

Estrategias para la integración de la cultura al proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera

Strategies for the Integration of Culture to the Acquisition of a Foreign Language

María del Rocío Ling Nieto

Universidad Técnica Nacional, Programa Institucional de Idiomas para el Trabajo, Sede Central. Alajuela, Costa Rica
mling@utn.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0002-8858-4674>

Yeinner Arias Picado

Universidad Técnica Nacional, Programa Institucional de Idiomas para el Trabajo, Sede Central. Alajuela, Costa Rica
yariasp@utn.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0003-4749-109X>

Carlos Abarca Cervantes

Universidad Técnica Nacional, Programa Institucional de Idiomas para el Trabajo, Sede Central. Alajuela, Costa Rica
cabarca@utn.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0002-0039-9088>

Referencia/ reference:

Ling, M., Arias, Y. y Abarca, C. (2022). Estrategias para la integración de la cultura al proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. *Yulök Revista de Innovación Académica*, Vol.6 (2), 56-73. <https://doi.org/10.47633/yulk.v6i2.468>

Recibido: 23 de febrero del 2022

Aceptado: 24 de mayo del 2022

56

Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar el impacto de la implementación de elementos interculturales para potenciar la educación integral y mejorar la experiencia de aprendizaje de las lenguas extranjeras, específicamente, el inglés. La investigación se llevó a cabo en el Programa Institucional de Idiomas para el Trabajo (PIT) durante el II cuatrimestre del 2021 de forma virtual debido a la pandemia Covid-19. El PIT es la unidad académica encargada de la enseñanza de idiomas para diferentes carreras en la Universidad Técnica Nacional. El estudio se realizó con un total de 87 participantes cuyo perfil conversacional de inglés varió de A1 a B1. La propuesta se llevó a cabo a través de una metodología de investigación-acción enfocada en resultados cualitativos y cuantitativos que contemplaron catorce semanas de las cuales seis integraron material contextualizado en escenarios que incentivaron el conocimiento y reflexión de aspectos interculturales costarricenses y de países angloparlantes a través de una selección de seis estrategias pedagógicas. Los resultados reflejaron opiniones positivas con respecto al impacto de integrar elementos interculturales para incrementar el interés de participación y aprendizaje de un segundo idioma.

Palabras clave: cultura, interculturalidad, competencia sociolingüística, estrategias pedagógicas, adquisición de un segundo idioma

Abstract

The objective of this research was to determine the impact of the implementation of intercultural elements to enhance integral education and improve the learning experience of foreign languages, specifically, English. The research was carried out virtually in synchronous sessions due to Covid-19 during the second term in 2021 at Programa Institucional de Idiomas para el Trabajo (PIT). PIT is the academic unit responsible for teaching English to some technical majors at Universidad Técnica Nacional (UTN). The research included a total of 87 participants; their conversational level ranked from A1 to B1. The proposal was carried out through an action-research methodology focused on qualitative and quantitative analysis. The study was carried out during fourteen weeks; six of them were selected to implement six strategies. English was used in contextualized scenarios that encouraged knowledge, and reflection of intercultural aspects of Costa Rica and English-speaking countries. The results showed positive opinions regarding the impact of integrating intercultural elements to increase the interest in participation and acquisition of a second language.

Keywords: culture, interculturality, sociolinguistic competence, pedagogical strategies, second language acquisition

Introducción

El presente artículo resume la experiencia pedagógica e investigativa realizada en la Universidad Técnica Nacional en el *Programa Institucional de Idiomas para el Trabajo (PIT)* durante el segundo cuatrimestre del 2021. El programa ofrece seis niveles cuatrimestrales enfocados en la enseñanza del inglés con énfasis en la destreza comunicativa, cada sesión de aprendizaje es de tres horas y cincuenta minutos semanales. La población meta consta de diferentes carreras técnicas. La metodología utilizada está basada en tareas (*Task-Based Approach*). Tanto los programas de curso como los materiales didácticos han sido creados por el grupo docente del PIT con el fin de adaptarlos a los contenidos propios de cada área técnica con base a los requerimientos establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El principio de “aprender haciendo” se propone como una actividad creativa de construcción, evita la formación de hábitos sistematizados o robóticamente condicionados, y engloba un desarrollo integrado de todas las dimensiones de la competencia comunicativa: estratégica, pragmática-discursiva, sociolingüística y lingüística. Dentro de este marco metodológico, el diseño, selección y/o creación de los recursos pedagógicos juega un rol fundamental para lograr contextos que estimulan la comunicación efectiva. En Costa Rica, gran parte del material que se utiliza para este fin se importa de países angloparlantes lo que conlleva, lógicamente, la exposición de imágenes, perspectivas, productos y prácticas ajenas al país receptor. La presente investigación se enfoca en tres aspectos fundamentales, primeramente, reconoce la interculturalidad como uno de los grandes aportes que conlleva adquirir un segundo idioma; propone que el estímulo comunicativo es más significativo y estimulante cuando se parte del entorno inmediato; y finalmente, se invita a la comunidad de docentes a cargo de la enseñanza de un segundo idioma a una transformación significativa para convertirnos en diseñadores de propuestas pedagógicas que surjan de nuestra propia identidad cultural.

Referente teórico

Autores como Silva-Corvalán (2001), Ellis (2003), Peris (2010) y Richards & Rodgers (2014) clasifican el proceso comunicativo desde la perspectiva lingüística y psicolingüística. Los primeros establecen el currículo a partir de un análisis del lenguaje; los segundos a partir de los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje. Los estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras indican que aprendemos en situaciones de comunicación a través de la exposición a patrones lingüísticos contextualizados. La adquisición de un segundo idioma invita más que nunca a la integración de aspectos

interculturales y la revisión de las metodologías y estrategias asociadas a las mismas que visualicen el aprendizaje desde un punto de vista holístico.

Las implicaciones del concepto cultura en la enseñanza de un segundo idioma

Comunicarse de manera apropiada implica ser conscientes de que hay diferencias y similitudes culturales. Estas deben ser consideradas en el proceso de aprendizaje de un idioma, por lo que es indispensable explorar otros modos de vida, costumbres y tradiciones, formas de expresión verbal y no verbal, emociones, valores que identifican a otros grupos sociales dentro y fuera de un territorio, sin embargo, es fundamental partir del conocimiento y valoración de lo propio para lograr un intercambio intercultural efectivo. La cultura es un elemento inalienable al que toda persona debe tener acceso en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. La UNESCO (2006) afirma:

La cultura es el núcleo de la identidad individual y social y es un elemento importante en la conciliación de las identidades grupales en un marco de cohesión social. Al hablar de cultura se hace referencia a todos los factores que configuran los modos en que un individuo piensa, cree, siente y actúa como miembro de la sociedad. (p. 12)

El lenguaje es la manifestación más sobresaliente de los rasgos íntimos de la identidad cultural y es la fuente primaria que permite expresar todos esos elementos.

La competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística conlleva no solamente el desarrollo de un sentido de pertenencia al entorno propio, sino que también es el punto de partida para luego comprender y conocer las diferencias culturales de esta y otras latitudes, y por consiguiente lograr una comunicación efectiva. El proceso de adquisición no solamente depende de patrones y estructuras que sirvan de modelo a seguir, sino que contempla mucho más que eso dando paso a lo que se conoce como competencia sociolingüística. Starc (2015) menciona que según el modelo desarrollado por Hymes (1971),

Conocer las reglas gramaticales no es suficiente para poder hablar una lengua, sino que requiere el dominio de ciertas normas para usarlas adecuadamente en diferentes contextos. Esto implica saber cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, dónde y en qué forma. (p. 364)

En esta misma línea, Doreen (2020) afirma que “la dimensión sociolingüística se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua y las convenciones sociales, así como las normas de cortesía, las clases, los grupos sociales, el sexo del interlocutor, las relaciones entre generaciones o los cambios de registro, entre otras” (p. 4). Desde esa perspectiva, la competencia sociolingüística, a pesar de los momentos históricos de su protagonismo, ha tenido como norte comprender los distintos patrones socioculturales que juegan un rol fundamental para que una persona logre expresarse apropiadamente en un idioma extranjero.

Autores como Doreen (2020) y Starc (2015) afirman que una persona puede tener buen dominio de la gramática a la hora de comunicarse, pero si no comprende bien el significado social del idioma podría conllevar a malentendidos con la persona nativa, por lo que conocer el contexto sociocultural es imprescindible. Ante esa realidad, todo individuo que disponga de ese conocimiento cultural se encamina a tener procesos comunicativos exitosos. Es indispensable que todo ese contenido contemple expresiones de todo tipo con las cuales se pueda interactuar de modo oportuno independientemente del contexto en el que se encuentre. La competencia sociolingüística brinda las herramientas necesarias para que sea una realidad. El conocimiento de uno mismo, sus orígenes y su bagaje cultural permite que el intercambio con otras geografías sea una experiencia enriquecedora en la que ambas partes puedan beneficiarse al conocer al otro.

Interculturalidad

Autores como Bell (2020), Ortiz, (2015) y Bernabé (2012) parten del respeto por las diferencias como un principio para suscitar el diálogo entre las partes, el interés por conocer el contexto propio como punto de partida para el proceso intercultural, y la comprensión e interacción en otros contextos socioculturales. La educación juega un papel sustancial que aporta no solamente espacios de aprendizaje que permitan conocer todo el bagaje cultural que caracteriza diferentes grupos sociales, sino también señala pautas para crear conciencia sobre la importancia de concebir las diferencias que surjan en todo proceso intercultural como oportunidades de crecimiento personal y profesional.

No hay educación exitosa sin planes de estudio que promuevan el diálogo entre las partes. Como forma de promover esa formación integral y holística en todo proceso educativo es esencial considerar la cultura como un eje transversal en todo tipo de contenido académico, especialmente los diseñados para el aprendizaje de un idioma extranjero. Bernabé (2012) afirma que “de acuerdo con

el CIDE (2005) la Educación Intercultural está concebida como una educación para el conjunto de los escolares, hecho que implica la inclusión de sus características en los programas curriculares” (p. 70). La gestión curricular es fundamental en ese proceso, pues se trata de que todo lo que esté en el papel se refleje en los espacios de aprendizaje a través de las prácticas educativas implementadas por los profesionales de la educación. Tobón (2012) menciona que “la gestión curricular, en general, consiste en implementar planes de formación para que las personas logren determinadas metas, teniendo en cuenta la filosofía institucional y los retos externos” (p. 3). El diseño y la gestión curricular, con el fin de impulsar la formación integral, deben incorporar también estrategias pedagógicas que son el medio esencial para integrar la cultura en el proceso de aprendizaje de un idioma. Orozco (2016) menciona:

Las estrategias son el sistema de acciones y operaciones, tanto físicas como mentales, que facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende con objeto de conocimiento, y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje (interacción) para realizar una tarea con la calidad requerida. (p. 68)

Dentro de ese marco, para fines propios de la investigación, se implementaron una serie de estrategias pedagógicas que promovieron el desarrollo de una experiencia dialéctica sobre interculturalidad. El PIT reúne participantes de todo el país, por consiguiente, ofrece un campo fértil para desarrollar temas pertinentes a las diferentes dimensiones culturales del país.

Las estrategias pedagógicas utilizadas para la implementación de elementos interculturales

El uso de recursos audiovisuales pedagógicamente orientados

Los videos

Autores como Ricoy & Álvarez-Pérez, (2016) y Jiménez Bernal, 2019; Salazar Mera, Sánchez, Velasteguí López & Núñez Acosta, (2018) y Ramírez-Ochoa (2016) aseguran que emplear recursos audiovisuales para desarrollar la capacidad de escuchar y comprender a través de la interacción es uno de los métodos más utilizados y efectivos en la enseñanza de lenguas ya que se basan en el uso de multimedia y apoyo audiovisual aprovechando tanto imágenes, sonido y movimiento. De una forma más técnica un video es la exposición de un número determinado de imágenes por segundo, que provocan una sensación de movimiento en los espectadores.

Las imágenes

Las imágenes son un recurso visual de alto valor para la didáctica, ya que contribuyen a que el aprendizaje del idioma sea más eficaz, colaborativo e interactivo (Ruggeri, 2019). La utilización de imágenes en la enseñanza de lenguas se emplea como el medio principal para enseñar significados sin recurrir a la traducción y contextualizar la palabra (Romo, 2016). Adicionalmente las imágenes son un estímulo que vuelve los temas más atractivos para quienes se encuentran acostumbrados a los medios audiovisuales y digitales (Bula & Díaz-Ducca, 2018). En la comunicación oral, uno de los elementos fundamentales es estimular el interés por parte de la comunidad aprendiente con respecto a los contenidos y su contextualización. En este sentido, especialmente en niveles básicos de adquisición de un segundo idioma en los que se requiere reforzar las destrezas lingüísticas, contribuir a través de escenarios familiares, los objetos, la gastronomía, los paisajes, y prácticas propias de las diferentes regiones del país favoreció significativamente la participación, como se comprueba en los resultados de este estudio.

