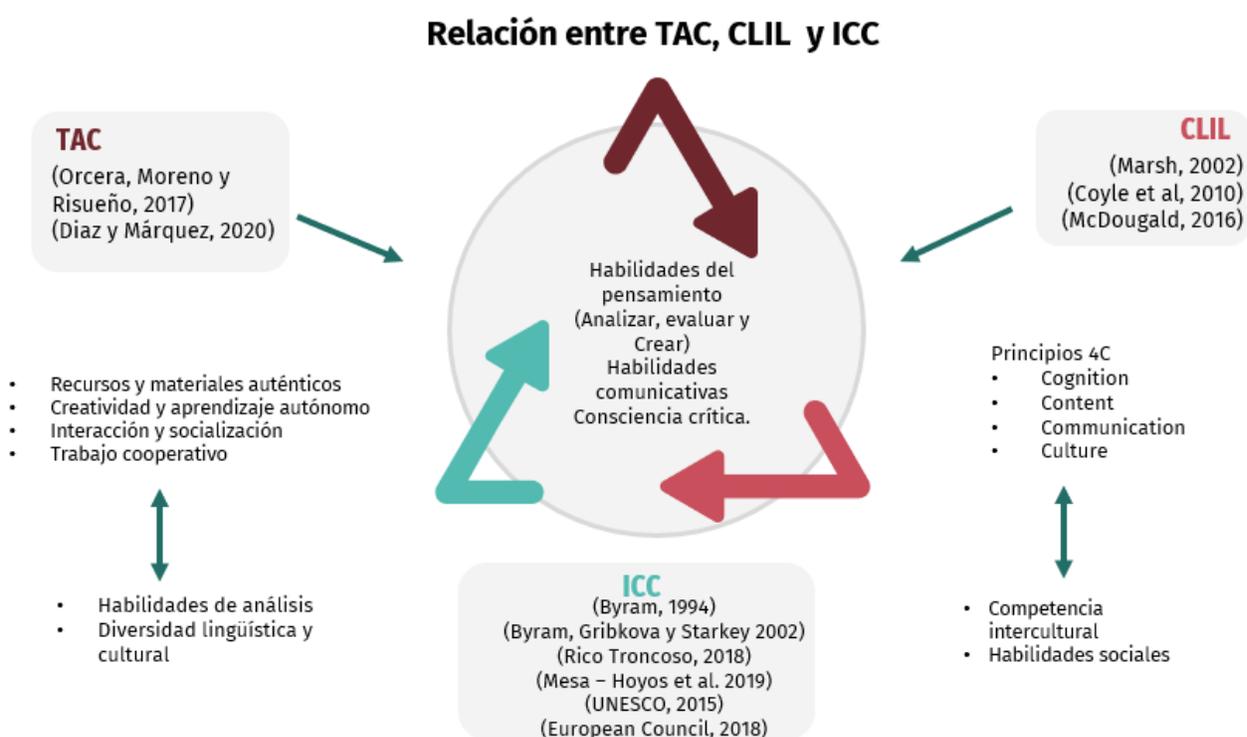
de contenido y lenguas extranjeras, y la competencia comunicativa intercultural, las cuales fueron abordadas a profundidad en los apartados anteriores. Gracias a la rigurosa revisión de los referentes teóricos Byram (1994); Byram et al., (2002); Marsh (2002); Coyle et al. (2010); McDougald (2016); Orcera et al, (2017); Mesa-Hoyos et al. (2019) UNESCO (2015); European Council (2018) y Rico Troncoso (2018) fue viable reconocer que las variables mencionadas tienen una estrecha relación que posibilita que sean implementadas simultáneamente. En razón de que, las herramientas TAC y el enfoque CLIL coinciden en diversos aspectos, pues son estrategias relevantes en las prácticas pedagógicas que promueven una enseñanza flexible, un aprendizaje auténtico, autónomo e interactivo a través del uso de múltiples recursos y materiales (Coyle et al., 2010) que le permiten a los docentes y estudiantes el desarrollo de habilidades como la competencia comunicativa intercultural (CCI) para “satisfacer las necesidades globales en educación, así como la comunicación multilingüe y el multiculturalismo” (McDougald, 2016, p. 12). Incluso, la implementación de estas variables ayuda a incrementar la motivación y el interés de los estudiantes por crear nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades lingüísticas que les permitan adquirir y aprender otros idiomas de manera significativa.

Ahora bien, es apropiado entender que la relación de estas variables refleja que los estudiantes pueden ser protagonistas de su proceso de aprendizaje y fomentar una eficiente formación integral a través de las situaciones reales que vivencia en su propia realidad. Pues, las herramientas TAC y la competencia comunicativa intercultural están relacionadas con los principios del enfoque CLIL, comunicación (*communication*) en las interacciones que se llevan a cabo mediante el uso de la lengua meta; cognición (*cognition*) en las habilidades de pensamiento con las cuales los estudiantes desarrollan procesos y construyen conocimientos, y con el principio de cultura (*culture*) debido a que el uso del enfoque CLIL les posibilita agrupar la lengua, la cultura y la sociedad a través del aprendizaje del inglés como lengua extranjera para desarrollar habilidades sociales y valores como el respeto, la empatía y la tolerancia (UNESCO, 2015; European Council, 2018); enriquecer la identidad cultural y asumir una actitud crítica-reflexiva que les permita entender y apreciar la diversidad cultural (Byram et al., 2002) a través del reconocimiento, la interacción y socialización con otros y con otras culturas (Byram y Fleming, 1998; Rico Troncoso, 2018; Casero, 2016; Pérez y Gómez, 2017).

Es pertinente reconocer que estos conceptos plantean la importancia de brindar un aprendizaje integral mediado por el uso de materiales auténticos, actividades y dinámicas en las que los estudiantes usen sus experiencias y conocimientos previos como la lengua meta para desarrollar habilidades, actitudes y una conciencia crítica que les posibilite proponer ideas, aceptar las diferencias, comprender otras culturas, puntos de vistas y percepciones. Por consiguiente, la implementación simultánea de estas variables contribuye significativamente en el proceso educativo en vista de que promueve la formación de ciudadanos integrales, críticos y competentes capaces de transformar sus realidades, aportar al mejoramiento de la sociedad y, valorar y respetar su propio entorno sociocultural como el de los demás (MEN 2004; UNESCO, 2015; Rodríguez, 2011; Díaz y Márquez, 2020; European Council, 2018; Mesa-Hoyos et al., 2019).

### Figura 8

#### Relación de variables



*Nota.* En este gráfico se evidencia la relación de las variables del estudio. Fuente: *Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas extranjeras para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural*, Macias y Perlaza, 2021.

## 2.4. Marco Legal

En cuanto a la normatividad y teniendo en cuenta que en el artículo 67 de la Constitución Política se establece “la educación como un servicio público y un derecho que poseen todas las personas a la formación en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia con el propósito de contribuir al mejoramiento cultural, científico, tecnológico y la protección del ambiente” (p.11); esta propuesta investigativa está fundamentada en la Ley General de Educación ley 115 de 1994, el Decreto 1075 de 26 de mayo de 2015 o Decreto Único Reglamentario, la Resolución 2343 de 1996, el Plan Nacional de Bilingüismo en el cual se establecen los Derechos Básicos de Aprendizaje, el Currículo Sugerido y otras orientaciones pedagógicas, la Guía No. 22 donde se encuentran los Estándares Básicos de Competencias de Inglés, Ley, 1651 de julio 12 de 2013, Ord. 345 2012 marzo 16 Política Pública de Bilingüismo en el Valle del Cauca, Norma Técnica Colombiana NTC 5580 y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Esta recopilación de leyes, normas, artículos y criterios que cimienta este estudio de investigación soportan el planteamiento de incrementar el nivel de competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de nivel II (adolescentes y adultos) de los programas de inglés Teens y Adults del Departamento de idiomas de la UCEVA mediante una unidad didáctica del enfoque CLIL y el uso de herramientas TAC para la enseñanza del inglés.

Cuando se habla de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, es pertinente mencionar que, en el artículo 38 se propone que en las Instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano: “se podrán ofrecer programas de formación laboral en artes y oficios, de formación académica y en materias conducentes a la validación de niveles y grados propios de la educación formal”. (p.11). De igual manera, en el artículo 92 propone que:

La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país. (p.20)

En cuanto al Decreto 1075 de 26 de mayo de 2015 o Decreto Único Reglamentario se establecen parámetros, requisitos y principios relacionados con la educación para el trabajo y el desarrollo humano. Por consiguiente, en el artículo 2.6.3.1 de esta normatividad se expone que,

una institución de educación para el trabajo y el desarrollo humano es una “institución de carácter estatal o privada organizada para ofrecer y desarrollar programas de formación laboral o de formación académica de acuerdo con lo establecido en la Ley 115 de 1994” (Decreto 1075 citado por el MEN, 2015, p. 2). Simultáneamente, es importante resaltar que, la Norma Técnica Colombiana NTC 5580 contiene los requisitos de calidad que deben tener los programas de formación para el trabajo en el área de idiomas. Uno de los requisitos de calidad está relacionado con el plan de estudio, donde se evidencia que esta herramienta curricular se refiere a:

La organización de las actividades de formación, la estrategia metodológica, los contextos de aprendizaje, la definición de los contenidos, la distribución de trabajo formativo, los métodos de enseñanza y aprendizaje, la selección o creación del material, la evaluación (ICONTEC, 2007 p. 7)

Del mismo modo, la Resolución 2343 de 1996 expone los lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencias de las lenguas extranjeras inglés. Esta resolución toma como referencia el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: la enseñanza, aprendizaje y evaluación; en él se describe lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes, define los niveles de dominio y permiten comprobar el progreso de los estudiantes en cada nivel de aprendizaje con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar y comunicarse eficazmente.

Por otra parte, es apropiado reconocer que, el Plan Nacional del Bilingüismo (PNB) es un proyecto estratégico implementado por el Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras y el mejoramiento de la calidad educativa. Por ello, se plantea como objetivo principal lograr que los ciudadanos sean capaces de comunicarse en inglés planteándose como consideraciones el dominio de una lengua extranjera y el mejoramiento del desarrollo de la competencia comunicativa para resolver las necesidades de la sociedad con respecto al inglés. Por otro lado, en relación con el PNB, los lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de competencias del inglés (EBC) es importante reconocer que, estas herramientas y estrategias pedagógicas apuntan al desarrollo de las habilidades comunicativas propuestas en los Estándares Básicos y el fomento de un aprendizaje integral; por lo tanto, se presenta la propuesta del Currículo Sugerido como apoyo y referente de los docentes para llevar a cabo procesos de diseño curricular.

Adicionalmente, en el artículo No. 8 de la Ley 1651 de 2013 el Gobierno Nacional reglamenta la ley de Bilingüismo con el fin de tomar las medidas necesarias para cumplir con los objetivos propuestos en el Plan Nacional de Bilingüismo, dando prelación al fomento de la lengua inglesa. De igual forma, es preciso mencionar que, de acuerdo a la normatividad propuesta por el Ministerio de Educación Nacional relacionada con el Bilingüismo, se establece a través de la Ordenanza 345 de marzo 16 de 2012 donde se propone la política pública de Bilingüismo en el Valle del Cauca, a fin de “mejorar las competencias comunicativas en lengua extranjera en los habitantes del departamento del Valle del Cauca. Ante el creciente desarrollo en materia industrial, comercial y en el turismo que, sumado a su privilegiada posición geográfica, generan la necesidad de convertir el Departamento en un territorio bilingüe” (Gobernación departamental del Valle del Cauca, 2012, p. 1).

Finalmente, en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, se establecen los niveles para definir las habilidades y destrezas lingüísticas y comunicativas de los estudiantes en las lenguas extranjeras. No obstante, es necesario afirmar que, en este estándar de referencia no solo se fundamentan principios, objetivos y propósitos para la competencia comunicativa, sino que, se reconoce y se propone el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural mediante la educación intercultural y plurilingüe para propiciar la creación de “a neutral, trusted, shared ‘space’ in order to enhance the communication between others” (Council of Europe, 2018, p. 122) que permitan:

To expand and deepen intercultural understanding between participants in order to avoid and/or overcome any potential communication difficulties arising from contrasting cultural viewpoints. (Council of Europe, 2018, p. 122)-

### Capítulo III: Diseño metodológico

Reconociendo que esta propuesta investigativa pertenece a la línea de investigación enseñanza de las lenguas extranjeras, esta sección se centra principalmente en el desarrollo de la metodología de la investigación, por ello, se abordan aspectos y elementos esenciales como el enfoque, diseño y alcance de investigación, las hipótesis, los instrumentos de medición y recolección de datos, la población objeto de estudio y la protección ética de los participantes.

#### 3.1. Enfoque de investigación

El estudio investigativo tuvo como objetivo principal analizar la influencia de las Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) mediante el enfoque CLIL en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural como habilidad del siglo XXI. Por consiguiente, esta investigación está enmarcada desde la perspectiva del enfoque cuantitativo, en razón de que, es posible “contestar preguntas de investigación y probar hipótesis formuladas previamente” (Ñaupas, et al., 2018 p. 140) mediante la medición de las variables y el análisis estadístico de los datos obtenidos (Hernández et al, 2014).

La investigación cuantitativa permite trabajar “con hipótesis, que explican el efecto de las variables independientes sobre la variable dependiente” (Ñaupas, et al., 2018 p. 147) por lo tanto, posibilita interpretar y describir la relación de las siguientes variables:

*Variable independiente:* Secuencia didáctica que integra las Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) mediante el enfoque CLIL

*Variable dependiente:* Competencia comunicativa intercultural.

##### 3.1.1. Diseño metodológico y alcance de investigación

Para el desarrollo de este trabajo investigativo es esencial entender que, el diseño metodológico es un plan que posibilita dar respuestas a las situaciones establecidas en los objetivos del estudio. Por ende, de acuerdo con la naturaleza de este trabajo investigativo el diseño

metodológico es de tipo cuasiexperimental porque “son diseños que trabajan con grupos ya formados, no aleatorizados” (Ñaupas et al., 2018, p.362). Por lo cual, los grupos de estudiantes matriculados en nivel II del Departamento de Idiomas pertenecientes a los programas Teens y Adults fueron seleccionados por las investigadoras como población objeto de estudio y muestra para la investigación (Campbell y Stanley, 1970).

De igual manera, es relevante entender que, el diseño cuasiexperimental busca contrastar los datos obtenidos en la preprueba y posprueba para determinar las diferencias significativas, (Ñaupas et al., 2018) para dar respuesta a la pregunta y a los objetivos de investigación. Por ende, mediante la aplicación de la preprueba y posprueba “ICC Skill to 21st Century” elaborada por Martínez, A. (2018) se determinó el nivel de competencia comunicativa intercultural de los estudiantes y se evaluó si la unidad didáctica “Beyond my thoughts” tuvo incidencia significativa en ese aspecto.

En concordancia con lo anterior, las autoras crearon y utilizaron actividades basadas en el enfoque CLIL y las herramientas TAC con las cuales intervinieron durante ocho (8) semanas en la población seleccionada en el Departamento de Idiomas de la UCEVA. Las herramientas TAC y el enfoque CLIL fueron aquellas variables controladas con el propósito de identificar su incidencia en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Al probar y explicar la relación causa-efecto entre las variables independientes y dependiente se infirió que, el alcance investigativo de este estudio es de tipo explicativo ya que, estos estudios “trabajan con hipótesis, que explican el efecto de las variables independientes sobre la variable dependiente” (Ñaupas et al., 2018, p.147). Por lo tanto, permiten interpretar la relación de las variables y establecer las causas del problema que se estudia.

Para analizar los datos obtenidos e identificar diferencias significativas entre la preprueba y la posprueba, se utilizaron métodos estadísticos del programa SPSS como: el análisis estadístico descriptivo por medio de frecuencias, la comparación de medias a través de la prueba T de muestras independientes y la prueba de muestras relacionadas. Esta herramienta permite organizar en gráficos y tablas los datos obtenidos, lo cual posibilita realizar el análisis estadístico y descriptivo de estos para dar respuesta a las hipótesis y objetivos planteados en el estudio.

*Hipótesis del Investigador:* La implementación de una secuencia didáctica basada en las TAC mediante el enfoque CLIL en la enseñanza del inglés como lengua extranjera promueve el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de nivel II (teens y adults) del Departamento de Idiomas de la UCEVA.

*Hipótesis Nula:* La implementación de una secuencia didáctica basada en las TAC mediante el enfoque CLIL en la enseñanza del inglés como lengua extranjera no incide en el desarrollo de la Competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de nivel II (teens y adults) del Departamento de Idiomas de la UCEVA.