Frases, definiciones, palabras clave y expresiones formales

La necesidad que tiene el ser humano de comunicarse ha llevado a desarrollar expresiones idiomáticas que están relacionadas con costumbres, creencias, historias, entre otros componentes de la cultura y se utilizan en contextos específicos (Vigil & Andarcio, 2020). Las palabras clave son una alternativa para describir y registrar significados, además sintetizan y guían contextos e ideas más elaboradas (García-Ruiz, 2017). Actualmente se busca que los profesionales puedan comunicarse de manera adecuada en diferentes situaciones o niveles de formalidad y sean capaces de expresar su experiencia (García, Llanio & Arenas, 2016). Para lograr esto es necesaria la enseñanza de expresiones idiomáticas, para no limitar la comunicación oral de los estudiantes, en conjunto con el aprendizaje de palabras clave y definiciones para comprender mejor estas frases y expresiones (Vigil & Andarcio, 2020). Crear una cultura idiomática genera que los futuros profesionales sientan la necesidad de conocer el idioma, dominarlo y adecuarlo a los contextos. Adicionalmente, es importante saber si se debe utilizar un lenguaje formal, neutro o informal dependiendo del contexto y esto hace a su vez, que los hablantes se sientan más cómodos al interactuar con nativos (Guisarre, 2019).

Esquemas Comparativos del idioma nativo con la lengua meta

La transferencia de conocimiento de la lengua materna a la del idioma meta contribuye a estimular la contextuali-

zación significativa del contenido. La comparación permite abrir espacios de conversación en los que la persona parte de lo cotidiano y familiar a lo desconocido, lo que brinda una sensación de seguridad inconsciente (González y López, 2018). Asimismo, la comparación permite aprovechar el conocimiento lingüístico de los estudiantes para que estos generalicen ciertos patrones, descarten otros y puedan generar hipótesis sobre el funcionamiento del idioma que están aprendiendo (Guillén, 2020). La contextualización en la enseñanza de lenguas es importante, ya que el ámbito desde el cual se enseña debe responder a las necesidades y condiciones de la región a la que pertenecen las personas aprendientes para que estas puedan insertarse en el mundo desde su contexto (Acosta, García & Parcedo, 2018). El registro lingüístico que es la capacidad de la persona para identificar las variables sociolingüísticas desde la interpretación del receptor hasta el canal de comunicación y las condiciones culturales del medio en que se produce el mensaje, se desarrollaron a partir de una comparación del idioma meta y el comportamiento esperado en medios personales y profesionales en nuestro país. Para tal fin, la estrategia de observación e inferencia se llevó a cabo a través de material audiovisual como los esquemas de representación y los infográficos de contraste.

Actividades lúdicas

La lúdica está relacionada con el juego y el entretenimiento a través de diferentes actividades para desestresarse, salir de la rutina y evitar las preocupaciones (Guzmán Pillajo, 2018). Las actividades lúdicas son muy útiles ya que aportan al desarrollo psicológico de individuos y grupos, además de tener un efecto significativo en la mejora del aprendizaje (Chumaña, Llano & Cazar, 2018). En la enseñanza de lenguas, las actividades lúdicas contribuyen con la motivación, gracias a que la relación entre una actividad y divertirse eleva el interés, pero es importante recalcar que el método lúdico requiere el desarrollo de actividades de aprendizaje muy elaboradas (Kazarián, 2017). El juego incrementa la participación creativa de los alumnos y trae beneficios en distintas áreas, incluyendo la evaluativa (Chumaña, Llano & Cazar, 2018). Cabe destacar que las actividades lúdicas funcionan tanto para el aprendizaje individual, como el grupal y las actividades individuales, a su vez, favorecen el aprendizaje activo permitiendo la adquisición de independencia cognoscitiva. (Martín, 2016).

Aprendizaje de vocabulario

En el aprendizaje de la lengua materna, durante la infancia, es hasta que se adquieren alrededor de trescientas palabras y se comprenden alrededor de mil, que se comienza a desarrollar la sintaxis de la lengua (Yurany, 2016).

En el caso del inglés como segunda lengua, estudios han relacionado la cantidad de vocabulario con el manejo en comprensión de lectura, comprensión auditiva y escritura. Es decir, que, si se tiene un buen nivel de vocabulario, se tiene un buen nivel en todas estas habilidades (Guzmán Pillajo, 2018).

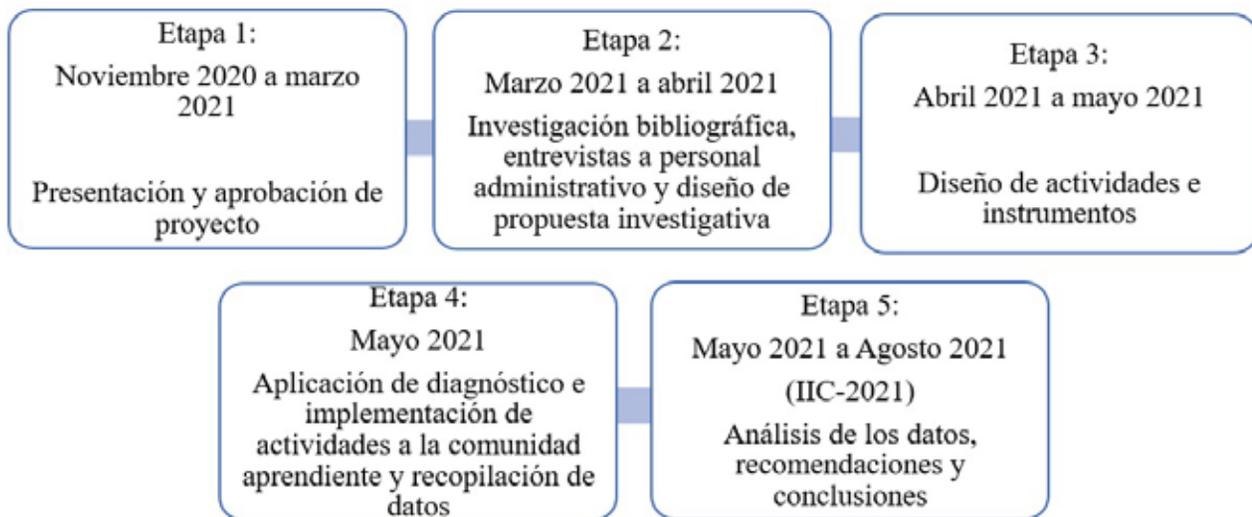
Sin embargo, es importante no solo estudiar y memorizar vocabulario, sino trabajar en relacionar estas palabras y contextualizarlas (Yurany, 2016). La aplicación de esta estrategia se llevó a cabo mediante revisión y discusión de listas de vocabulario con imágenes que sirvan como referente del contexto propio y contextualizar la presentación de listas de vocabulario en diálogos (escritos y con su respectivo audio) que reflejan elementos del marco referencial de la comunidad aprendiente.

Metodología

La investigación se enfoca en aspectos cualitativos y cuantitativos dentro de un marco de investigación-acción. Marshall and Gretchen (2015) afirman que la naturaleza de esta implica estrategias de observación en el aula en la que tanto la comunidad aprendiente como el grupo do-

cente son protagonistas en sus reacciones naturales a los insumos brindados por el de investigadores quienes, a su vez, desempeñan diversos roles tales como diseñadores del material, observadores y encargados de interpretar resultados. Se realizaron observaciones directas en el aula en modalidad virtual, sincrónicamente, en seis ocasiones diferentes durante las catorce semanas que conforman un cuatrimestre. El Programa designó colaboradores en las sedes de Pacífico, San Carlos, Alajuela Central, Liberia y Cañas para aplicar las actividades pedagógicas y los instrumentos de observación. Los resultados fueron valorados y medidos por el grupo a cargo de la investigación a través de gráficos que revelan las opiniones de los ochenta y siete estudiantes que participaron del estudio. Cada vez que se implementó una estrategia enfocada en desarrollar aspectos interculturales para promover la participación oral, se utilizó un cuestionario digital para consultar la percepción de los grupos con respecto a la relevancia de los contenidos abordados desde una visión integradora que parte de su propia identidad y contexto sociocultural. Además, se exploró la efectividad de las estrategias seleccionadas para estimular la participación comunicativa en el idioma meta.

Tabla 1. Metodología por etapas



Fuente: Elaboración propia, 2021

Instrumentos de observación

Se utilizaron los siguientes instrumentos de investigación:

- Listas de cotejo para observación en cada clase (utilizadas por el grupo a cargo de la investigación)

- Cuestionarios digitales con preguntas de escogencia y respuesta corta después de cada clase (dirigido al grupo docente y aprendiente).

- “Cuestionario Diagnóstico” dirigido a los grupos participantes. Se indaga sobre el conocimiento previo con respecto a la interculturalidad, la cultura, el entorno propio, las razones y motivaciones para aprender inglés.

- Cuestionarios al finalizar cada lección observada: se obtuvo información con respecto a las estrategias utilizadas y la opinión del grupo sobre la incorporación de la interculturalidad al proceso de aprendizaje.
- Cuestionario al finalizar el proceso de observación en clase: el grupo docente expresa su opinión y preferencia con respecto a la relevancia de abarcar la experiencia pedagógica desde la identidad propia, asimismo, sobre las estrategias implementadas, comparten sus impresiones generales y enriquecen la propuesta con recomendaciones.
- Entrevista corta a docentes participantes: se realizan durante todo el proceso de investigación en clase a través de conversaciones directas con los colaboradores. Se tomaron en cuenta las sugerencias para mejorar la propuesta.
- Grabación de las clases como evidencia de los resultados obtenidos

La población: Características y percepción sobre cultura e interculturalidad

El primer paso para la investigación fue la aplicación de una prueba diagnóstica para determinar el nivel de inglés del grupo participante cuyo perfil lingüístico es de A1 y A2 según el Marco Europeo de Referencias para las Lenguas. Dos grupos en Sede Central, Alajuela suman veinticinco estudiantes; veinticinco en Sede San Carlos, diecisiete en Liberia, trece en Cañas y siete en la Sede Pacífico. La nacionalidad de la mayoría es costarricense, exceptuando dos de nacionalidad nicaragüense. El grupo participante habita en diferentes provincias; un total de cuarenta estudiantes son de Alajuela, veinticuatro de Guanacaste, diez de Puntarenas, cuatro de Limón, cuatro de San José y cinco de Heredia sumando un total de ochenta y siete.

Con respecto a las carreras que cursan, en Sede Central y San Carlos más del 50% de la población estudia Administración y Gestión de Recursos Humanos y un 40% cursa Contabilidad y Finanzas, mientras que en Pacífico, Liberia y Cañas el mayor porcentaje es de Gestión y Administración Empresarial. En Sede Central, el 72,7% es de la carrera de Contabilidad y Finanzas. La edad de los participantes ronda entre los 17 y 35 años, pero la mayoría en el rango de los 18 a los 24 años. La condición laboral de la comunidad aprendiente determinó que un 74% se dedica únicamente a sus estudios. De la población que labora, un promedio de 12,6%, exceptuando uno de los grupos en sede Central, otro en San Carlos y uno en Liberia, lo hace en un empleo relacionado con su área de

formación, mientras el 19,6% de la población restante se desempeña en cargos con fines distintos a los de sus estudios. Sobre las razones que motivan el aprendizaje del inglés, un promedio de 20,16% de la población encuestada en todas las sedes lo hace con fines laborales, las otras motivaciones para aprender inglés son fines específicos, pero no laborales, por ejemplo, viajar, unirse a grupos de otras nacionalidades y entender películas en inglés, finalmente, el restante señaló que es un requisito de carrera.

En cuanto al uso del idioma inglés en las ciudades o pueblos que habitan los participantes, un promedio de 43,14% de la población encuestada en todas las sedes, excepto uno de los grupos en sede Central, afirma que la finalidad primordial es turística, el 26,25% lo visualiza como un requisito laboral en las empresas ubicadas en sus localidades, mientras que un 16,7% de los encuestados en uno de los grupos de sede central como el 7,6% de los participantes en la sede Cañas afirmaron que el uso del idioma es básicamente para fines personales como ver televisión o escuchar música, finalmente, el 33,7% de los encuestados en todas las sedes opina lo contrario al afirmar que el uso del idioma en los lugares que habitan no aplica, la gente no habla inglés y no es parte de su diario convivir.

Con relación a la opinión sobre el grado de dificultad que representa el aprendizaje del inglés, un promedio de 33,8% de la población participante en todas las sedes considera que les gusta aprender inglés, pero les resulta difícil. Cabe destacar que un promedio de 12,6% de la totalidad de los encuestados excepto los participantes de la sede Liberia y uno de los grupos en sede Central considera que le gusta aprender inglés y lo considera fácil. No obstante, un 4% en la sede San Carlos y un 5,9% en la Sede de Liberia manifestaron que no les gusta y se les dificulta aprenderlo. Por su parte, el 16,7% de los encuestados en uno de los grupos en sede central manifestaron su desagrado por el aprendizaje del idioma, aunque les resulte fácil aprenderlo. El 51,7% de la totalidad de los encuestados en todas las sedes considera que el curso es una excelente oportunidad brindada por la universidad.

Finalmente, se utiliza una definición de cultura en el cuestionario de diagnóstico para valorar la opinión general sobre aspectos claves de la interculturalidad. En el siguiente gráfico se aprecia que una gran mayoría considera el manejo de aspectos interculturales relevante no solo para el ámbito personal sino también el profesional. Sin embargo, las respuestas dilucidan un desconocimiento significativo de lo que implica la instrucción con respecto a temas de cultura e interculturalidad y un interés por conocer al respecto.