### **3.2. Muestra y Población**

Como se ha mencionado anteriormente, la población escogida para la investigación fueron 32 estudiantes de nivel II de inglés (Teens y Adults) del Departamento de Idiomas de la Unidad Central del Valle del Cauca en razón de que, son estudiantes adscritos a los programas del contexto educativo y cuentan con conocimientos previos del idioma inglés. Según los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y a los resultados obtenidos en la prueba EF SET Certificate™ los estudiantes están clasificados en su mayoría en nivel A1. Esta población está compuesta por 24 mujeres equivalente al 75% y 8 hombres que representan el 25% quienes en su mayoría (43,75%) pertenecen al estrato socioeconómico N°3.

Los participantes se encuentran entre 10 a 50 años debido a que los grupos Teens (adolescentes) son 18 niños y niñas entre 10 a 17 años, equivalente al 71,9% y los grupos Adults (adultos) están conformados por 19 mujeres y hombres entre los 18 y 50 años equivalente al 28,1%, según la edad.

Los cuatro grupos formados de acuerdo al programa fueron seleccionados por conveniencia para conformar el grupo control y experimental en cada uno de los casos con el propósito de contrastar los resultados obtenidos entre los grupos definidos por la edad. De manera que, el programa teens, contó con 18 participantes (9 en grupo experimental y 9 en grupo control) y el programa adults, compuesto por 14 participantes (7 en grupo experimental y 7 en grupo control).

A toda la población se le aplicó la preprueba y posprueba y solo se implementó la unidad didáctica a los grupos experimentales.

Para garantizar la protección ética de los participantes en los procedimientos a realizar durante las intervenciones académicas, se realizó un formato para contar con el consentimiento de los padres de familia de los estudiantes menores de edad y del mismo modo, contar con la autorización de los estudiantes adultos. (*ver anexo No. 6*) en el que: se especificó el nombre y el objetivo del proyecto del cual los estudiantes iban a ser partícipes, se pidió la autorización de la toma de fotos grabaciones de voz y videos relacionadas a las diversas actividades lúdico-pedagógicas llevadas a cabo en el aula, para uso exclusivo de evidencia y anexos de la investigación. Seguidamente, se mencionó que la participación de los estudiantes no representaba ningún riesgo, no afectaba su desempeño académico y no hacía parte del proceso de evaluación.

### **Tabla 1**

#### *Operacionalización de variables*

Técnicas	Instrumentos de recolección de datos	Instrumentos de registro	Objetivos específicos	Análisis de resultados
Preprueba	ICC, Skill to 21st century- Instrumento de medición	Google forms, computador, google meet	Determinar el nivel de competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de nivel II (adultos- teens) del Departamento de idiomas de la UCEVA a través de la prueba de diagnóstico de competencia comunicativa intercultural “ICC, skill to 21st century”.	Este instrumento está conformado por 43 preguntas cerradas relacionadas con el nivel de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de nivel II (adolescentes y adultos) de los programas de inglés Teens y Adults del Departamento de idiomas de la UCEVA. El análisis de los resultados se hizo a través del análisis cuantitativo generado por las estadísticas descriptivas del programa SPSS y las variables lo cual permitió clasificar las respuestas para facilitar el proceso de evaluación.
Implementación	*Unidad didáctica "Beyond my thoughts"	Formato de la secuencia, herramientas TAC, computador, google meet, Google drive, Gmail, hojas de trabajo, celular,	Aplicar la unidad didáctica “Beyond my thoughts” basadas en el enfoque CLIL y en las herramientas TAC para promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural como habilidad del siglo XXI.	La unidad didáctica basada en el enfoque CLIL e implementación de herramientas TAC, aplicada durante 6 semanas de clase, diseñada de manera coherente con los objetivos de aprendizaje, implementando los principios del enfoque CLIL. Este instrumento permite la inclusión de actividades relacionadas con la competencia comunicativa intercultural, influyendo en esta competencia y por ende en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés,

		cámara, videos y fotos.		siendo personas competentes interculturalmente.
Posprueba	ICC, Skill to 21st century- Instrumento de medición	Google forms, computador, google meet	<p>Evaluar la incidencia de la aplicación de la unidad didáctica “Beyond my thoughts” basada en el enfoque CLIL y en las herramientas TAC en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural mediante la prueba de evaluación de competencia comunicativa intercultural “ICC, skill to 21st century”.</p> <p>Contrastar los resultados intragrupo antes y después de la</p>	<p>Este instrumento es el mismo aplicado en la preprueba, en este contexto se utiliza para evaluar si el nivel de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de nivel II (adolescentes y adultos) de los programas de inglés Teens y Adults del Departamento de idiomas de la UCEVA, ha sido desarrollado durante la implementación de la unidad didáctica “Beyond my thoughts” y contrastar los resultados obtenidos entre los grupos con relación a la edad.</p> <p>El análisis de los resultados se hizo a través del análisis cuantitativo y estadístico generado por las frecuencias descriptivas, las pruebas T de muestras independientes, la</p>

---

implementación para identificar cuál grupo según la edad presenta mayor desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.	prueba de normalidad y homogeneidad del programa SPSS v.20 y las variables del estudio. Lo cual permitió clasificar las respuestas para facilitar el proceso de evaluación y dar respuesta a las hipótesis planteadas.
--	--

---

*Nota.* Relación de los objetivos planteados en el estudio con las técnicas e instrumentos utilizados.

### 3.3. Instrumentos de recolección de datos

Con respecto a los instrumentos de recolección de datos, este estudio investigativo ha usado técnicas e instrumentos de carácter cuantitativo con el objetivo de recolectar datos de forma sistemática y detallada que permitan realizar análisis en los cuales se pueda identificar la influencia de las variables independientes sobre las dependientes, su impacto en la población objeto de estudio y establecer conclusiones sobre el proceso investigativo. Por consiguiente, las técnicas e instrumentos utilizados, fueron los siguientes:

#### 3.3.1. *Preprueba y Posprueba ICC, skill to 21st century*

ICC, skill to 21st century es un instrumento de medición elaborado por Martínez, A., en el estudio de investigación “Competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una propuesta de intervención en Educación Secundaria”. Este instrumento fue adaptado por las autoras con el fin de determinar el nivel de competencia comunicativa intercultural que tienen los estudiantes. Está compuesto por cuarenta y tres preguntas divididas en tres dimensiones relacionadas con los saberes de la competencia comunicativa intercultural, por lo que las dimensiones son: familiaridad con aspectos relacionados con los países de habla inglesa, grado de frecuencia con la que se relaciona con los siguientes aspectos para interactuar con diferentes culturas y actitud ante situaciones en diversos contextos interculturales. Para su implementación, el instrumento fue validado previamente por profesores expertos en estas áreas (*ver anexo No.7*).

#### 3.3.2 *Análisis estadístico*

Una vez recabados los datos, éstos fueron sistematizados en el programa SPSS versión 20 (Licencia de la Unidad Central del Valle del Cauca). Posteriormente, se realizó la limpieza y depuración de los datos, seguido se calcularon medidas de tendencia central y de variabilidad o dispersión para variables cuantitativas incluidas en el estudio las cuales permitieron el análisis descriptivo. Por último, se realizaron los supuestos de normalidad y homocedasticidad, y las pruebas de hipótesis paramétricas (t de student) para muestras relacionadas e independientes.

### 3.4. Proceso de implementación- Unidad didáctica de CLIL “Beyond my thoughts”

Las investigadoras tuvieron la oportunidad de diseñar e implementar una unidad didáctica conformada por seis planes de clases basadas en el enfoque CLIL y las herramientas TAC para el tiempo total de intervención, el cual fue de ocho (8) semanas. Durante esta intervención, se desarrollaron temáticas como foods, famous people, important places, festivals and celebrations, movies, science and discoveries, relacionadas a los materiales y recursos (“Life 2 editorial Cengage Learning” - Natgeo) utilizados para promover el proceso de aprendizaje en el Departamento de Idiomas de la UCEVA. La unidad está compuesta de elementos y principios esenciales de la estructura de planeación de clases como los objetivos de aprendizaje, las temáticas, el nivel de inglés de los estudiantes de acuerdo al MCER; y momentos específicos de la clase; tales como: Warm up, explicaciones de las docentes a través de distintas estrategias y herramientas, actividades lúdico- pedagógicas en relación con las habilidades de pensamiento expuestas en la Taxonomía de Bloom de orden superior e inferior, desarrollo de la competencia comunicativa, que promueva un aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo y permita el desarrollo de las habilidades afectivas, cognitivas, sociales de los estudiantes para que desarrollen habilidades de análisis, valores, actitudes y conocimientos que le permitan la socialización e interacción con personas de otras culturas.

Esta unidad didáctica, involucra los principios y criterios del enfoque Content and Language Integrated Learning relacionados de la siguiente manera; cognición (*Cognition*) con las habilidades de bajo y alto orden que los estudiantes debían desarrollar de manera ascendente. Comunicación (*Communication*) donde se tuvo en cuenta lo que el enfoque CLIL propone para el tríptico del lenguaje (Language of, Language for and Language Through) y a su vez el fortalecimiento de las competencias comunicativas a través de las herramientas TAC; contenido (*Content*) con la temáticas, aspectos gramaticales y el vocabulario clave que los estudiantes necesitaban para poder interactuar en diversas situaciones reales puestas en práctica; y cultura (*Culture*), con la transversalización entre las temáticas principales y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural mediante actividades que permitan el conocimiento, y la aceptación del otro y otras culturas, el fomento de una consciencia y comprensión intercultural, y el enriquecimiento de la identidad cultural.

**Tabla 2***Programación de actividades*

ACTIVIDADES	SEMANAS									
	No.1 8-12 marzo	No.2 12-16 abril	No.3 19-23 abril	No.4 26-30 abril	No.5 03-07 mayo	No. 6 10-14 mayo	No.7 17-21 mayo	No.8 24-28 mayo	No.9 31 mayo – 04 junio	No.10 7-11 junio
Aplicación de la preprueba “ICC, skill to 21st century”	■									
Implementación Lección 1: Famous dishes around the world.		■								
Implementación Lección 2: A view to the past.			■							
Implementación Lección 3: Journeys.				■						
Implementación Lección 4: Looking at movies from around the world.					■					
Implementación Lección 5: Festivals and celebrations						■				
Implementación Lección 6: Discoveries and tourism							■			
Aplicación de la posprueba “ICC, skill to 21st century”										■

**Anormalidad académica**

*Nota.* Distribución de las fechas en las cuales se implementó la unidad didáctica “Beyond my thoughts” (2021).

## Capítulo IV: Análisis de los resultados y discusión

En este capítulo, se refleja el análisis de los datos que se obtuvieron tras la aplicación del instrumento de medición “ICC, skill to 21st century” como preprueba y posprueba, a través de la utilización de estadísticas descriptivas. Por consiguiente, se presenta el análisis de los resultados de dicho instrumento con el propósito de determinar el nivel de competencia comunicativa intercultural de la población objeto de estudio y evidenciar los cambios generados en la competencia comunicativa intercultural de la población, después de la implementación de la unidad didáctica “Beyond my thoughts” y comprobar la hipótesis propuesta. Con base en lo anterior, en este capítulo se presenta la discusión donde se triangulan los datos obtenidos con los antecedentes y los referentes teóricos.

### **4.1 Análisis estadísticos de la comparación preprueba y posprueba del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural – Programa Teens**

Los resultados obtenidos tras aplicar el instrumento de medición “ICC, skill to 21st century” en la preprueba y posprueba a 18 estudiantes que conforman el grupo control (9) y experimental (9) del programa Teens del nivel II de inglés, evidenciaron que, en la preprueba el grupo experimental obtuvo una mediana de 144 con un mínimo de 101 y un máximo de 193, y el grupo control obtuvo una mediana de 135 con un mínimo de 95 y un máximo de 100. Mientras que en la posprueba, el grupo experimental obtuvo una mediana de 175 con un mínimo de 108 y un máximo de 187; y los resultados del control evidencian una mediana de 148 con un mínimo de 125 y un máximo de 183 (*ver Tabla 3*). Con base en estos datos, es posible afirmar que, tras la implementación de la posprueba, se observan cambios descriptivos tanto en el grupo experimental como en el grupo control.

**Tabla 3**

*Estadísticos descriptivos de la comparación preprueba y posprueba del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural- programa Teens*

Grupo	PreP Dms 1	PosP Dms 1	PreP Dms 2	PosP Dms 2	PreP Dms 3	PosP Dms 3	PreP Total	PosP Total	
<b>Teens</b> Experimental	Media	53.11	59.56	29.11	31.11	65.11	69.11	150.67	159.78
	Mediana	56.00	64.00	24.00	34.00	60.00	71.00	144.00	175.00
	Desv. típ.	12.354	11.013	10.031	7.491	16.120	11.537	31.141	28.039
	Mín	31	42	18	21	45	44	101	108
	Máximo	70	72	42	43	87	81	193	187
<b>Teens</b> Control	Media	42.67	55.33	26.89	27.89	63.22	65.67	132.78	148.89
	Mediana	42.00	53.00	29.00	28.00	66.00	66.00	135.00	148.00
	Desv. típ.	16.371	8.078	9.752	6.791	10.010	6.614	28.591	17.843
	Mínimo	22	48	12	17	40	53	95	125
	Máximo	75	75	42	38	73	74	190	183

*Nota.* Datos obtenidos tras la aplicación del instrumento ICC, skill to 21stcentury en el programa Teens (2021).

Con respecto a las dimensiones que conforman el instrumento, estos análisis descriptivos en cuanto a la dimensión No.1 “Familiaridad con aspectos relacionados con los países de habla inglesa” evidencian que tanto el grupo experimental como el control tuvieron un incremento (*ver Tabla 5*). Puesto que, los resultados de la preprueba del grupo experimental arrojaron una mediana de 56 con un mínimo de 31 y máximo de 70, y en la posprueba obtuvieron una mediana de 64 con un mínimo de 42 y máximo de 72. Los datos del grupo control en la preprueba muestran una mediana de 42 con un mínimo de 22 y máximo de 75 y en la posprueba 52 con un mínimo de 48 y un máximo de 75.

Ahora bien, teniendo en cuenta la dimensión No.2 “Grado de frecuencia con la que se relaciona con aspectos para interactuar con diferentes culturas” los datos de la preprueba y posprueba reflejan que el nivel del grupo experimental aumentó mientras que el del grupo control disminuyó (*ver tabla 5*). Pues, en la preprueba el grupo experimental tuvo una mediana de 24 con un mínimo de 18 y máximo de 42 y en la posprueba obtuvo una mediana de 34 con un mínimo de

21 y máximo de 43. El grupo control, obtuvo una mediana de 29 con un mínimo de 12 y un máximo de 42 en la preprueba. y en la posprueba la mediana fue de 28 con un mínimo de 17 y máximo de 38.

Finalmente, con respecto a la dimensión No.3 “Actitud ante situaciones en diversos contextos interculturales” los resultados obtenidos en la preprueba y posprueba evidenciaron que el grupo experimental aumentó el nivel y el grupo control se mantuvo igual (*ver tabla 3*). En razón de que, mientras que el grupo experimental en la preprueba tuvo una mediana de 60 con un mínimo de 45 y un máximo de 87, y en la posprueba una mediana de 71 con un mínimo de 44 y máximo 81. Los resultados del grupo control en la preprueba muestran una mediana de 66 con un mínimo de 40 y un máximo 73 y en la posprueba la mediana sigue siendo 66 pero con un mínimo de 53 y un máximo de 74.

#### 4.1.1 Prueba de normalidad y homogeneidad preprueba y posprueba programa Teens

Ahora bien, con relación a la prueba de normalidad para la preprueba y posprueba aplicada al programa Teens, se utilizó la prueba de Shapiro Wilk. Por ende, como se evidencia en la tabla 4 se aprecian niveles de significancia mayores a 0.05 ( $p > .05$ ), cumpliendo de esta manera con uno de los supuestos para realizar la prueba *t student*.

**Tabla 4**

*Resultados Prueba de normalidad programa Teens*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Preprueba	.147	18	.200*	.943	18	.326
Posprueba	.144	18	.200*	.946	18	.362

*Nota.* Resultados de la prueba de normalidad preprueba y posprueba programa Teens (2021).