Gráfico 1: Significado del estudio y comprensión de la interculturalidad



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos aplicados en 2021

Resultados y discusión

Para la presente investigación, se implementaron estrategias cuyo objetivo primordial fue integrar aspectos interculturales a las unidades temáticas durante el proceso de aprendizaje del inglés conversacional. Se ampliaron los contenidos ya establecidos por el PIT en las semanas impares 1, 3, 5, - 7 (se implementó en la 8 debido a una entrevista de evaluación de medio período), 9 y 11 con diversas actividades sobre temas interculturales. La propuesta sugiere que, al contextualizar los contenidos de inglés desde la realidad sociocultural del estudiantado, la adquisición de conocimiento se vuelve más relevante e inclusive familiar, incentivando, idealmente, una participación más activa y fomentando valores sobre la memoria histórica de pertenencia al entorno propio. Diversas estrategias fueron cuidadosamente seleccionadas a través de una consulta rigurosa de autores y, por supuesto, los criterios dictados por la experiencia del grupo investigador a cargo del proyecto y de colaboradores. A través de cuestionarios aplicados al inicio y finalización del período II- 2021 así como al concluir cada sesión de aprendizaje, se obtuvo la opinión del grupo participante con respecto a su percepción sobre la relevancia del idioma inglés y la interculturalidad.

Para los fines establecidos, los profesores-investigadores diseñaron las actividades de cada semana conforme a criterios que permitieran implementar estrategias puntuales de forma estandarizada en todos los grupos para lo cual, se brindó una guía a los profesores colaboradores. A continuación, se detallan las actividades semanales y se analizan los resultados de opinión tanto del grupo aprendiente como del docente.

SEMANA 1 – Cuestionario de cierre

Topic of the week: Introducing ourselves and our country

How much do I know about my country and my province?

Justification: At work we will have many situations in which you have to introduce yourself with someone who is from another country. It is essential to be able to know our country very well before getting to know new places around the world.

Estrategias utilizadas:

- Uso de material auténtico informativo que estimule la curiosidad sobre el nivel de conocimiento de nuestro contexto sociocultural.
- Encuesta de conocimiento para estimular la autorreflexión y análisis crítico del entorno

Pre-task 1: Brainstorming: Reconocer elementos básicos de mi país

Pre-task 2: Uso de material auténtico: ¿Cómo se presenta Costa Rica en el mundo?

Para este fin, se utilizó un video publicado por *National Geographic* sobre Costa Rica como destino turístico. Los grupos analizaron la forma en que se presenta nuestro país, los lugares turísticos que se enfatizan, los datos brindados por la producción del video. Asimismo, se les solicitó realizar un aporte desde sus provincias con respecto a otros lugares de interés local, la flora y fauna

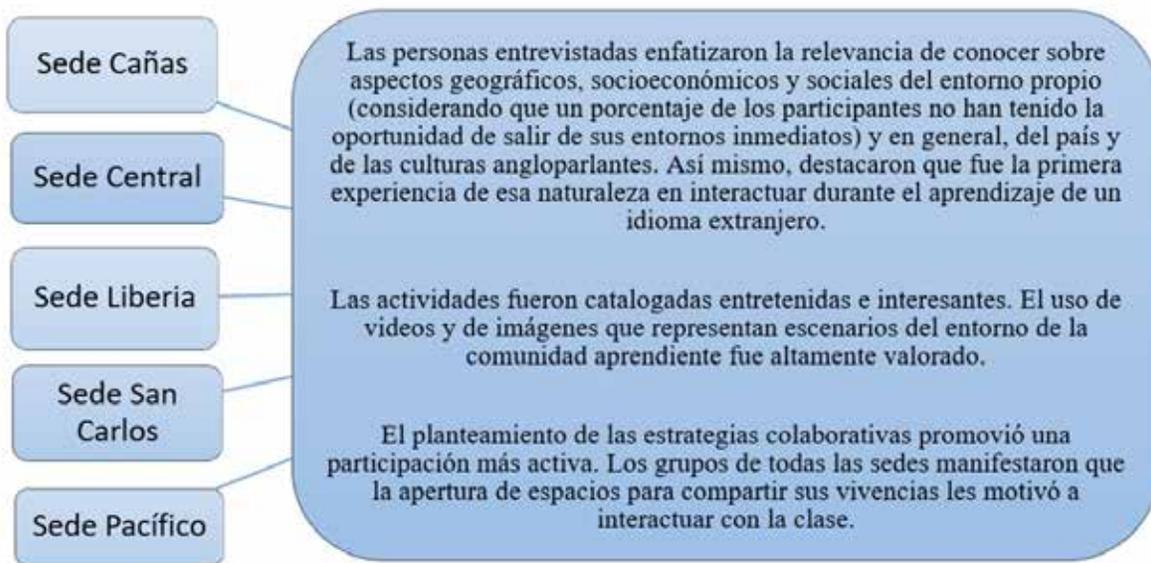
características que deberían incluirse en un video promocional de sus regiones con su respectiva reflexión.

Al finalizar las actividades, las opiniones favorecieron mayormente la relevancia de iniciar una clase de inglés con datos sobre el país, en este caso, Costa Rica. Las poblaciones estudiantiles en las diferentes sedes que presentaron las opiniones más positivas al respecto fueron Sede Central; 63,6% uno de los grupos y 80% otro. En San Carlos, 66,7%, Cañas (81,3%) y Pacífico (90,9%) indicaron que las actividades sobre Costa Rica favorecen el perfil profesional y promueven un ambiente de conversación ameno y fácil de manejar. Únicamente un participante consideró que las actividades sobre Costa Rica no eran necesarias para un curso de inglés, solo 9,1% en un grupo en Sede Central consideró el material innecesario y, 5,9% en Liberia consideró que la actividad era adecua-

da, pero no indispensable en un curso de inglés.

Las respuestas del grupo participante desplegaron opiniones detalladas con respecto a la efectividad de las actividades que se llevaron a cabo para desarrollar sus habilidades lingüísticas, incentivar la participación oral en clase y mejorar su comprensión del contenido. En la Tabla 2 se detalla un resumen de los aspectos más importantes destacados por los grupos participantes. Los criterios de la comunidad aprendiente refuerzan los planteamientos de autores como Bell (2020), Ortiz, (2015) y Bernabé (2012) que enfatizan la relevancia de fomentar un proceso de adquisición del idioma que parta del contexto propio y la interculturalidad con el objetivo de incentivar la motivación y, por consiguiente, una participación oral más significativa y comprometida.

Tabla 2. Opinión general con respecto a las actividades desarrolladas para implementar aspectos interculturales al programa de inglés



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos aplicados en 2021

SEMANA 3 – Cuestionario de cierre

Topic of the week: Describing simple aspects of my major, skills and tasks at work using basic sentences.

Justification: When we describe a professional group, it is essential to keep in mind the term “equity” and cultural differences. The essence of a democratic and healthy society and labor force is sustained in the profound respect of personal and cultural differences.

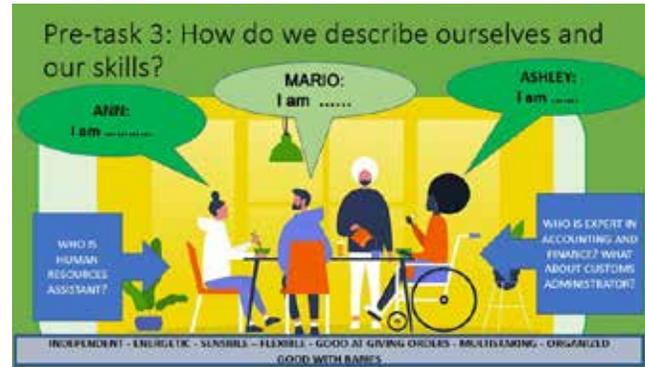
Estrategias utilizadas:

- Videos auténticos que reflejen la riqueza cultural del entorno propio y el del idioma meta.