De igual manera, se realizó el supuesto de prueba de homogeneidad para la preprueba y posprueba del programa Teens, en el que se observa como los valores de significancia son mayores a 0,05 ( $p > 0,05$ ) como se describe en la tabla 5, por tanto, al cumplir con los dos supuestos para pruebas de hipótesis paramétricas, se optó por realizar, en este caso la prueba *t de student*, para muestras relacionadas e independientes.

**Tabla 5**

*Resultados Prueba de homogeneidad de varianzas programa Teens*

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Preprueba	.536	1	16	.475
Posprueba	3.491	1	16	.080

*Nota.* Datos de la prueba de homogeneidad de varianzas preprueba y posprueba Teens (2021).

#### 4.1.2 Pruebas de hipótesis programa Teens

Acorde a los datos obtenidos tanto en la preprueba y posprueba, en la tabla 6 se describen los resultados de la prueba de hipótesis (prueba *t*) para muestras relacionadas, en los que se aprecia un valor de significancia ( $p > 0,05$ ) en ambos grupos, indicando de esta forma, que no se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre las pruebas. Esto da a entender que, no se refleja una incidencia significativa de las variables herramientas TAC y el enfoque CLIL en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, por ende, se rechaza la hipótesis del investigador y se acepta la hipótesis nula.

**Tabla 6***Resultados Prueba de muestras programa Teens – Grupo experimental – Grupo control*

	Diferencias relacionadas					T	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desvia ción típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior				
Preprueba Posprueba	-9.111	33.434	11.145	-34.811	16.589	-.818	8	.437
a. Grupo = Experimental Teens								
Preprueba Posprueba	-16.111	32.138	10.713	-40.815	8.592	-1.504	8	.171
a. Grupo = Control Teens								

*Nota.* Datos de la prueba de muestras preprueba y posprueba programa Teens (2021).

En cuanto a la prueba para muestras independientes, en la tabla 7 se aprecia que el nivel de significancia fue mayor a .05. Este valor indica que no existen diferencias significativas entre los resultados del grupo experimental con respecto al grupo control, al comparar los resultados inter de la posprueba de ambos grupos. Por ende, al no obtener una representación estadísticamente significativa entre el grupo experimental y el grupo control se rechazó la hipótesis del investigador y se aceptó la hipótesis nula.

**Tabla 7**

*Resultados Prueba de muestras independientes Programa Teens – Grupo experimental – Grupo control*

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inf.	Sup.
3.491	.080	.983	16	.340	10.889	11.078	12.596	34.374
		.983	13,566	.343	10.889	11.078	12.943	34.721

*Nota.* Datos de la prueba de muestras grupo experimental y control programa Teens (2021).

#### **4.2 Análisis estadísticos de la comparación preprueba y posprueba del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural – Programa Adults**

El programa Adults estaba conformado por 14 estudiantes quienes divididos en cantidades iguales representaban el grupo control (7) y el grupo experimental (7). Luego de analizarse los datos obtenidos en la preprueba y posprueba mediante el instrumento de medición “ICC, skill to 21st century” se hallaron cambios significativos a nivel descriptivo, dado que la preprueba total, el grupo experimental obtuvo una mediana de 138 con un mínimo de 96 y un máximo de 175 y el grupo control obtuvo una mediana de 136 con un mínimo de 105 y un máximo de 162. En cuanto a la posprueba, el grupo experimental obtuvo una mediana de 159 con un mínimo de 152 y un máximo de 183. Mientras que los resultados del grupo control evidencian una mediana de 150 con un mínimo de 123 y un máximo de 168 (*ver tabla 8*).

Por lo tanto, teniendo en cuenta que el instrumento de medición estaba compuesto de tres dimensiones, es importante conocer los resultados en cada una de ellas. En cuanto a la dimensión No.1 “Familiaridad con aspectos relacionados con los países de habla inglesa” los resultados del análisis descriptivo evidencian que tanto el grupo Adults experimental como el grupo control tuvieron un incremento. Puesto que, los resultados de la preprueba del grupo experimental arrojaron una mediana de 47.00 con una mínima de 32 y máxima de 52 y en la posprueba obtuvieron una mediana de 56.00 con una mínima de 52 y máxima de 75. Asimismo, los resultados del grupo control muestran una mediana de 49.00 con una mínima de 23 y máxima de 65, y en la posprueba obtuvieron una mediana 55.00 con una mínima de 43 y máxima de 62.

Con respecto, a la dimensión No. 2 denominada “Grado de frecuencia con la que se relaciona con aspectos para interactuar en diferentes culturas” se muestra que tanto en el grupo experimental como en el grupo control hubo un incremento. Por un lado, los resultados de la preprueba del grupo experimental arrojaron una mediana de 26 con una mínima de 22 y máxima de 36. Por otro lado, en la posprueba se evidenció una mediana de 33 con una mínima de 31 y máxima de 38. Los datos del grupo control en la preprueba arrojaron una mediana de 28 con una mínima de 14 y máxima de 36 y en la posprueba evidencian una mediana de 30 con una mínima de 17 y máxima de 43. En consecuencia, es posible indicar que, los datos de la posprueba evidencian incremento en el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

**Tabla 8**

*Estadísticos descriptivos de la comparación preprueba y posprueba del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural- programa Adults*

Grupo		PreP Dms 1	PosP Dms 1	PreP Dms 2	PosP Dms 2	PreP Dms 3	PosP Dms 3	Pre P Total	Post P Total
Experimental Adults	Media	44	57.8 6	27.1 4	34	65.1 4	70	137.7 1	161.8 6
	Median a	47	56	26	33	70	71	138	159
	Desv. típ.	7.659	7.96 7	5.27 3	3.26 6	15.0 8	3.31 7	27.43 9	10.51 1
	Mínimo	32	52	22	31	42	66	96	152
	Máximo	52	75	36	38	82	74	175	183
Control Adults	Media	47.14	53.7 1	26.5 7	30.4 3	60.5 7	63.4 3	134.2 9	147.5 7
	Median a	49	55	28	30	60	64	136	150
	Desv. típ.	12.81	6.82 4	7.82 9	8.10 1	5.96 8	5.62 3	16.86 9	15.56 6
	Mínimo	23	43	14	17	54	56	105	123
	Máximo	65	62	36	43	69	70	162	168

*Nota.* Datos obtenidos tras la aplicación del instrumento ICC, skill to 21stcentury al programa Adults (2021).

Por último, en la dimensión No.3 “Actitud ante situaciones en diversos contextos interculturales” los resultados obtenidos en la preprueba y posprueba del programa Adults, evidenciaron que los dos grupos aumentaron su puntuación total como se evidencia a en la tabla 10. Ya que, el grupo experimental en la preprueba tuvo una mediana de 70 con un mínimo de 42 y un máximo de 82, y en la posprueba una mediana de 71 con un mínimo de 66 y máximo 74. Los resultados del grupo control en la preprueba muestran una mediana de 60 con un mínimo de 54 y un máximo 69 y en la posprueba se obtuvo una mediana de 64 con un mínimo de 56 y un máximo de 70.

#### 4.2.1 Prueba de normalidad y homogeneidad preprueba y posprueba programa Adults

**Tabla 9**

*Resultados Prueba de normalidad programa Adults*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		Shapiro-Wilk		
	Est.	Sig.	Est.	gl	Sig.
Preprueba	0.196	0.152	0.949	14	0.545
Posprueba	0.16	.200*	0.957	14	0.666

*Nota.* Resultados de la prueba de normalidad preprueba y posprueba programa Adults (2021).

En cuanto a los supuestos de normalidad para la preprueba y posprueba del programa Adults se realizó la prueba utilizando Shapiro Wilk y acorde a los resultados evidenciados en la tabla 11 donde se aprecian niveles de significancia mayores a 0.05 ( $p > 0.05$ ), es posible afirmar que la prueba cumplió con uno de los supuestos para realizar la prueba *t student*. Asimismo, se realizó el supuesto de prueba de homogeneidad (*ver tabla 12*) donde se observa como los valores de significancia son mayores a 0,05 ( $p > 0,05$ ), por tanto, al cumplir con los dos supuestos para pruebas de hipótesis paramétricas, se optó por realizar, en este caso la prueba *t de student*, para muestras relacionadas e independientes.

**Tabla 10**

*Resultados Prueba de homogeneidad de varianzas programa Adults*

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1.255	1	12	.285
1.347	1	12	.268

*Nota.* Datos de la prueba de homogeneidad de varianzas preprueba y posprueba Adults (2021).

#### 4.2.2 Pruebas de hipótesis programa Adults

**Tabla 11**

*Resultados Prueba de muestras programa Adults – Grupo experimental – Grupo control*

	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Exp. Preprueba Posprueba	-24.143	26.06	9.85	-48.245	-0.041	2.451	6	0.05
Ctrl. Preprueba posprueba	-13.286	14.762	5.579	-26.938	0.366	2.381	6	0.055

*Nota.* Datos de la prueba de muestras preprueba y posprueba programa Adults (2021).

Acorde a los datos obtenidos tanto en la preprueba y posprueba, en la tabla 11 se describen los resultados de la prueba de hipótesis (prueba  $t$ ) para muestras relacionadas, en los que se aprecia un valor de significancia ( $p > 0,05$ ) en ambos grupos, indicando de esta forma, que no se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre las pruebas. Por consiguiente, se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis del investigador al no evidenciarse una incidencia significativa de las variables herramientas TAC y el enfoque CLIL en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

En cuanto a la prueba para muestras independientes (*ver tabla 12*), en los resultados se aprecia que el nivel de significancia fue mayor a .05, lo cual indica que no existen diferencias significativas entre los resultados del grupo experimental con respecto al grupo control, al comparar los resultados inter de la posprueba de ambos grupos. Por ende, al no obtener una representación estadísticamente significativa entre el grupo experimental y el grupo control se rechazó la hipótesis del investigador y se aceptó la hipótesis nula.

**Tabla 12**

*Resultados prueba de muestras independientes Programa Adults – Grupo experimental – Grupo control*

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior	
Posprueba Total	Se han asumido varianzas iguales	1.347	0,268	2,012	12	0.067	14.286	7.099	-1.181	29.75
	No se han asumido varianzas iguales			2.012	10.53	0.07	14.286	7.099	-1.424	30

*Nota.* Datos de la prueba de muestras grupo experimental y control programa Adults (2021).

### 4.3 Discusión

Para dar una visión más amplia de lo logrado, ha sido importante tener en cuenta el objetivo general de este estudio investigativo, las hipótesis planteadas, los resultados obtenidos en la preprueba y posprueba “ICC, skill to 21st-century” y, la interpretación y análisis estadístico de estos. Por consiguiente, acorde a los datos obtenidos se concluye que, al implementar la unidad didáctica “Beyond my thoughts” basada en las herramientas TAC y el enfoque CLIL no hubo incidencias significativas en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de nivel II de los programas Teens y Adults. Lo anterior, debido a que no se evidenciaron cambios estadísticamente significativos en los datos obtenidos mediante el uso del programa SPSS v.20. De este modo, se rechaza la hipótesis del investigador y se acepta la hipótesis nula al no evidenciarse aumento en el nivel de competencia comunicativa intercultural de la población objeto de estudio.

En este sentido, estos datos ponen en evidencia lo planteado Byram et al. (2002) y Rico Troncoso (2018) con relación a la competencia comunicativa intercultural, ya que no debe ser evaluada sólo en términos de exámenes y pruebas que midan o clasifiquen el nivel de competencia. Sino que se debe tener en cuenta que los saberes o dimensiones de esta habilidad involucran aspectos cognitivos, afectivos, y actitudinales de la persona, las cuales pueden variar según las situaciones que experimente en su diario vivir. Al respecto, en el estudio investigativo de Martínez, A. (2018) los datos obtenidos en la aplicación del instrumento evidencian que los estudiantes se encuentran en un nivel medio-bajo de la competencia, pero estos no suponen que la población objeto de estudio desarrolle un mayor conocimiento cultural, experiencia o actitud más positiva hacia la interculturalidad. En razón de que, existen elementos sociales, económicos, cognitivos, políticos o ideológicos que intervienen en el desarrollo de la competencia intercultural. Por lo tanto, es apropiado considerar lo propuesto por Byram et al. (2002) quienes argumentan que la evaluación de la competencia comunicativa intercultural debe ser realizada mediante estrategias y procesos continuos en los cuales los estudiantes registren lo experimentado y aprendido para que se hagan más conscientes de aquello que vivencian y para desarrollar esta competencia de manera secuencial sin limitarse a la valoración de aspectos específicos, sino a la integración de saberes y actitudes. Porque, aunque es posible evaluar algunos aspectos de la competencia como el conocimiento (*savoirs*) y la comprensión (*savoir comprendre*), es difícil evaluar la actitud (*savoir être- savoir-s'engager*), aspecto relacionado con los valores, perspectivas y habilidades desarrolladas para mantener una relación entre la propia cultura y la de los demás (Byram et al., 2002; Vilà, 2010; Rico Troncoso, 2018; Martínez, 2018).

Incluso, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural debe ser evaluado mediante el análisis secuencial de las actitudes, conocimientos y comportamientos de los estudiantes. Ya que, estos aspectos se originan a partir de las experiencias de cómo ellos perciben y se relacionan en ese mundo sociocultural al cual se enfrentan. De manera que, es posible entender que hay variaciones en los datos obtenidos en la posprueba del grupo experimental y control de los programas Teens y Adults porque tanto las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales como los elementos económicos, políticos, y culturales ligados a las situaciones cotidianas y al contexto en el cual interactúan los estudiantes inciden en los cambios de actitudes y conductas que estos puedan tener.

En este sentido, Pérez y Gómez (2017) a través de su investigación sustentan que las experiencias interculturales y multiculturales favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural dado que, promueven una mayor conciencia sobre los conocimientos, creencias, tradiciones y demás aspectos culturales que se reconocen mediante las interacciones y relaciones con otras personas. Por ende, es apropiado reconocer que, promover el desarrollo de esta competencia en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera le brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar su personalidad, adquirir habilidades de análisis y valores como la tolerancia, el respeto y la empatía para relacionarse y convivir de manera armónica y pacífica con otros, aceptar, respetar y valorar la diversidad cultural y contribuir en el desarrollo de una sociedad equitativa, sostenible, progresista y tolerante (Sáez, 2006; UNESCO; 2015; Ortiz, 2015; Valls, 2011; Rico Troncoso, 2018; Iakovleva, 2020; European Council, 2018; Vilà, 2010).

Por otro lado, los resultados obtenidos entre la preprueba y posprueba reflejaron incremento en la mediana de los datos indagados en los grupos experimentales de los programas Teens (de 144 a 175) y Adults (de 138 a 159) con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través del instrumento, por lo que se infiere que, la implementación de la unidad didáctica “Beyond my thoughts” basada en las herramientas TAC y el enfoque CLIL en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras generó un impacto en el desarrollo de esta habilidad del siglo XXI. Dado que, se involucraron recursos, herramientas, materiales auténticos y actividades en las cuales los estudiantes son capaces de reconocer y valorar otras culturas, aceptar y tomar las percepciones y puntos de vistas de los demás, desarrollar actitudes positivas frente a la interculturalidad y estar preparados para convivir en una sociedad multicultural. Del mismo modo, en la investigación realizada Fong et al. (2018) se evidenció que la creación y desarrollo de actividades a través del uso de herramientas TIC favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, propicia y fortalece el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los estudiantes y promueve el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Incluso, Ahnagari y Zamanian (2014) a través de su estudio deducen que, la implementación de actividades interculturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera posibilita que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas como también actitudes positivas sobre su cultura y la cultura de la lengua meta.

Con base en lo anteriormente expuesto, es importante considerar que los docentes tengan en cuenta enfoques, metodologías, herramientas y estrategias en las cuales se integre la dimensión intercultural para que los estudiantes aprendan de manera autónoma y cooperativa, adquieran conocimientos culturales, actitudes y destrezas para poder actuar y comunicarse apropiadamente con personas de otras culturas, y desarrollen una visión y conciencia más crítica frente a las situaciones reales, siendo conscientes del desarrollo de la competencia intercultural, sin limitarse a los aspectos comportamentales o las experiencias que tengan en su día a día. Lo anterior demuestra que, las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento y el enfoque CLIL son herramientas útiles en la planeación y creación de estrategias y actividades que favorezcan el fomento de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y culturales que le posibiliten a los estudiantes enriquecer sus propias identidades y transformar sus realidades a partir del reconocimiento cultural, el respeto y aprecio por la diversidad étnica y cultural (UNESCO, 2015; European Council, 2018; Vilà, 2010; González y Borham, 2012; Iakovleva, 2020; Martínez, 2018; Byram et al., 2002; Valls, 2011; Rico Troncoso, 2018; Mesa-Hoyos et al., 2019; Pérez y Gómez, 2017; Patricio, 2012).

En cuanto a la relación de las variables herramientas TAC y enfoque CLIL en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural se puede considerar que, su implementación aporta al desarrollo de esta habilidad del siglo XXI, puesto que los procesos, las habilidades de pensamiento, la conciencia intercultural, la lengua meta y los materiales auténticos tenidos en cuenta en los principios del enfoque CLIL, y los recursos y medios que proporcionan las herramientas TAC le permiten a los estudiantes adoptar una postura crítica y reflexiva, e incrementar la curiosidad, motivación y participación en su proceso de aprendizaje. Ya que, al estar en contacto con estas herramientas tecnológicas pueden acceder a diferente información en pro de conocer y relacionarse con los aspectos de otras culturas. Martínez (2018) y Pérez y Gómez (2017) en sus estudios plantean que un aspecto a resaltar del enfoque CLIL y las herramientas TAC es que ofrecen diversos materiales y oportunidades para que los estudiantes adquieran una visión más amplia de las diferentes culturas mediante la interacción y socialización en contextos reales a través del uso de la lengua meta. Por esta razón, se deduce que implementar unidades didácticas creadas con base en estas herramientas, complementadas con otras estrategias en las cuales puedan identificarse los procesos, actitudes y conductas de los estudiantes aporta al

fortalecimiento de las competencias comunicativas y al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, y contribuye significativamente en el proceso educativo, en el enriquecimiento cultural mutuo y en la construcción del tejido social (González y Borham, 2012; UNESCO, 2015; European Council, 2018; Porras, 2013; Coyle et al, 2010; McDougald, 2009; Rodríguez, 2012; Romero, 2020; Sáez, 2006; Ortiz, 2015; Orcera et al, 2017).

Finalmente, los resultados obtenidos en este estudio investigativo reafirman que se puede desarrollar la competencia comunicativa intercultural para fomentar una educación plurilingüe e intercultural donde los estudiantes sean capaces de comunicarse interculturalmente, reconocer y valorar la diversidad cultural y aceptar las diferencias (UNESCO, 2015; OCDE, 2006; MEN, 2006; European Council, 2018). Asimismo, el análisis de los datos evidencia que, en el desarrollo de esta habilidad se hace necesario implementar diversas estrategias y herramientas en las que se puedan registrar, analizar y evaluar todas las dimensiones que componen esta competencia e involucran las capacidades cognitivas, afectivas, actitudinales, sociales y culturales de los estudiantes con relación a las experiencias que obtienen de su relación, socialización e interacción en diversos contextos interculturales. Por lo tanto, se concibe que la articulación de la competencia comunicativa intercultural en el currículo del inglés como lengua extranjera es eficaz porque puede aportar al desempeño del estudiante, no solo en el desarrollo de habilidades comunicativas, sino que también esté en capacidad de enfrentar las necesidades del contexto (Instituto Cervantes, 2002; González y Borham, 2012; Byram et al., 2002; Martínez, 2018; Rico Troncoso, 2018; Mesa-Hoyos et al., 2019).

## Conclusiones

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación de este estudio ¿Cuál es la influencia de una secuencia didáctica basada en las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y el enfoque CLIL en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural como habilidad del siglo XXI en los estudiantes de nivel II del programa de Inglés del Departamento de Idiomas de la UCEVA de la ciudad de Tuluá Valle del Cauca?, las hipótesis planteadas y el análisis estadístico de los datos obtenidos, las autoras decidieron establecer las conclusiones con base en estos aspectos para brindar una mejor comprensión de lo investigado.

- Se logró determinar por medio de la preprueba “ICC, Skill to 21st Century” y el uso de las frecuencias del programa SPSS v.20 el nivel de competencia comunicativa intercultural de la población objeto de estudio. Donde el grupo experimental Teens tuvo una mediana de 144 con un mínimo de 101 y un máximo de 193 y el grupo control obtuvo una mediana de 135 con un mínimo de 95 y un máximo de 190. El grupo experimental del programa Adults obtuvo una mediana de 138 con un mínimo de 95 y un máximo de 175 y los resultados del grupo control evidenciaron una mediana de 136 con un mínimo de 105 y un máximo de 162. Descriptivamente estos resultados muestran que tanto el grupo experimental del programa Teens como del programa Adults tienen un nivel más alto de relación con la competencia comunicativa intercultural. De esta manera se logró dar respuesta al primer objetivo específico planteado para la investigación. Posteriormente, se contrastaron estos resultados con los datos obtenidos en la posprueba, encontrando que, aunque de manera descriptiva los resultados aumentaron, éstos no representan en términos estadísticos que hubo incidencia significativa. Por lo anterior, se rechazó la hipótesis del investigador.
- Con respecto a la implementación de la unidad didáctica “Beyond my thoughts” se puede considerar apropiado el diseño de actividades basadas en la articulación de las herramientas TAC, el enfoque CLIL y la competencia comunicativa intercultural, aunque los datos no evidencian cambios estadísticos significativos, los resultados de

los grupos experimentales reflejan que los estudiantes han adquirido conocimientos que les permiten conocer, relacionarse con otras culturas y actuar de manera apropiada frente a diversas situaciones interculturales. Por consiguiente, se puede considerar que la unidad didáctica “Beyond my thoughts”, basada en las herramientas TAC y el enfoque CLIL (variable independiente) contribuyó al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (variable dependiente).

- Del mismo modo, la aplicación de la posprueba “ICC, Skill to 21st century” permitió entender que, para evaluar la competencia comunicativa intercultural es necesario articular otras estrategias de evaluación, aplicándolo en un periodo más extenso que permitan hacer seguimiento a las actitudes y conductas que pueden ser afectadas por las situaciones y experiencias que vivencian los estudiantes. A su vez, es importante que para conocer el nivel de desarrollo de esta competencia se utilicen otros instrumentos que permitan analizar de manera introspectiva o retrospectiva las conductas, conocimientos, actitudes y demás dimensiones del estudiante con el propósito de triangular la información obtenida y se pueda generar otras hipótesis que indiquen que un comportamiento que interculturalmente se percibe de una manera esté presente o no o se evidencie, según el contexto.
- El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural como habilidad del siglo XXI proporciona beneficios en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y en la formación de actores integrales, competentes y competitivos con una visión amplia y crítica para relacionarse en diversos contextos y brindar soluciones a las diferentes problemáticas que encuentra en su diario vivir. En razón de que, la competencia comunicativa intercultural corresponde a las formas de ser y de estar en el mundo, lo cual depende netamente del individuo y de su razón cognitiva, social, afectiva y actitudinal, las cuales pueden cambiar de acuerdo a sus experiencias.
- Finalmente, en términos investigativos es importante reconocer que, hay aspectos cognitivos y afectivos, como elementos de tipo social, económico, político o ideológico que pueden incidir en el desarrollo de la competencia comunicativa

intercultural. Por lo anterior, es adecuado reconocer que si se evalúa esta habilidad por medio de pruebas e instrumentos cuantificables se debe realizar siendo consciente de que deberá ser un estudio enfocado desde una dimensión o desde las dimensiones que involucran los aspectos que se pueden medir, para así obtener unos resultados mucho más confiables sobre el saber o la dimensión de la competencia comunicativa intercultural que se está evaluando.

## Recomendaciones

A continuación, se presentan algunas sugerencias relacionadas con los factores que pudieron influir en la comprobación de la hipótesis como en el desarrollo del estudio investigativo a fin de tenerlas en cuenta en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

- Se recomienda disponer de mayor tiempo de implementación de las estrategias establecidas, con el propósito de hacer un registro más detallado y seguimiento del proceso de los estudiantes, respecto al desarrollo de las competencias. Si bien el estudio se planificó para ser desarrollado durante 8 semanas, es importante disponer de más tiempo que permita tener mayor contacto con los estudiantes (grupos experimentales) que permitan profundizar en las funciones del lenguaje y en los aspectos culturales abordados durante la implementación.
- Es aconsejable hacer un seguimiento continuo que permita registrar el desempeño, las actitudes y experiencias que tienen los estudiantes durante el proceso de implementación dado que la competencia comunicativa intercultural no se limita solo a la aplicación de pruebas y exámenes, sino que tiene en cuenta el análisis de este proceso y cómo el estudiante percibe el mundo que le rodea y enfrenta las diferentes situaciones que se presentan.
- Es importante que se articule esta habilidad del siglo XXI en la enseñanza y aprendizaje del inglés por medio de enfoques, herramientas y estrategias apropiadas que involucren aspectos que se relacionen con el desarrollo de esta competencia y posibiliten obtener resultados significativos en el proceso educativo.

## Referencias bibliográficas

- Ahnagari, S., y Zamanian, J. (2014) Intercultural communicative competence in foreign language classroom. *International journal of academic research in business and social sciences* ISSN: 2222-6990. DOI: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v4-i11/1265>
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania Nuria Alcalde Mato. *Universität des Saarlandes*. DOI: <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/878>
- Areizaga, E. (2011) Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica* ISSN: 1136-1034, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España. DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501205.pdf>
- Artunduaga, L. (1997) La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*. DOI: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a02.htm>
- Attard et al. (2014) Guía CLIL. Comisión Europea, de Lifelong Learning Programme. DOI: <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>
- Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, 2006, pp. 1-15 DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bruton, A. (2011) Is CLIL so beneficial, or just selective? re-evaluating some of the research. *Science Direct*, 524-532.
- Byram et al. (2002) Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. [Book]. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe: Strasbourg, France. DOI: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/>
- Carbonó, S. y Méndez, D. (2019) El programa SEE learning a través de CLIL como dinamizador de la Inteligencia Emocional. *Unidad Central del Valle del Cauca*.
- Castañeda, E. (2002) En Colombia: Equidad social y educación en los años 90's (7). UNESCO. DOI: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129516>
- Cengage Learning (2020) Life Second Edition. National Geographic. DOI: <https://eltngl.com/about/elt/>

- Congreso de Colombia (2013). Ley 1651 de 2013. Congreso de Colombia. DOI: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685875>
- Coperías, A. (2002) Intercultural communicative competence: A step beyond communicative competence. *Estudios de lingüística inglesa aplicada ELIA* 3, 2002, 85-102. DOI: [https://www.researchgate.net/publication/28169410\\_Intercultural\\_communicative\\_competence\\_A\\_step\\_beyond\\_communicative\\_competence](https://www.researchgate.net/publication/28169410_Intercultural_communicative_competence_A_step_beyond_communicative_competence)
- Coperías, A. (2010) Intercultural communicative competence as a tool for autonomous learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, ISSN 0211-5913, N° 61, 2010. (pp. 87-98). DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3334160>
- Darn, S. (2006). Content and language integrated learning (CLIL): A european overview. Online Submission. DOI: [https://www.researchgate.net/publication/234652746\\_Content\\_and\\_Language\\_Integrated\\_Learning\\_CLIL\\_A\\_European\\_Overview](https://www.researchgate.net/publication/234652746_Content_and_Language_Integrated_Learning_CLIL_A_European_Overview)
- Delgado, A. y Perlaza, D. (2019) Multiperspectivismo y enfoque CLIL: una alternativa de enseñanza del inglés para la construcción de una educación para la paz. Unidad Central del Valle, Tuluá
- Deza, P. (2009) Concepto y estudios de interlengua: por sus hechos los conoceréis. National Taiwan University. Taiwan. DOI: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_43/congreso\\_43\\_44.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_44.pdf)
- Díaz, L., y Márquez, R. (2020) Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia\*. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, ISSN-e 2248-6941, ISSN 0121-6538, Vol. 27, N°. 48. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7314122>
- EF English Proficiency Index (EF EPI). (2016-2020). Índice de Aptitud en Inglés. English Proficiency Index. DOI: <https://www.ef.com.co/epi/regions/latin-america/colombia/>
- European Council (2018) Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. Council of Europe. DOI: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

- Fernández-Cano, A. (2016) Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA. RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa ISSN: 1134-4032 DOI: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/viewFile/8806/8393>
- Fong, L. et al. (2018) El cine para desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de lenguas extranjeras. Universidad de la Rioja- Didasc@lia: Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6715830>
- Gobernación Departamental del Valle del Cauca (2012) Ordenanza 345 de Marzo 16 de 2012. Gobernación Departamental del Valle del Cauca. DOI: <https://www.google.com/url?q=https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?IServicio%3DTools%26ITipo%3Dviewpdf%26id%3D30704&sa=D&ust=1607487971981000&usg=AOvVaw1pclac1HKAAWOYNz0zoeFE>
- Gómez, M., et al. (2014). Aplicación de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento para el aprendizaje de las actividades físico-deportivas en el medio natural en las clases de Educación Física. Espiral. Cuadernos del profesorado, ISSN-e 1988-7701, Vol. 7, Nº. 13, 2014. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4993327>
- González, L., y Borham, M. (2012) Promoting intercultural competence through literature in clil contexts. Atlantis: Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos, ISSN 0210-6124, Vol. 34, Nº 2, 2012. (págs. 105-124) DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6145362>
- Harrop, E. (2012) Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities, (págs. 57-70). Londres. doi:ISSN 1989-0796
- Hernández et al. (2014) Metodología de la investigación. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Holguín y Sanabria (2016) “CLIL approach: A way to enhance citizenship competence in the English class. Recuperado el 28 de agosto de 2020, de Universidad Libre, Seccional Bogotá, D.C. Disponible en: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8287>
- Iakovleva, S. (2020) Formación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. CPU-e, Revista de Investigación Educativa No. 31 ISSN 1870-5308. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7928612>

- ICONTEC (2007) Norma Técnica Colombiana NTC 5580. de MEN, Colombia. DOI:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-157089\\_archivo\\_pdf\\_NTC\\_5580.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-157089_archivo_pdf_NTC_5580.pdf)
- Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés. DOI:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles237704\\_archivo\\_pdf\\_marco\\_europeo.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf)
- Jaraba, D., y Carrascal, A. (2012) EtnoEnglish: weaving words, stories and life projects of the Zenú people. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. DOI:  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-34322012000100007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322012000100007)
- Lowa State University (2012) A model of learning objectives. Lowa State University. DOI:  
<http://www.celt.iastate.edu/wpcontent/uploads/2015/09/RevisedBloomsHandout-1.pdf>
- Lozano, R. (2011) De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. Anuario Think EPI. DOI: <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30465>
- Martín del Pozo, M. (2016). An approach to CLIL teacher language awareness using the language triptych. Pulso: revista de educación, 39, (pp. 141–157). DOI:  
<https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/220>
- Martínez, A. (2018) La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una propuesta de intervención en Educación Secundaria. UVaDOC, Universidad de Valladolid. DOI:  
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/33512>
- Martínez, K., y Soto, J. (2018) Límites y alcances del Bilingüismo en el contexto del Plan Nacional de Desarrollo en Colombia 2014-2018. Revista Cedotic, Universidad del Atlántico, Colombia. DOI:  
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2120/2872>
- McDougald, J. (2009) The state of language and content instruction in Colombia. Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 2(2), 44-48. doi:10.5294/laclil.2009.2.2.1
- McDougald, J. (2016) CLIL Approaches in Education: Opportunities, Challenges, or Threats? Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 9(2), 253-266.  
doi:10.5294/laclil.2016.9.2.1 DOI:  
<https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/7374/pdf>
- Medina, A y Vargas, W. (2017) La expresión dramática: Una estrategia para la producción oral del inglés a través del enfoque CLIL. UCEVA

- Mesa-Hoyos et al. (2019). Teaching strategies to develop intercultural communicative competence in second language contexts: a descriptive case study in a pre-service program. *Interculturalidad y Formación de Profesores. Perspectivas Pedagógicas y Multilingües*. Bogotá: Edición Uniandes.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley general de educación. MEN. DOI:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (1996) Resolución 2343 "lineamientos curriculares Indicadores de logros curriculares". Ministerio de Educación Nacional. DOI:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf11.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (1999) Lineamientos Curriculares de idiomas extranjeros. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2004) Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019. MEN. DOI:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) Guía No. 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. MEN. DOI: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2015) Decreto 1075 del 25 de mayo de 2015. MEN. DOI:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-354332\\_archivo\\_pdf\\_Consulta.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-354332_archivo_pdf_Consulta.pdf)
- Morín, E. (1999) Los principios de un conocimiento pertinente. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1-2). UNESCO ISBN 92-3-603778-X (ara). DOI:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa)
- Ñaupas et al. (2018). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. 5ª Edición. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Orcera et al, (2017) Aplicación de las TAC en un entorno CLIL: una experiencia innovadora en Educación Primaria. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, ISSN 1137-8778, ISSN-e 2341-4847, Vol. 19, N° 1, 2017. DOI:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6004489>
- Ortega, L. (2013). *Understanding Second Language Acquisition*. NY: Routledge.