- Imágenes guiadas para estimular la reflexión y los estímulos inconscientes que surgen de nuestro marco cultural referencial con respecto a la variedad de grupos étnicos y prácticas culturales en nuestro país, las generalizaciones con respecto al tema de género y la discapacidad.
- Uso de frases, definiciones y palabras clave para estimular la reflexión del entorno y la memoria histórica

Los resultados de semana tres revelan que en todas las sedes un promedio del 50% de los grupos encuestados

Imagen 1. Reflexión sobre mi entorno (a – b)



Fuente: Elaboración propia, 2021

desconocían que el inglés se habla en otros países que no son Estados Unidos. La otra mitad señaló conocer el dato, sin embargo, algunos detallaron que parcialmente. Con respecto a la actividad realizada para determinar cuánto conocían de las siete provincias, un promedio de 85,28% de los grupos indican que la actividad es necesaria y mostraron su anuencia a continuar aprendiendo sobre el tema. Solo un 6,4% opinó que la actividad era irrelevante para su formación profesional, mientras que un 5% aseguró que es relevante conocer más sobre su país, pero no es relevante para su formación profesional. La actividad sobre las provincias ofreció un espacio para desarrollar temas sobre los productos, las prácticas, el clima y su impacto en la actividad productiva de cada zona entre otros.

Con respecto a las imágenes utilizadas para fomentar la discusión crítica sobre la distribución de roles, etnias y estereotipos (imagen 1), 61,1% aseguró que no percibió que la imagen presentaba diversos grupos étnicos, un 9,7% no prestó atención a la imagen del todo, y un 29,2% indicó que prestó atención a que uno de los personajes del diálogo era un usuario en silla de ruedas. Posteriormente a la presentación del análisis de los roles de cada personaje en la imagen, cuya intención era discutir los estereotipos asociados a prácticas culturales, un 18,4% señaló que la percepción de roles sugerida por la imagen era muy diferente a la propia, en este sentido resalta que el porcentaje más alto corresponde a un 50% en la población de Cañas y la más baja corresponde a un 7,1% a un grupo en Alajuela centro. Un 34% consideró que la distribución de roles y percepciones sugerida en clase era muy similar a la propia, el porcentaje más alto correspondió a la Sede de Liberia con un 63,2% y el más bajo a Sede Central con un 5,30%, sin embargo, cabe señalar que un 73,3% de este mismo grupo consideró que cualquier descripción debería adaptarse a cualquiera de las personas en la imagen. Las afirmaciones de autores como Bula, Díaz y Ducca (2018) explican que el uso de imágenes y videos contextualizados estimula el interés y los filtros emocio-

nales de la comunidad aprendiente, tal como lo reflejan los resultados obtenidos.

Finalmente, la última pregunta del cuestionario explica que un 91,6% de la población consideró que los aspectos culturales abordados durante la lección son muy relevantes para su formación profesional. Los porcentajes más altos corresponden a Liberia y Pacífico con un 94,75 y un 92,9% respectivamente. Solo un 8,72% opinó que el material era interesante, pero no era importante para su formación profesional. Contenidos relacionados a la gastronomía, los ambientes y paisajes de las personas participantes estimularon el diálogo colaborativo. Asimismo, la selección de personas que representan la riqueza étnica del país desde un enfoque inclusivo permitió un análisis reflexivo de una diversidad que, en muchas ocasiones, se invisibiliza en los libros de texto utilizados para la enseñanza de un idioma extranjero.

SEMANA 5 – Cuestionario de cierre
Topic of the week: Describe with simple words and basic expressions my daily routine at work
Justification: Before describing daily activities in English speaking countries, it is essential to keep in mind what a typical day in Costa Rica is like.

Estrategias utilizadas:

- Implementar actividades lúdicas, estimular a través del juego la consciencia del entorno propio, visibilizar lo cotidiano
- Reconocer diferencias con respecto a las prácticas propias y las del idioma meta
- Utilizar las actividades lúdicas para fomentar la conversación espontánea que estimule el conocimiento del entorno propio y el del idioma meta
- Implementar actividades lúdicas grupales para estimular habilidades blandas sobre cooperación y trabajo en grupo

En esta semana se implementaron 3 estrategias que incluían actividades lúdicas.

Actividades:

Pre-task 1: Actividad de memoria con cartas ilustradas para unir preguntas y respuestas- para tal efecto se utilizaron productos tradicionales de diferentes provincias del país.

Pre-task 2: Actividad conversacional en grupos para describir rutinas diarias. Las rutinas diarias presentan escenas tradicionales en pueblos y ciudades de nuestro entorno.

Pre-task 3: Actividad con video en el que adolescente estadounidense describe su rutina diaria.

Comparación con la rutina propia y escenas generadas de las tradiciones costarricenses.

En relación con el uso de actividades lúdicas, un promedio de 93,8% de todos los grupos encuestados en todas las sedes considera que la actividad de memoria con cartas ilustradas para unir preguntas y respuestas los motivó a participar activamente. La realimentación refleja que en general se considera el uso de imágenes del entorno inmediato como estimulantes para fomentar la producción oral. Sin embargo, el 9,1% en la sede Central, el 10,5% en Liberia y el 8,3% en la sede del Pacífico manifestó que

la actividad les pareció muy entretenida, pero prefieren la explicación sin juegos; el 8,3% restante de esta última sede consideró que la actividad le distrajo del contenido de la clase. Chumaña, Llano & Cazar (2018) enfatizan la relevancia de integrar movimiento y recursos lúdicos a la experiencia de adquisición de un idioma. El juego pedagógicamente orientado, según estos autores, promueve la participación y desinhibe a la persona aprendiente lo que genera un ambiente relajado y divertido. La experiencia del presente estudio demostró que cuando la lúdica se utiliza como estrategia para fomentar la discusión sobre interculturalidad, el aprendizaje se convierte en una experiencia más significativa e interesante para los grupos.

Un promedio de 78,9% de la totalidad de los participantes en todas las sedes involucradas expresó que la actividad en grupos en la que se comparaba la rutina diaria en un país angloparlante y en el país propio contribuyó a expresar sus ideas con más facilidad. Un promedio de 63.75% de la totalidad de los participantes en todas las sedes consideran que reconocer diferencias y similitudes con respecto a las prácticas interculturales es muy relevante para su formación profesional.

Semana 8 – Cuestionario de cierre
Topic: This activity is a summary of the contents of weeks # 1, #3 and #5.
Justification: To review the main contents covered during the first 6 weeks of the course.