- Patricio, M. (2014) Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, ISSN 1697-7467, N°. 21, 2014, págs. 215-226. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>
- Pérez, A. (2019) ¿Por qué la calidad de la educación en Colombia no es buena? *Revista Dinero*. DOI: <https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/por-que-la-calidad-de-la-educacion-en-colombia-no-es-buena-por-angel-perez-martinez/268998>
- Pérez, E., y Gómez, M. (2017) CLIL Teachers' Perceptions of Intercultural Competence in Primary Education. *RIDU, Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. DOI: <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a06v11n1.pdf>
- Porras, D. (2013) Análisis de CLIL (Content Language Integrated Learning) como metodología para enseñar inglés como segunda lengua. *Universidad Internacional de La Rioja*. DOI: [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1779/2013\\_03\\_27\\_TFM\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRAB\\_AJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1779/2013_03_27_TFM_ESTUDIO_DEL_TRAB_AJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1999) *Approches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge language teaching library. DOI: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>
- Rico Troncoso, C. (2012) Language teaching materials as mediators for ICC development: a challenge for materials developers. *Signo y Pensamiento* ISSN 0120-4823. DOI: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-48232012000100010](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232012000100010)
- Rico Troncoso, C. (2018) La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, 2018, XXXVII(72), ISSN: 0120-4823 / 2027-2731 Pontificia Universidad Javeriana. DOI: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/24373>
- Rodríguez, M. (2011) CLIL: Colombia leading into Content Language Learning. *Íkala* vol.16 no.28, ISSN 0123-3432. DOI: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-34322011000200004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322011000200004)

- Rodríguez, Y., y Medina, R. (2020) La competencia comunicativa intercultural en idioma inglés, en la Facultad de Tecnología de la Salud. *Salud. Rev Panorama. Cuba y Salud* 2020; 15(3): 39-45. DOI: <http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/rpan/article/view/>
- Roldán, A. (2016) Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población bogotana. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. DOI: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6611/1/Rold%C3%A1nS%C3%A1nchezGuiomarAndrea2017.pdf>
- Romero, G. (2020). el modelo de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua extranjera AICLE, cuatro experiencias significativas en el Valle del Cauca, Colombia. En *Educación para el desarrollo humano y de la vida* (172-186). SELLO, Editorial Redipe. DOI: <https://redipe.org/wp-content/uploads/2020/07/LIBRO-UCM-2020.pdf#page=17>
- Ruíz, G. (2013) La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, FahrenHouse Cabrerizos, DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544540006.pdf>
- Sánchez, E. (2017) Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Educare* Vol. XII, N° Extraordinario, 155-162, ISSN:1409-42-58, 2008. DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114584020.pdf>
- Sanhueza, S. et al. (2012) Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Revista Folios*, núm. 36, julio-diciembre, 2012, pp. 131-151 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá. DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932039008.pdf>
- Schleicher, A. (2018). ¿Cómo ve la OCDE la educación en Colombia? *Revista Semana*. DOI: <https://www.semana.com/educacion/articulo/que-dice-la-ocde-sobre-la-educacion-en-colombia/575903>
- Silvera, A., y Huertas, O. (2018). Resignificación del tejido social, emergente y complejo de la ciudadanía en Colombia. *Educación y Calidad* ISSN 0123-425 Web-online 2357-6286 pp. 145-156 DOI: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1882>
- Tejedor, M. (2015) La metodología CLIL y el desarrollo de estrategias de aprendizaje en educación primaria. Universidad de Valladolid. DOI: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14888/TFGG1555.pdf;jsessionid=7167F06CFC0B15D13B66862C49E39F15?sequence=1>

- Tomlinson, B. (2011) *Materials Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press. DOI:  
<https://books.google.com.co/books?id=TmhyTQji2UEC&printsec=frontcover&dq=Materials+development+in+language+teaching&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiOxMflu97bAhXLU1MKHSfQAk4Q6AEIJzAA#v=onepage&q=Materials%20development%20in%20language%20teaching&f=false>
- Torrallbo, C. (2016). *La metodología CLIL en Canarias*. Universidad de la Laguna. DOI:  
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3313/La%20metodologia%20CLIL%20en%20Canarias.pdf?sequence=1>
- UNESCO. *Las TIC en la educación*. UNESCO. DOI: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- Universidad de la Rioja (2013) *Teaching for learning in CLIL*. In U. d. Rioja, *The Bilingual Teacher: Profile and Methodology* (p. 29). Universidad de la Rioja.
- Valls, Ll. (2011) *Enseñanza/Aprendizaje de la Competencia Comunicativa Intercultural y análisis de actitudes*. Marcoeles, revista de didáctica español como lengua extranjera. DOI:  
<https://marcoeles.com/descargas/13/vallls-competencia.intercultural.pdf>
- Vilà, R. (2010) *La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya*. Universidad de Barcelona, *Revista Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3 pp. 88-108. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186901>
- Wilkinson, J. (2012). *The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence*. In *The routledge handbook of language and intercultural communication* (494). Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Zirilli, C. (2020) *CLIL in the Natural Science classroom: a case study in Secondary education in Milazzo, Sicily, Italy*. Universidad de Córdoba, DOI: <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/19623>

## Anexos

### Anexo 1 Encuesta ¿Por qué estudia inglés?

#### ¿Por qué estudia inglés?

La presente encuesta tiene como objetivo conocer su opinión y preferencias que permitan identificar tendencias y necesidades al momento de elegir o requerir un servicio de capacitación en idiomas. El estudio se realiza como parte del trabajo de campo para un trabajo de opción de grado para optar por el título de MAESTRÍA BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN de la Unidad Central Del Valle del Cauca de Tuluá. Realizado por Adela Macías Molina y Leidy Dayan Perla Torres.

Los datos de esta encuesta son anónimos y no se podrá identificar a usted por las respuestas. Una vez que se haya terminada la entrega de encuestas en línea, se borrará la encuesta y los investigadores se quedarán únicamente con cifras sin datos personales.

Si usted no está cómodo/a con alguna pregunta, recuerde que puede dejar de participar en cualquier momento.

Si usted tiene cualquier pregunta, se puede comunicar con el investigador principal por el correo: [amacias@uceva.edu.co](mailto:amacias@uceva.edu.co) / [leidy.perlaza01@uceva.edu.co](mailto:leidy.perlaza01@uceva.edu.co)

\*Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico \*

---

INFORMACIÓN PERSONAL

A continuación se solicitarán algunos datos personales.

2. Nombre completo \*

---

3. Ciudad de residencia \*

Marca solo un óvalo.

- Tuluá
- Buga
- Bugalagrande
- Cali
- Riofrio
- Andalucía
- San Pedro
- Zarzal
- Trujillo
- Otro: \_\_\_\_\_

Caracterización

4. Indique su rango de edad \*

Marca solo un óvalo.

- Entre 12 y 15 años
- Entre 15 y 18 años
- Entre 18 y 20 años
- Entre 20 y 23 años
- Entre 24 y 26 años
- Entre 27 y 30 años
- Entre 31 y 35 años
- Entre 36 y 40 años
- entre 41 y 45 años
- Entre 46 y 50 años
- Más de 50 años

## 5. Sexo \*

Marca solo un óvalo.

- Femenino  
 Masculino

## 6. Ocupación \*

Marca solo un óvalo.

- Estudiante de primaria  
 Estudiante de Bachillerato  
 Recién graduado  
 Estudiante de programas técnicos o tecnológicos  
 Estudiante universitario  
 Estudiante de posgrado  
 Empleado  
 Independiente  
 Desempleado  
 Otro: \_\_\_\_\_

## 7. Califique de 1 a 5 según su nivel de importancia, las motivaciones para decidir estudiar inglés (1 siendo de menor importancia y 5 de mayor importancia) \*

Selecciona todos los que correspondan.

	1	2	3	4	5
Complementar el aprendizaje	<input type="checkbox"/>				
Adquirir un segundo idioma	<input type="checkbox"/>				
Para acceder a un empleo	<input type="checkbox"/>				
Por ascender en una vacante	<input type="checkbox"/>				
Para realizar estudios de especialización	<input type="checkbox"/>				
Para realizar estudios de Maestría	<input type="checkbox"/>				
Para realizar estudios de Doctorado	<input type="checkbox"/>				

## 8. La motivación para decidir inglés estuvo determinada por: \*

Selecciona todos los que correspondan.

- Amigos  
 Padres  
 Desempeño en el colegio  
 Requerimiento de la empresa  
 Iniciativa propia

Otro:  \_\_\_\_\_

## 9. En una escala de 1 a 5, siendo 5 la valoración más positiva, indique cual considera es su nivel de afinidad con respecto al idioma inglés? \*

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

10. Con una valoración de 1 a 5 (siendo 5 muchas aptitudes) indique si considera que tiene aptitudes que favorecen su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa? \*

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>				

11. Con que frecuencia utilizas estas herramientas tecnológicas - Califique de 1 a 5 siendo 5 el más frecuente \*

Selecciona todos los que correspondan.

	1	2	3	4	5
Celular	<input type="checkbox"/>				
Computador	<input type="checkbox"/>				
Tablet	<input type="checkbox"/>				
otra	<input type="checkbox"/>				

12. Califique de 1 a 5, siendo 5 muy importante ¿Qué importancia tiene en la educación el uso de tecnologías para el aprendizaje? \*

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>				

13. Cual de las siguientes plataformas conoce y ha utilizado como estrategia de estudio de inglés. Califique de 1 a 5, siendo 5 el más frecuente \*

Selecciona todos los que correspondan.

	1	2	3	4	5
Kahoot	<input type="checkbox"/>				
Nearpod	<input type="checkbox"/>				
Quizlet	<input type="checkbox"/>				
Mindmeister	<input type="checkbox"/>				
Mentimeter	<input type="checkbox"/>				
Otra	<input type="checkbox"/>				

14. En una escala de 1 a 5, (siendo 5 muy importante) indique que tan importante considera que el uso de herramientas tecnológicas promueve el desarrollo de la competencia comunicativa? \*

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>				

15. ¿Está de acuerdo con el uso de tecnologías para aprender inglés? \*

Marca solo un óvalo.

Sí  
 No  
 Indiferente  
 Otro: \_\_\_\_\_

16. Califique de 1 a 5, siendo 5 equivalente a excelente, cómo considera que era su nivel de inglés al momento de iniciar el programa de inglés \*

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

17. ¿Cuáles estrategias metodológicas considera que son más efectivas para su proceso de aprendizaje de inglés? \*

Selecciona todos los que correspondan.

- Clase magistral (profesor con explicación en el aula)  
 Uso de herramientas tecnológicas  
 Trabajo autónomo con uso de plataforma  
 Realización de proyectos o tareas

Otro:  \_\_\_\_\_

18. ¿Con qué frecuencia usa usted el idioma inglés? \*

Marca solo un óvalo.

- Siempre  
 Casi siempre  
 Algunas veces  
 Casi nunca  
 Nunca

19. De acuerdo a la anterior pregunta indique ¿en cuales contextos hace uso del idioma inglés? \*

Selecciona todos los que correspondan.

- Familia  
 Amigos  
 Contactos en el exterior  
 Colegio o universidad  
 Lugar de trabajo

Otro:  \_\_\_\_\_

20. ¿Cuál o cuáles de los siguientes idiomas le gustaría aprender? (Puede señalar varios) \*

Selecciona todos los que correspondan.

- Inglés  
 Alemán  
 Italiano  
 Mandarín  
 Francés.  
 Portugués

Otro:  \_\_\_\_\_

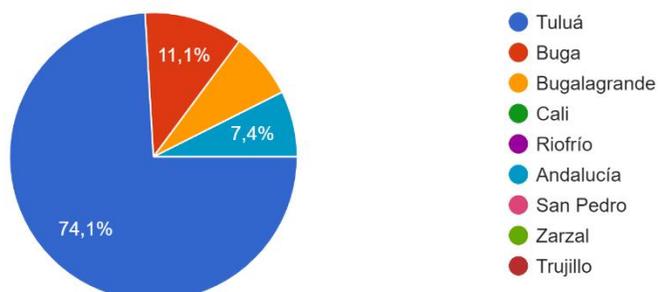
Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

## Anexo 2 Resultados de la Encuesta ¿Por qué estudia inglés?

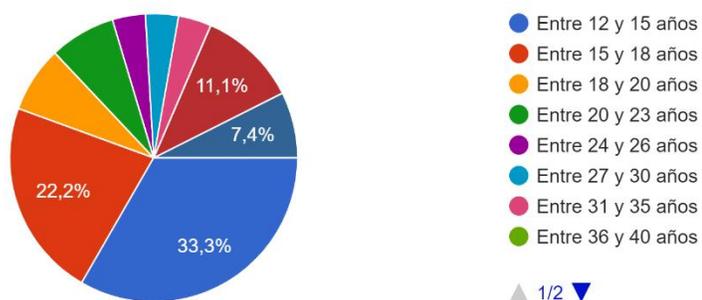
### Ciudad de residencia

27 respuestas



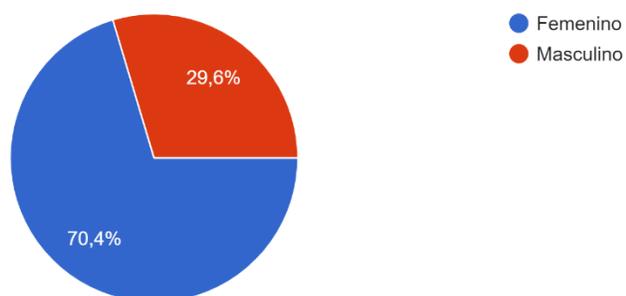
### Indique su rango de edad

27 respuestas

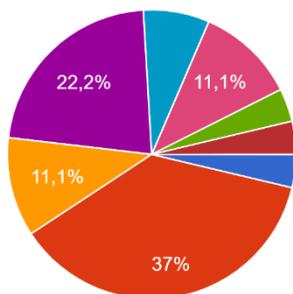


### Sexo

27 respuestas

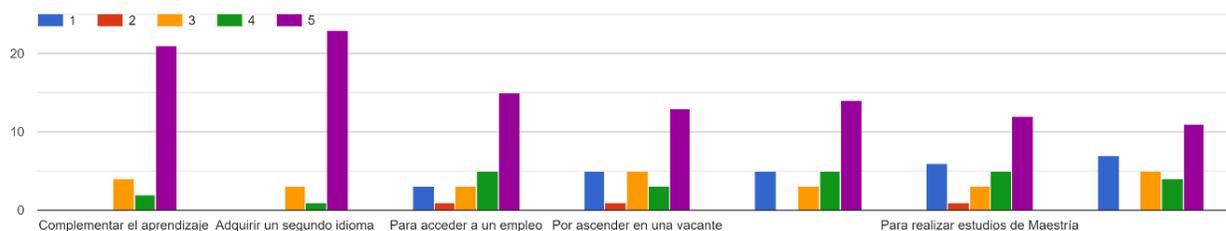


Ocupación  
27 respuestas

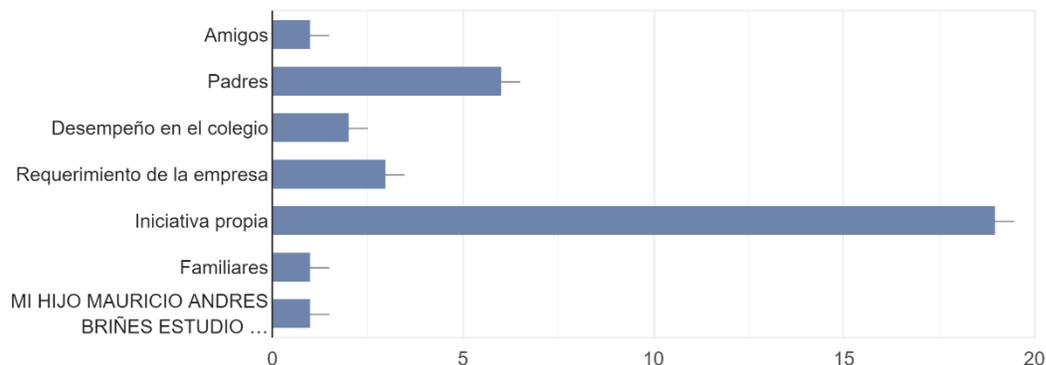


- Estudiante de primaria
- Estudiante de Bachillerato
- Recién graduado
- Estudiante de programas técnicos o tecnológicos
- Estudiante universitario
- Estudiante de posgrado
- Empleado
- Independiente
- Desempleado

Califique de 1 a 5 según su nivel de importancia, las motivaciones para decidir estudiar inglés (1 siendo de menor importancia y 5 de mayor importancia)

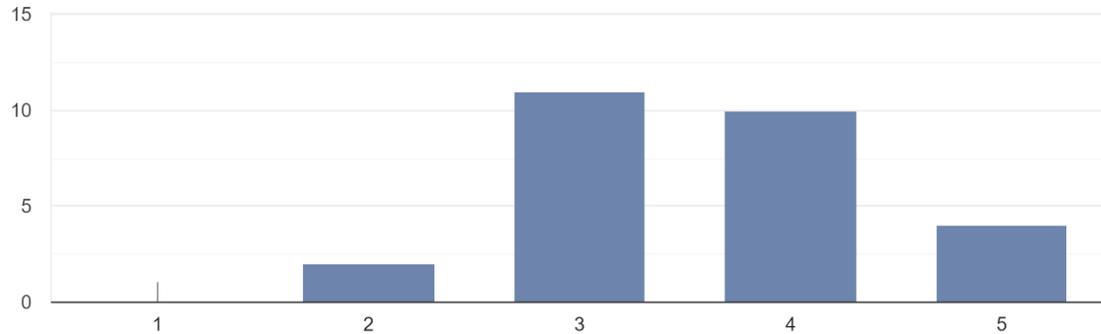


La motivación para decidir inglés estuvo determinada por:  
27 respuestas



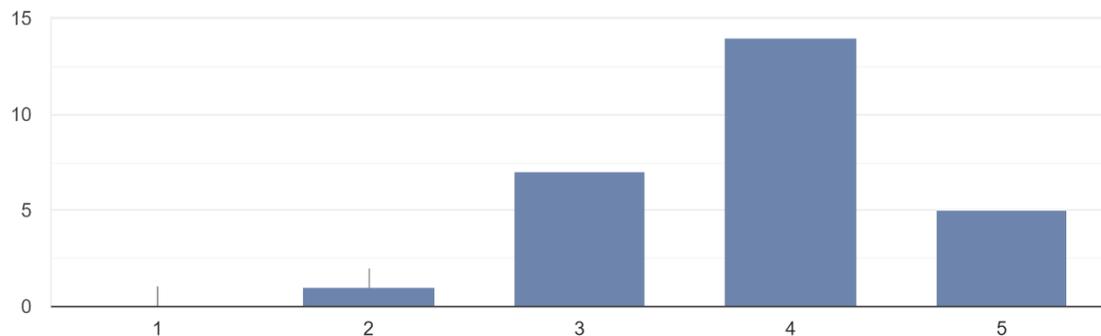
En una escala de 1 a 5, siendo 5 la valoración más positiva, indique cual considera es su nivel de afinidad con respecto al idioma inglés?

27 respuestas

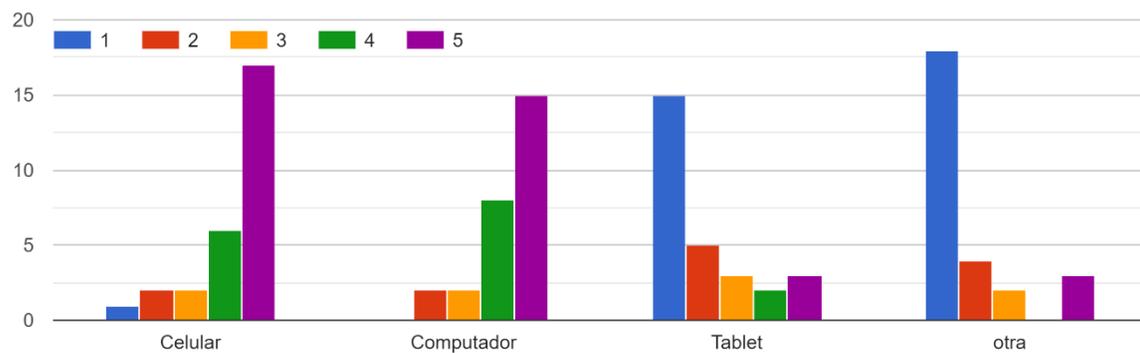


Con una valoración de 1 a 5 (siendo 5 muchas aptitudes) indique si considera que tiene aptitudes que favorecen su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa?

27 respuestas

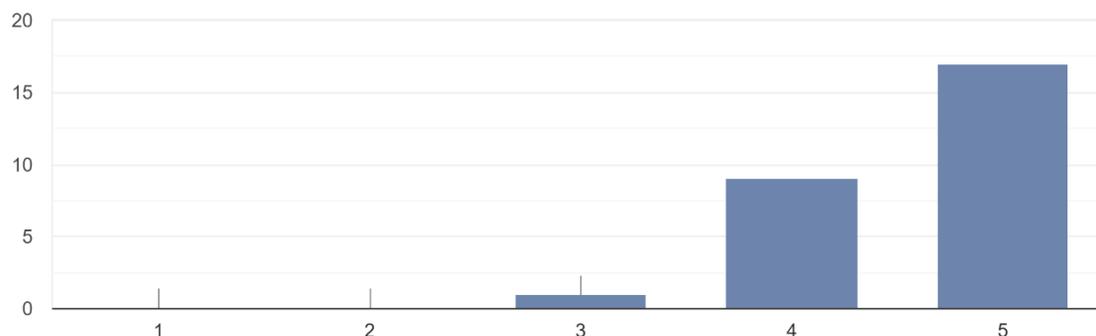


Con que frecuencia utilizas estas herramientas tecnológicas - Califique de 1 a 5 siendo 5 el más frecuente

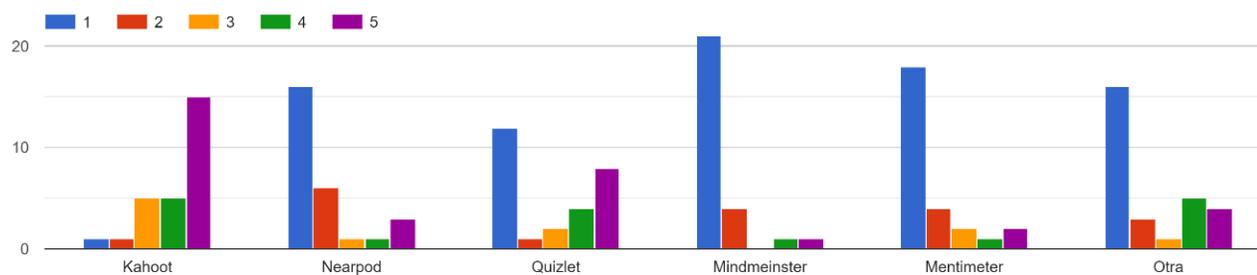


Califique de 1 a 5, siendo 5 muy importante ¿Qué importancia tiene en la educación el uso de tecnologías para el aprendizaje?

27 respuestas

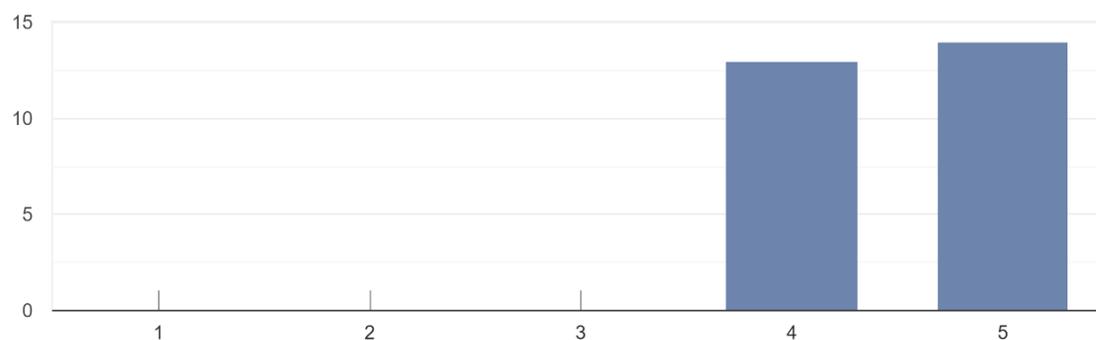


Cual de las siguientes plataformas conoce y ha utilizado como estrategia de estudio de inglés. Califique de 1 a 5, siendo 5 el más frecuente



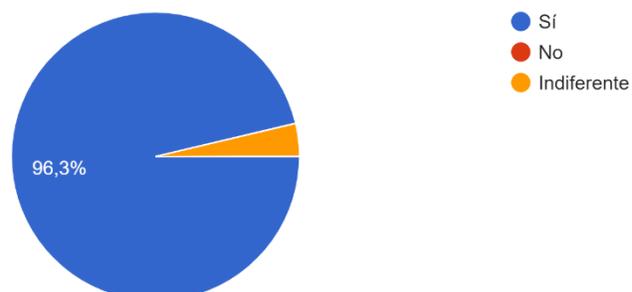
En una escala de 1 a 5, (siendo 5 muy importante) indique que tan importante considera que el uso de herramientas tecnológicas promueve el desarrollo de la competencia comunicativa?

27 respuestas



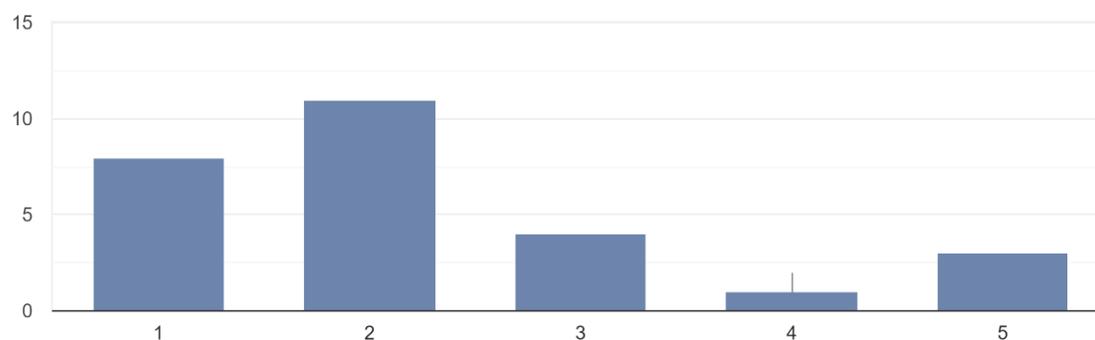
¿Está de acuerdo con el uso de tecnologías para aprender inglés?

27 respuestas



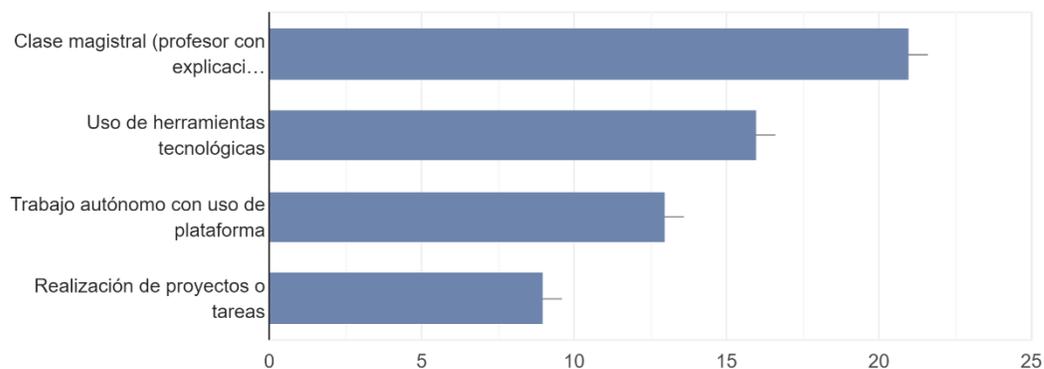
Califique de 1 a 5, siendo 5 equivalente a excelente, cómo considera que era su nivel de inglés al momento de iniciar el programa de inglés

27 respuestas



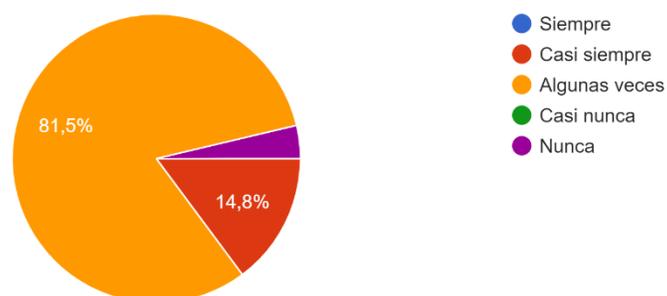
¿Cuáles estrategias metodológicas considera que son más efectivas para su proceso de aprendizaje de inglés?

27 respuestas



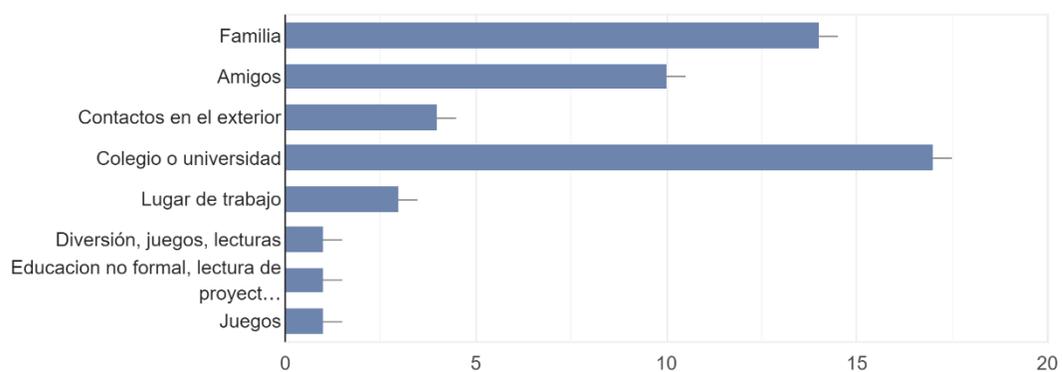
¿Con qué frecuencia usa usted el idioma inglés?

27 respuestas



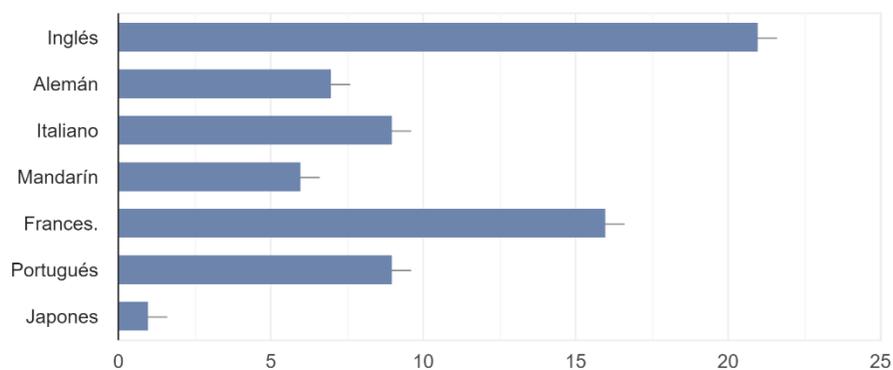
De acuerdo a la anterior pregunta indique ¿en cuales contextos hace uso del idioma inglés?