Imagen 2. Actividad lúdica – Juego de memoria para estimular la unión de preguntas y respuestas



Fuente: Elaboración propia, 2021

Estrategias utilizadas

- Implementar actividades lúdicas, estimular a través del juego la consciencia del entorno propio, visibilizar lo cotidiano
- Medir el impacto de la participación individual a través de los recursos lúdicos
- Reconocer diferencias de prácticas propias con respecto a las del idioma meta

Actividades

Pre-task: Se utilizó un juego de ruleta que resumió los contenidos de las semanas anteriores. A diferencia de las actividades lúdicas de semana 5, esta actividad se realizó con participaciones individuales. Una gran mayoría, 87,4% en todas las Sedes, consideró las actividades lúdicas como un medio efectivo para promover su participación en clase. El porcentaje restante opinó que el juego no es necesario en la clase de inglés. Un 51,8 % considera que los recursos lúdicos fueron un insumo útil para lograr el dominio de los contenidos dentro de contextos conversacionales. Durante la clase, la mayor parte del grupo docente pudo observar una actitud positiva con respecto a la participación y el desarrollo de los temas.

Con respecto al punto de vista que los participantes tienen acerca de aprender más sobre aspectos de interculturalidad de su propio país y de los países de habla inglesa, un promedio de 84,75% en todas las sedes consideran que es relevante para su formación profesional, mientras que un 12,42%, excepto uno de los grupos de la Sede Central, consideran que el aprendizaje sobre la cultura tanto en su país natal como en los de habla inglesa es interesante, pero no importante para su formación profesional. Por otro lado, un 11,10% en la sede San Carlos considera que este aspecto no es interesante ni pertinente para su formación profesional.

Finalmente, un 10% en la Sede Cañas considera que sería mejor que estos contenidos se expliquen en español y luego en inglés. De igual forma, un 8,3% de los encuestados en uno de los grupos de Sede Central optó por esa misma alternativa y enfatizó su anuencia para seguir aprendiendo sobre estos temas. Es importante resaltar que el porcentaje que no concordó con el criterio general justificó su opinión negativa aludiendo que la interculturalidad no es necesaria para dominar un idioma.

Semana 9 – Cuestionario de cierre

Topic of the week: Basic requests at work

Justification: It is imperative for students to be proficient when using both formal and informal requests in a job environment.

Estrategias utilizadas

- Analizar diferentes contextos en los que se requiere uso formal o informal de expresiones en inglés para hacer solicitudes utilizando esquemas de diferencias explícitamente esquematizadas.
- Incentivar el análisis comparativo explícito utilizando videos auténticos

Actividades:

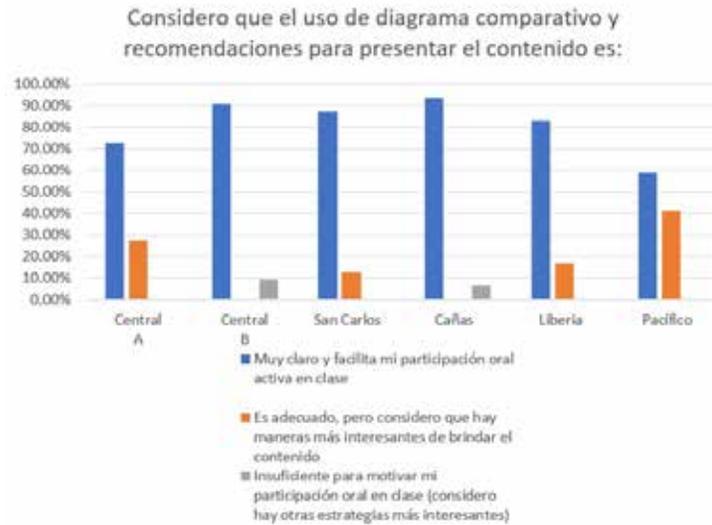
Pre-task 1: Se muestran videos auténticos que muestran los escenarios en que se utiliza el contenido lingüístico meta tanto en el país propio como en el del idioma meta. Se les muestra un video que enfatiza esas diferencias culturales con Costa Rica para un análisis y discusión adicionales.

Pre-task 2: Se muestran esquemas con columnas en las que se compara la forma de realizar las solicitudes en un ámbito laboral en Costa Rica y en algún medio laboral específico en inglés

Las estrategias se enfocan en incorporar diferentes variables de carácter sociocultural como lo son el uso y la comparación de registros para determinar si las expresiones empleadas se desarrollan en un contexto formal o informal, la implementación de normas de cortesía con el fin de mostrar interés por lo propio y lo ajeno y analizar ideas estereotipadas con respecto a diferencias culturales.

Un 81,18% de la población encuestada en todas las sedes consideraron que el uso de diagramas comparativos y recomendaciones para presentar el contenido fue muy claro y les facilitó su participación en clase. Valga señalar la amplia brecha porcentual entre los dos extremos representados por las sedes de Cañas y la Sede de Cañas ante esta pregunta. Mientras el 93,80% de los participantes de la Sede de Cañas hicieron ese señalamiento, los participantes de la Sede del Pacífico asintieron en un 58,80%. El 24,43% manifestó que el uso de los diagramas y recomendaciones es adecuado, pero que consideran que hay maneras más interesantes de brindar el contenido. Aquí también es notoria la brecha entre los dos extremos, esta vez representados por la Sede de Pacífico con un 41,20% y la de San Carlos con un 12,50%. Al mismo enunciado, un minoritario 7,65% expresa que la actividad fue insuficiente para estimular su participación oral en clase y que consideran que hay estrategias más interesantes. Guillén (2020) resalta el valor de la comparación para estimular la producción oral crítica por cuanto la persona observa su realidad con respecto a otras, por ejemplo, las similitudes y diferencias culturales de ambos contextos. El o la docente juega un papel preponderante al formular preguntas generadoras que estimulen la reflexión constante.

Gráfico 2. Uso de diagrama comparativo y recomendaciones para presentar contenido



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos aplicados en 2021

Al consultarles acerca de cuánto les permite participar la presentación del contenido a través del material, un 67,23% manifiesta que le permitió participar activamente, que comprendieron el contenido y se sintieron en condiciones de utilizarlo. Mientras tanto, un 28,90% de los participantes manifiesta que le permite participar parcialmente por cuanto comprenden parte del contenido, pero no se sienten completamente seguros de utilizarlo. En esta pregunta se nota una amplia brecha entre el porcentaje obtenido de la Sede de Cañas (18,20%) y la Sede de San Carlos (43,20%). Un 11,45% manifestó que esta actividad le fue insuficiente por cuanto no comprendieron el material y, por lo tanto, no pudieron participar en clase.