27 respuestas



¿Cuál o cuáles de los siguientes idiomas le gustaría aprender? (Puede señalar varios)

27 respuestas



## Anexo 3 Resultados de la población objeto de estudio en el examen EF SET certificate

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS						
RESULTADO PRUEBA DE DIAGNÓSTICO CON PLATAFORMA EF						
NIVEL ADULTS 1 - GRUPO 5 2020-02						
<b>DOCENTE</b>		ZORANYELLY ALARCÓN CANDELO				
<b>NIVEL</b>		ADULTS 1 - GRUPO 5				
<b>HORARIO</b>		SABADOS de 8:00 am a 1:00 pm				
No.	CODE	FULL NAME	ENTRADA: SEPT/2020		SALIDA	
			SCORE	LEVEL	SCORE	LEVEL
1	713202049	ARANGO LOPEZ LUZ ADRIANA	26	A1		
2	713202018	COLORADO CARDONA VALENTINA	27	A1		
3	713202023	ESPAÑA SARRIA JESÚS DANIEL	27	A1		
4	713202035	HERNANDEZ CASTAÑO ANGIE JULIETH				
5	713202108	JARAMILLO OSORIO YENIRETH	40	A2		
6	713202081	MORENO BEDOYA JHONIER	39	A2		
7	713202047	REINA NIETO ALIXON YULIETH	28	A1		
8	713202115	ROMERO MARTINEZ LAURA LORENA	28	A2		
9						
10						

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS						
RESULTADO PRUEBA DE DIAGNÓSTICO CON PLATAFORMA EF						
NIVEL ADULTS 1 - GRUPO 8 2020-02						
<b>DOCENTE</b>		ZORANYELLY ALARCÓN CANDELO				
<b>NIVEL</b>		ADULTS 1 - GRUPO 8				
<b>HORARIO</b>		LUNES & JUEVES de 7:00 pm a 9:30 pm				
No.	CODE	FULL NAME	ENTRADA: SEPT/2020		SALIDA	
			SCORE	LEVEL	SCORE	LEVEL
1	713202034	Briñes Josué Mauricio	29	A1		
2	713202032	Londoño González Lorena	41	B1		
3	713202009	Pelaez Escobar Ana María	37	A2		
4	713202005	Pelaez Escobar Isabela	24	A1		
5	713202033	Rengifo Ruano Solanyi	25	A1		
6	713202106	Toro Sarría Fallon Alexis	24	A1		
7	713202012	Vengoechea Venencia María Susana	39	A2		
8						
9						
10						

## DEPARTAMENTO DE IDIOMAS

### RESULTADO PRUEBA DE DIAGNÓSTICO CON PLATAFORMA EF NIVEL TEENS 1 - GRUPO 1 2020-02

<b>DOCENTE</b>	CLAUDIA LORENA AGUIRRE RIVERA
<b>NIVEL</b>	TEENS 1 - GRUPO 1
<b>HORARIO</b>	LUNES & JUEVES de 3:00 pm a 5:30 pm

No.	CODE	FULL NAME	ENTRADA: SEPT 3/2020	
			SCORE	LEVEL
1	712201085	GIRON CARVAJAL JUAN SEBASTIAN	26	A1
2	712202029	MARTINEZ CASTANEDA VALERIA	23	A1
3	712202034	MONTANO RUIZ MARIANA	24	A1
4	712202032	OCAMPO ARIAS SARA	24	A1
5	712202030	PALACIOS DELGADO ISABEL SOFIA	29	A1
6	712202041	ROJAS ARANGO LAURA ALEJANDRA	58	B2
7	712202044	SANCHEZ DEVIA NILTON ANDRÉS	35	A2
8	712202048	TABORDA MALANIE	27	A1
9	712202043	TORRES ORJUELA HANNA	20	A1

## DEPARTAMENTO DE IDIOMAS

### RESULTADO PRUEBA DE DIAGNÓSTICO CON PLATAFORMA EF NIVEL TEENS 2 - GRUPO 4 2020-02

<b>DOCENTE</b>	CLAUDIA LORENA AGUIRRE RIVERA
<b>NIVEL</b>	TEENS 2 - GRUPO 4
<b>HORARIO</b>	SÁBADOS de 8:00 am a 1:00 pm

No.	CODE	FULL NAME	ENTRADA: SEPT 4/2020	
			SCORE	LEVEL
1	712201132	AVILA GRAJALES DANIELA	32	A2
2	712201124	CORTES PEREZ LEONARDO	34	A2
3	712201076	CRESPO PAZ LISETH MANUELA	27	A1
4	712201131	GOMEZ TRIVINO STEFANIA	33	A2
5	712201094	MEDINA MORALES MIGUEL ALEJANDRO	44	B1
6	712201050	MUNOZ AGUDELO JUAN JOSE	22	A1
7	712201051	MUNOZ AGUDELO MARIANA	25	A1
8	712201080	OLAYA MUNOZ MARTHA LUCIA	25	A1
9	712201045	PINZON SILVA LAURA SOFIA	43	B1
10	712201066	RODRIGUEZ TRIVINO JUAN DIEGO	40	A2
11	712201041	SANCHEZ DIAZ SOFIA	40	A2
12	712201064	VALERO CASTILLO JUAN ESTEBAN	30	A1

## DEPARTAMENTO DE IDIOMAS

RESULTADO PRUEBA DE DIAGNÓSTICO CON PLATAFORMA EF  
NIVEL TEENS 1 - GRUPO 1 2020-02

<b>DOCENTE</b>	LEIDY JOHANA ARBELAEZ
<b>NIVEL</b>	TEENS 1 - GRUPO 3
<b>HORARIO</b>	SABADOS DE 8 : 00 AM A 1:00 PM

No.	CODE	FULL NAME	ENTRADA: SEPT 3/2020	
			SCORE	LEVEL
1	71220236	JIMENEZ GARCIA JUAN FERNANDO	34	A2
2	712202049	SOTO VELEZ GABRIEL	26	A1
3	712202031	VICTORIA TORRES LEONARDO	27	A1
4	713202110	ORTIZ SEBASTIAN	28	A1
5	712201160	BELTRAN MARIA JOSE	24	A1

## Anexo 4 Instrumento de medición ICC, Skill to 21st century (Preprueba - Posprueba)

ICC, Skill to 21st century- Instrumento de medición						
<p><b>Descripción:</b> La presente prueba será usada como un diagnóstico con el objetivo determinar el nivel de competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de nivel 2 (adolescentes y adultos) de los programas de inglés Teens y Adults del Departamento de idiomas de la Uceva. El estudio se realiza como parte del trabajo de campo para un trabajo de opción de grado para optar por el título de MAESTRÍA BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN de la Unidad Central Del Valle del Cauca de Tuluá; realizado por Adela Macias Molina y Leidy Dayan Perlaza Torres.</p> <p>Los datos de este diagnóstico son anónimos y no se podrá identificar a usted por las respuestas. Una vez que se haya terminada la entrega de encuestas en línea, se borrará la encuesta y los investigadores se quedarán únicamente con cifras sin datos personales.</p> <p>Si usted no está cómodo/a con alguna pregunta, recuerda que puede dejar de participar en cualquier momento.</p> <p>Si usted tiene cualquier pregunta, se puede comunicar con el investigador principal por el correo: amacias@uceva.edu.co - leidy.perlaza01@uceva.edu.co</p>						
<p><b>Contenido:</b> Este instrumento tiene cuarenta y tres (43) preguntas cerradas divididas en cuatro grupos relacionadas con la información personal, experiencias, relación y familiaridad con otros contextos culturales.</p>						
<p><b>Contextualización:</b> Las variables de respuesta se basan en la escala Likert y los cuantificadores de frecuencia varían según el aspecto y el grado de concordancia, frecuencia o familiaridad.</p>						
Nombre				Programa	Edad:	
Lugar de re	Género		Femenino	Masculino		
Zona	Urbana:	Rural:	Estrato socioeconómico:			
Nivel de inglés (de acuerdo al MCER y los resultados del	- A 1	A1	A2	B1	B2	C1
<p>1. La interacción y socialización en <i>contextos interculturales</i> promueve el conocimiento y respeto por la diversidad de cultural. Considerando lo anterior, exprese su grado de familiaridad con los siguientes aspectos relacionados con los países de habla inglesa. (USA, Canadá, Australia, Reino Unido, Irlanda, Trinidad y Tobago, Nueva Zelanda, Singapur). Por favor tenga en cuenta que uno (1) es equivalente a <i>nada familiar</i> y cinco (5) es equivalente a <i>completamente familiar</i>:</p>						
		1	2	3	4	5
Aspectos	Deportes					
	Música					
	Películas / series de televisión					
	Vida diaria y rutinas					
	Comidas y bebidas					
	Tradiciones y costumbres					
	Lugares de interés y lugares turísticos					
	Geografía					
	Tecnología					
	Historia					
	Idioma Inglés					
	Economía					
	Características de la población					
	Religión					
Literatura						
Educación						

2. El conocimiento, interacción y socialización en diversos *contextos interculturales* enriquece la identidad intercultural. Según su experiencia con los países de habla inglesa anteriormente mencionados, exprese con qué frecuencia tiene relación respecto a los siguientes aspectos, siendo cero (0) equivalente a *nunca* y cuatro (4) equivalente a *siempre*.

	0	1	2	3	4
* Uso de internet para conocer y aprender más sobre la cultura de estos países.					
* Ver películas y series de televisión de estos países.					
* Leer obras de autores de estos países.					
* Viajar a lugares de estos países.					
* Leer o ver noticias de estos países.					
* Tener amigos de estos países.					
* Seguimiento de personajes de estos países en las redes sociales.					
* Seguimiento de la moda de estos países.					
* Escuchar música de artistas de estos países.					

3. Teniendo en cuenta que los *contextos interculturales* hacen referencia a la relación e interacción con otras personas y entre otras culturas, exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo uno (1) equivalente a *totalmente en desacuerdo* y cinco (5) equivalente a *totalmente de acuerdo*.

En un lugar intercultural	1	2	3	4	5
1. Adapto mi manera de trabajar con otros para evitar conflictos.					
2. Cuando me enfrento a problemas dentro de un grupo, prefiero permanecer pasivo y dejar que otros resuelvan el conflicto.					
3. Preveo que pueden surgir malentendidos entre las personas debido a las diferencias en el habla, los gestos y el lenguaje corporal.					
4. Me gusta entender cualquier malentendido en los grupos con los que trabajo.					
5. Me gusta investigar con anticipación y obtener información cuando planeo conocer a otras					
6. Normalmente preveo las posibles dificultades y obstáculos antes de un encuentro con personas de diferentes países o culturas.					
7. Cuando trabajo con otras personas, me gusta sugerir soluciones, ideas, objetivos comunes.					
8. Cuando trabajo con otras personas, intento enriquecer el debate con mis propias experiencias relacionadas con el asunto.					
9. Cuando trabajo en grupo, trato de analizar las relaciones entre los diferentes enfoques e ideas.					
10. Disfruto descubriendo más cosas sobre los valores, costumbres y prácticas de otras personas.					

11. Considero que las costumbres de otras personas son diferentes según el país de donde se proceda.					
12. Prefiero imponer mi punto de vista en una discusión de grupo: a veces es importante dominar e imponer claramente su voluntad.					
13. Trato de entender e imaginar los pensamientos y sentimientos de otras personas.					
14. Me interesa aprender vocabulario y / o expresiones comunes para entender lo que me dicen, según el contexto.					
15. Me resulta muy difícil ver una situación a través de los ojos de otra persona (ponerse en el lugar del otro).					
16. Intento conciliar las tensiones en un grupo cuando surgen.					
17. Compruebo si los miembros del grupo están de acuerdo entre sí y trato de aclarar diferentes puntos de					
18. Cuando tengo autoridad en el grupo, busco ser reconocido y atraer la atención de todos.					

## Google Forms

Te he invitado a que rellenes un formulario:

### DIAGNÓSTICO - ICC, Skill to 21st century- Instrumento de medición

Descripción: La presente prueba será usada como un diagnóstico con el propósito de determinar el nivel de competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de nivel 2 (adolescentes y adultos) de los programas de inglés Teens y Adults del Departamento de Idiomas de la Uceva. El estudio se realiza como parte del trabajo de campo para un trabajo de opción de grado para optar por el título de MAESTRÍA BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN de la Unidad Central Del Valle del Cauca de Tuluá; realizado por Adela Macías Molina y Leidy Dayan Perla Torres.

Los datos de este diagnóstico son anónimos y no se podrá identificar a usted por las respuestas. Una vez que se haya terminada la entrega de encuestas en línea, se borrará la encuesta y los investigadores se quedarán únicamente con cifras sin datos personales.

Si usted no está cómodo/a con alguna pregunta, recuerda que puede dejar de participar en cualquier momento.

Si usted tiene cualquier pregunta, se puede comunicar con el Investigador principal por el correo: [amacias@uceva.edu.co](mailto:amacias@uceva.edu.co) - [leidy.perla01@uceva.edu.co](mailto:leidy.perla01@uceva.edu.co)

Contenido: Este instrumento tiene cuarenta y tres (43) preguntas cerradas divididas en cuatro grupos relacionadas con la información personal, experiencias, relación y familiaridad con otros contextos culturales.

RELLENAR FORMULARIO

## Anexo 5 Unidad didáctica de CLIL “Beyond my thoughts”

Esta unidad didáctica está basada en los elementos y principios del enfoque CLIL como en las herramientas y recursos de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en las temáticas y objetivos de aprendizajes de acuerdo al plan de estudio del Departamento de Idiomas de la UCEVA y a las orientaciones pedagógicas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional; también se describe las actividades a realizar, los propósitos a alcanzar y la relación de las diferentes estrategias o métodos con el desarrollo de la competencia de la competencia comunicativa intercultural.

<b>Beyond My Thoughts</b>		
CLIL Didactic Unit		
<b>EDUCATIVE CONTEXT: DEPARTAMENTO DE IDIOMAS UCEVA</b>		
<b>LESSON NAME:</b>	CULTURAL ASPECTS AROUND THE WORLD	
<b>LESSON GLOBAL GOAL:</b>	To develop spontaneous talk when describing different cultural aspects such as food, famous characters, historical monuments of countries around the world.	
<b>LESSON TIMING:</b>	1 Hour	
<b>UNIT POSITION:</b>	Middle of the unit	
<b>UNIT GLOBAL GOAL:</b>	To use clear and specific vocabulary in English to talk about types of food, famous characters and historical monuments around the world.	
<b>LEVEL INFO:</b> Learners are level 2 students; Teens are between 13 and 17 years old; Adults more than 18 years old. They study at a UCEVA Language Department - CEFR: A		
<b>TEACHERS:</b> Adela Macias Molina & Leidy Dayan Perlaiza		
Aims		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- To make learners to identify different cultural aspects (food, characters, monuments, celebrations, beliefs) from countries around the world.</li> <li>- To help learners to recognize key vocabulary associated with those cultural aspects.</li> <li>- To help learners to classify things according to the cultural aspects of the countries.</li> <li>- To make learners to create a digital activities (cooking show, brochure, Voki record) using vocabulary for giving instructions.</li> <li>- To make learners aware of the importance of recognizing and respecting the costumes and traditions from other countries and cultures.</li> <li>- To work collaboratively in teamworks.</li> <li>- To help student to ask for things related to the cultural aspects using basic expressions.</li> </ul>		
Criteria for assessment		
Teacher, peer-, and self-assessment processes will be used to assess how well learners: *To distinguish the cultural aspects according to the context. *To demonstrate through the digital activities how to give clear instructions about the presentation of the activities. *To use different learning strategies or techniques to remember new vocabulary. *To appreciate the cultural diversity. *To encourage students to use diverse technological tools to present their activities. *To construct and use a KWL chart (what I know, what I want to know, and what I learnt).		
TEACHING OBJECTIVES		
(What I plan to teach)		
Context	Cognition	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Types of food</li> <li>* Famous people</li> <li>* Interesting places</li> <li>* Discoveries and tourism</li> <li>* Describing quantities of food and drink</li> <li>* Describing physical appearance</li> <li>* Countable and uncountable nouns (a/an, some, any, a lot of, much/many, how many/ how much)</li> <li>* Food verbs (chop, mix, cook, steam)</li> <li>* Comparatives and superlatives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* To develop learners' understanding of key vocabulary related to food to apply them in different contexts.</li> <li>* To enable learners' to recognize countable and uncountable nouns</li> <li>* To develop skills in the learners for giving instructions to prepare a typical food.</li> <li>* To encourage students to write a recipe using the food verbs.</li> <li>* To promote learners' use basic expressions for asking for food and drink</li> <li>* To arouse students empathy to know and respect other sociocultural contexts through the appropriate use of language in different activities.</li> <li>* To motivate students to use English in class in terms of communication to express their knowledge about this topic.</li> </ul>	
Culture		
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Learners will be able to answer and ask questions in order to exchange experiences of attitudes and emotions that their have experienced related to the typical food of different countries.</li> <li>*Learners will be able to understand the importance of respect and value other cultures.</li> <li>*Learners will be able to recognize vocabulary related to food according to some anglophone cultures.</li> <li>* Learners will be able to know useful vocabulary for ordering</li> <li>*Learners will be able to use cultural aspects related to the typical food in the cooking show.</li> </ul>		
Communication		
Language of learning	Language for learning	Language through learning
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Food vocabulary: hot dog, hamburger, fish, French fries, turkey pie, bacon sandwich, pig in blanket, nabe, banana bread, ciliboroli, rogi, curry</li> <li>* Countable and uncountable nouns, roasted beef, barbecue ribs, kalakukko, lobster, irish stew, smoke meat sandwich, lamb stew</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Classifying food taking into account the context</li> <li>* Requesting information about to prepare a dish</li> <li>* Comparing and contrasting: characteristics of food (natural, low fat, superfood...)</li> <li>* Using language for final projects</li> <li>* To make or create a cooking</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Distinguish the appropriate language to carry out activities.</li> <li>* Learn keywords that arise from the activities in class.</li> <li>* Writing production: Demonstrate understanding about how to give instructions for recipes.</li> <li>* Present evidence of their learning process</li> <li>* Make digital activities (a cooking show, a festival poster, a famous people brochure, a Voki record)</li> </ul>

LKT RESOURCES		
Nearpod, Google Meet, Google Slides, FlipSnack, Educaplay, Youtube, Padlet, Appsorteos, Flipgrid, Voki, Canva		
ACTIVITIES		
WARM-UP	10 Minutes	Matching activity: In order to identify typical foods from different English-speaker countries such as USA, Finland, Australia, Canada, among others, The nearpod will be used, in which the matching activity is available, so that students can observe images of typical foods and using their prior knowledge, they will relate it to the country of origin. Subsequently, feedback is given and the answers are socialized. This space also allows the students to describe each typical dish, according to the ingredients, using the reference vocabulary.
DEVELOPMENT	20 Minutes	Fill in the gaps: Taking into account the vocabulary of the previous activity, the teacher will explain the appropriate use of grammatical aspects such as definite and indefinite articles. To support this explanation, the Nearpod digital tool and the activity "fill in the spaces" of this app will be used, so that students can develop an activity related to the explanation. <i>Sentences:</i> 1. Let's buy _____ bananas to make _____ banana bread. 2. I need _____ volunteer to chop _____ vegetables.
	10 Minutes	Let's practice: The students will participate in a short dialogue in which the grammatical aspects studied and the verbs related to food preparation are taken into account, such as chopping, mixing, boiling, among others; In order for the student to develop communication skills (speaking), recognize ways of giving instructions and identify cultural aspects of other countries.
	10 Minutes	Pairs work: The students will make a special plan for six people and will choose 2 typical dishes from English-speaker countries. Each pair will list the ingredients needed for the dishes, using the items <i>a, an, some, any</i> . They will comment on their dishes and the ingredients giving a brief description of the country of origin.
WRAPPING UP	5 minutes	Cooking Show: As a final activity, the students will make a cooking show, using the Flipgrid and Padlet platforms. Each student will choose a typical food from an English-speaker country and will give the names of the ingredients and the instructions for its preparation. The videos proposed below will serve as a guide for the student to carry out her/his activity.
RESOURCES FOR FINAL ACTIVITY		<a href="https://www.youtube.com/watch?v=myVavHrIMok">https://www.youtube.com/watch?v=myVavHrIMok</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=z-A14ZabR4">https://www.youtube.com/watch?v=z-A14ZabR4</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=myVavHrIMok">https://www.youtube.com/watch?v=myVavHrIMok</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kQ0XsIVRcuA">https://www.youtube.com/watch?v=kQ0XsIVRcuA</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=z-A14ZabR4">https://www.youtube.com/watch?v=z-A14ZabR4</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=myVavHrIMok">https://www.youtube.com/watch?v=myVavHrIMok</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kQ0XsIVRcuA">https://www.youtube.com/watch?v=kQ0XsIVRcuA</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kQ0XsIVRcuA">https://www.youtube.com/watch?v=kQ0XsIVRcuA</a>
ACTIVITIES		
FAMOUS PEOPLE IN THE PAST		
WARM-UP	20 Minutes	Guess Who: To recognize famous characters from different English-speaker countries that have stood out for years in diverse aspects of life, the Appsorteos application will be used. This is a roulette where there are some descriptions related to said characters in order to the students can guess who is it about. When the students have guessed who is, they can look at the picture of this character. <i>*Famous characters: One Direction 1D, Michael Jackson, Hugh Jackman, Princess Of Wales - Diana, Freddie Mercury, David Beckham, Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, George Washington</i>
DEVELOPMENT	15 Minutes	To put into practice grammatical aspects such as the simple past tense, regular and irregular verbs, time periods and adjectives; the students will participate in the Time to Climb activity on the Nearpod platform where they will choose the correct answer according to the statements in which cultural and social aspects are taken into account related to the traditions, customs and beliefs of intercultural contexts. <i>Statements</i> 1. Mahatma Gandhi _____ (was/were) an Indian leader who _____ (contribute) to the society in the process of independence 2. The Central Park _____ (was/were) _____ (create) in the _____ (nineteen/nineteenth) century. 3. My parents _____ (was/were) at a Michael Jackson concert in 1994. 4. In 1992, the Queen _____ (was/were) on money in Fiji, Guernsey, Bermuda, and the Bahamas. She _____ (was/were) formal again, but smiling! 5. In the past, pictures of the queen _____ (was/were) formal. But in her late _____ (ffty/fifties), she _____ (appear) on this Canadian bill informally. 6. Mark Twain _____ an American writer 7. Margaret Thatcher and Tony Blair _____ Prime Ministers.
WRAPPING UP		Using the app Canva, the student should create a brochure or newsletter, where they are going to include information about one famous English speaker. It is important to include a photo, name, country, profession and why she or he was famous.

ACTIVITIES		
WARM-UP	20 Minutes	The teachers are going to present a set of photos related to different anglophone countries. Here the students are going to play the game "ladder" they are going to throw the dices and they have to identify what is the name of that monument, place or statue and where is it located (country). After that, the teacher will present the information about the photo, giving information about dates, height that will be used in the next activity, using comparatives and superlatives.
DEVELOPMENT	15 Minutes	To put into practice grammatical aspects such as comparative and superlative adjectives, the students will participate in the Time to Climb activity on the Nearpod platform where they will choose the correct answer according to the statements in which cultural and social aspects are taken into account related to places, monuments, statues which are recognized around the world. Read the information, then, choose the correct form of the adjective, considering the comparison (comparative - superlative): <ol style="list-style-type: none"> <li>The statue of liberty is 93 meters high. On the other hand, Statue of Unity is 182 meters high. The statue of liberty is _____ (short / shorter / small / smaller) than Statue of Unity.</li> <li>The Sydney Opera House is a multi-venue performing arts centre at Sydney Harbour. The Cradle of Humankind was Declared a World Heritage site by UNESCO in 1999. The Sydney Opera House is a place _____ (famous / more famous) than The Cradle of Humankind.</li> <li>The Statue of Unity is a colossal statue of Indian statesman. It is the world's _____ (tall / taller / tallest) statue with a height of 182 meters.</li> <li>The Trinity College Library was founded by Queen Elizabeth I of England in 1592. It is the _____ (old / older / oldest) university in Ireland and one of the _____ (famous / more famous / most famous) in the world.</li> <li>The Rock of Cashel, also known as St Patrick's Rock, is one of the _____ (impressive / more impressive / most impressive) medieval ruins in Ireland.</li> <li>The Sydney Harbour Bridge was designed and built by British firm Dorman Long of Middlesbrough and it was opened in 1932. The Ha'penny Bridge was built in 1816 and it was the first bridge in Ireland. Based on this information, the Sydney Harbour Bridge is _____ (modern / more modern / the most modern) than the Ha'penny Bridge.</li> <li>Archaeologists believe that Stonehenge was constructed from 3000 BC to 2000 BC. Mount Rushmore National Memorial was a project executed from 1927 to 1941. According to this information, Stonehenge is _____ (ancient / more / the most ancient) monument.</li> <li>The London Eye, or the Millennium Wheel, is Europe's _____ (tall / taller / tallest) cantilevered observation wheel, and is _____ (the most popular / more popular) paid tourist attraction in the United Kingdom.</li> <li>Walt Disney World Resort is _____ (famous / more famous / the most famous) theme park in the world.</li> </ol>
WRAPPING UP		Using the app voki, the students will create an avatar and they will present in English two different places or monuments, from anglophone countries, comparing them, using at least 3 adjectives (comparative or superlative). (6 sentences in total) The link for the video should be shared in the folder of google drive. Voki ( <a href="https://www.voki.com/">https://www.voki.com/</a> ) is a free collection of customizable speaking avatars for teachers and students that enhances classroom instruction, class engagement, and lesson comprehension. TUTORIAL: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8A1zpP4UY68">https://www.youtube.com/watch?v=8A1zpP4UY68</a> .
ACTIVITIES		
WARM-UP	35 Minutes	To talk about celebrations, traditions, and festivals, the teachers are going to use the Nearpod app to present some videos related to some celebrations and festivals of Anglophone countries such as St. Patrick, Independence's day, Nodac, Lumiere London, Holi Festival in order for the students identify factors related to the central themes. For this reason, they are going to make some questions such as: what festival is it? Where is it celebrated? How are the physical and cultural traits of the people?
DEVELOPMENT	10 Minutes	The teachers are going to remember the students of the use of the <i>present continuous</i> tense and the use of <i>adjectives</i> to describe something or someone.
	15 Minutes	The students are going to participate in an activity presented in Microsoft Word called Matching where in column A they are going to find a series of images of diverse costumes that people wear in the celebrations presented in the previous activity, and in column B, they will find the descriptions of those images. Therefore, they must correctly match each of the statements.
WRAPPING UP		As final activity, the students will design a poster for a celebration. Hence, they will choose a celebration of a country around the world and to design it they will take into account the following questions: -What celebration is?
ACTIVITIES		
WARM-UP		
DEVELOPMENT	1 hr 15 minutes	The teachers are going to show many videos related to different types of movies made in different Anglophone countries in order for the students to recognize and use the English communicative competence to talk about cultural aspects, the type or genre, the country where each one of the movies is from. Also, in this activity, they are going to talk about their favorite type of movie and they are going to give their opinion about the movies presented.
WRAPPING UP		The teachers are going to make a review and feedback about the use of <i>be + going to</i> . In order for the students to remember the use of this tense and put it into practice in their participation. As a final activity, the students will create a mini-report about a movie. To do it, they will choose the movie, they will identify where it is from, what type of movie it is and what cultural aspects and values they recognize in it. It is important to mention that each one of the students will choose the app to make the video and present said activity.
RESOURCES OF THE CLASS		<ol style="list-style-type: none"> <li><i>The Hunchback of Notre Dame</i> (Drama) <a href="https://youtu.be/O613lx1L_g">https://youtu.be/O613lx1L_g</a></li> <li><i>The Great Gatsby</i> (Australia Romantic comedy and drama) <a href="https://youtu.be/sN183rJltNM">https://youtu.be/sN183rJltNM</a></li> <li><i>Independence Day</i> (EEUU- Action and Science fiction) <a href="https://youtu.be/B1E7h3SeMDk">https://youtu.be/B1E7h3SeMDk</a></li> <li><i>Baahubali</i> (India- dramatic comedy) <a href="https://youtu.be/nQ3FYUgSjC8">https://youtu.be/nQ3FYUgSjC8</a></li> <li><i>Space Jam</i> (EEUU- live-action/animated sports comedy) <a href="https://youtu.be/0H2cIbUGJc">https://youtu.be/0H2cIbUGJc</a></li> <li><i>Secret of Whales</i> (Documental) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xOySOIB78dM">https://www.youtube.com/watch?v=xOySOIB78dM</a></li> <li><i>Harry Potter</i> (UK fantasy- action) <a href="https://youtu.be/m6xSTV7N9o">https://youtu.be/m6xSTV7N9o</a></li> </ol>
ACTIVITIES		
WARM-UP	20 Minutes	At the beginning of the class, the teachers will start with an activity where the students will look at several pictures related to modern inventions and discoveries of Anglophone countries such as the United States and England. They will describe those pictures using synonymous or antonym words and the perfect present tense for the building of sentences and phrases.
DEVELOPMENT	35 Minutes	After describing the inventions and discoveries previously observed, the students will analyze them to make known their point of view or perception regarding said discoveries and inventions. Here, it can be seen how the students perceive cultural aspects that are part of the Anglophone countries.

## Anexo 6 Consentimiento

Señor:

**PADRE DE FAMILIA**

Cordial saludo

La educación es uno de los pilares fundamentales de la sociedad que permite a la persona desarrollarse integralmente; a través de la interacción con otros, en diversos escenarios de aprendizaje. Por lo tanto, es importante que los estudiantes participen de actividades que enriquezcan sus habilidades, conocimientos y actitudes. Por lo anterior, es primordial contar con el consentimiento de usted señor padre de familia del estudiante \_\_\_\_\_, quien se encuentra en el nivel 2 del programa de inglés teens, del Departamento de Idiomas de la UCEVA. Para que sea partícipe del trabajo de grado titulado **"TAC y Enfoque CLIL: herramientas útiles para promover la Competencia Comunicativa Intercultural en el proceso de enseñanza del inglés"**, dirigido por el Magíster Gonzalo Romero Martínez y realizado por las maestrandos Adela Macías Molina y Leidy Dayan Perlaza Torres quienes se encuentran en III semestre del programa de maestría en Bilingüismo y Educación, en la Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA). De igual manera, requerimos su autorización para la toma de fotos, grabaciones de voz y videos durante la realización de distintas actividades lúdico-pedagógicas en el aula de clase; con el fin de utilizarlas como evidencia del proyecto, con propósitos meramente académicos. Es importante mencionar que **la participación de su hijo (a) en este proyecto de grado, no afectará su desempeño académico; a la vez, la implementación del proyecto no hace parte del proceso de evaluación**, y en cualquier momento se le brindará información del proceso. Finalmente, si el estudiante o usted no se siente a gusto con la intervención él o ella se puede retirar.

Se agradece de antemano su atención y su pronta respuesta.

Atentamente,

**Director:**

Gonzalo Romero Martínez  
 Docente Tiempo Completo - Licenciatura en Lenguas Extranjeras  
 Correo: [gromero@uceva.edu.co](mailto:gromero@uceva.edu.co)

**Estudiantes:**

  
 Adela Macías Molina  
 Código: 890192004  
 Correo: [amacias@uceva.edu.co](mailto:amacias@uceva.edu.co)

  
 Leidy Dayan Perlaza Torres  
 Código: 890192007  
 Correo: [leidy.perlaza01@uceva.edu.co](mailto:leidy.perlaza01@uceva.edu.co)

Tuluá, 10 de diciembre de 2020

Señor:

**ESTUDIANTE**

Cordial saludo

La educación es uno de los pilares fundamentales de la sociedad que permite a la persona desarrollarse integralmente; a través de la interacción con otros, en diversos escenarios de aprendizaje. Por lo tanto, es importante que los estudiantes participen de actividades que enriquezcan sus habilidades, conocimientos y actitudes. Por lo anterior, es primordial contar con el consentimiento del estudiante \_\_\_\_\_, quien se encuentra en el nivel 2 del programa de inglés Adults, del Departamento de Idiomas de la UCEVA. Para que sea partícipe del trabajo de grado titulado "TAC y Enfoque CLIL: herramientas útiles para promover la Competencia Comunicativa Intercultural en el proceso de enseñanza del inglés", dirigido por el Magíster Gonzalo Romero Martínez y realizado por las maestrandos Adela Macías Molina y Leidy Dayan Perla Torres quienes se encuentran en III semestre del programa de maestría en Bilingüismo y Educación, en la Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA). De igual manera, requerimos su autorización para la toma de fotos, grabaciones de voz y videos durante la realización de distintas actividades lúdico-pedagógicas en el aula de clase; con el fin de utilizarlas como evidencia del proyecto, con propósitos meramente académicos. Es importante mencionar que su participación en este proyecto de grado, no afectará su desempeño académico; a la vez, la implementación del proyecto no hace parte del proceso de evaluación, y en cualquier momento se le brindará información del proceso. Finalmente, si usted no se siente a gusto con la intervención se puede retirar.

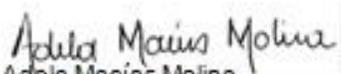
Se agradece de antemano su atención y su pronta respuesta.

Atentamente,

Director:

Gonzalo Romero Martínez  
Docente Tiempo Completo - Licenciatura en Lenguas Extranjeras  
Correo: [gromero@uceva.edu.co](mailto:gromero@uceva.edu.co)

Estudiantes:

  
Adela Macías Molina  
Código: 890192004  
Correo: [amacias@uceva.edu.co](mailto:amacias@uceva.edu.co)

  
Leidy Dayan Perla Torres  
Código: 890192007  
Correo: [leidy.perlaza01@uceva.edu.co](mailto:leidy.perlaza01@uceva.edu.co)