Con respecto a qué les pareció la manera en qué se explica el contenido de la clase en el video, 83,18% de los participantes indica que les es muy útil para comprender las estructuras. Aquí de nuevo es perceptible una amplia brecha entre las sedes que representan los extremos al responder. Mientras la Sede Central manifiesta lo señalado en un 91%, la Sede del Pacífico lo hace en un 59%. Por su parte, 22,10% de los participantes señalan que la explicación contenida en el video les es útil pero que prefieren el contenido contextualizado en diálogos. Un minoritario 6,30% aduce que ese video, el cual contiene un tutorial con explicación aislada del contexto, se les hace inútil.

Semana 11 – Cuestionario de cierre
Topic of the week: To describe objects in the work environment
Justification: Learners must know how to identify an array of different kinds of adjectives in order to be able to describe objects and places.

Estrategias utilizadas

- Revisar listas de vocabulario con imágenes que sirvan como referente del contexto propio
- Contextualizar la presentación de listas de vocabulario en diálogos (escritos y con su respectivo audio) que reflejan elementos del marco referencial de la comunidad aprendiente
- Contextualizar los diálogos en entornos propios para estimular su relevancia en conversaciones con personas de habla inglesa

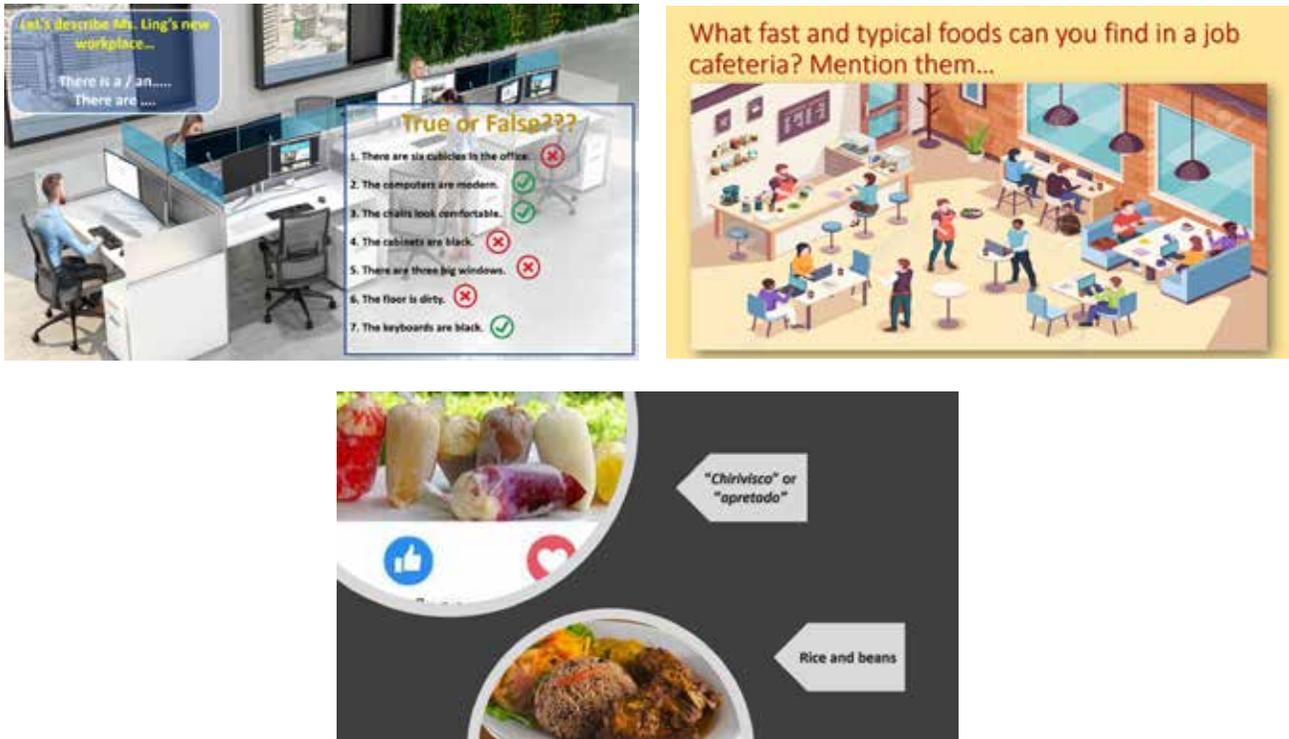
Actividades

Pre-task 1: Lista de adjetivos para hacer descripción de la apariencia, tamaño, forma, color y tacto de objetos. Se complementa con imágenes modernas de artículos de oficina para aplicar esos adjetivos. Se complementa con diálogos de modelo para reforzar el andamiaje estructural para la puesta en evidencia en un contexto vívido.

Pre-task 2: Se les facilita una lista de adjetivos para describir lugares y junto con esta, imágenes de una oficina y del comedor de un centro de trabajo para su correspondiente descripción e identificación de detalles. De nuevo, se complementa con diálogos de modelo para reforzar el andamiaje estructural para la puesta en evidencia en un contexto vívido.

Pre-task 3: Se les brinda una imagen con texto e ilustraciones de adjetivos para describir diferentes platillos de la gastronomía costarricense y que eventualmente, pueden formar parte del menú del comedor de un centro de trabajo. Se complementa con imágenes de comidas autóctonas

Imagen 3. Contextualización de un ambiente de trabajo (a – b) – Plátano tradicional costarricense (c)



Fuente: Elaboración propia, 2021

de las comunidades en que están localizadas las sedes incluidas en este estudio para su descripción e intercambio de conocimientos.

El 100% de los participantes consideró que el uso de listas de adjetivos para presentar el contenido y hacer descripciones de lugares y de objetos les fue muy claro y facilitó su participación oral activa en clase. Además, un 88,20% señaló que la presentación del contenido les permitió familiarizarse con un lugar de trabajo y a la vez participar más efectivamente; mientras que en la Sede de Liberia un 11,80% manifestó que le permitió participar parcialmente, ya que comprendieron parte del contenido, pero no se sintieron completamente seguros al utilizarlo.

Al preguntarles acerca del grado de satisfacción por la presentación del contenido brindada por el docente a través del material y cuánto esa le permitió familiarizarse con un lugar de trabajo y a la vez participar, un 88,20% manifestó sentirse totalmente satisfecho con su dominio del tema y un 11,80% adujo sentirse parcialmente satisfecho, ya que logró comprender parte del contenido, pero no se sentía completamente seguro al utilizarlo. De nuevo, ese porcentaje se concentró en la Sede de Liberia. Para concluir, al preguntarles acerca de su percepción acerca de haber incluido la descripción del comedor del

lugar de trabajo, así como de comidas típicas, 96,65% de los participantes indican que les pareció muy importante para aprender más acerca de otros detalles relacionados con un ambiente laboral. El restante 3,35% manifiesta que le parece útil pero que hubiera preferido enfocarse solamente en los objetos de trabajo estudiados al inicio de la lección. Este porcentaje se concentró en las Sedes de Liberia y Pacífico. En general, el uso de listas de vocabulario posteriormente contextualizadas en lugares cotidianos fue un recurso valioso que promovió la interacción lingüística de forma efectiva.

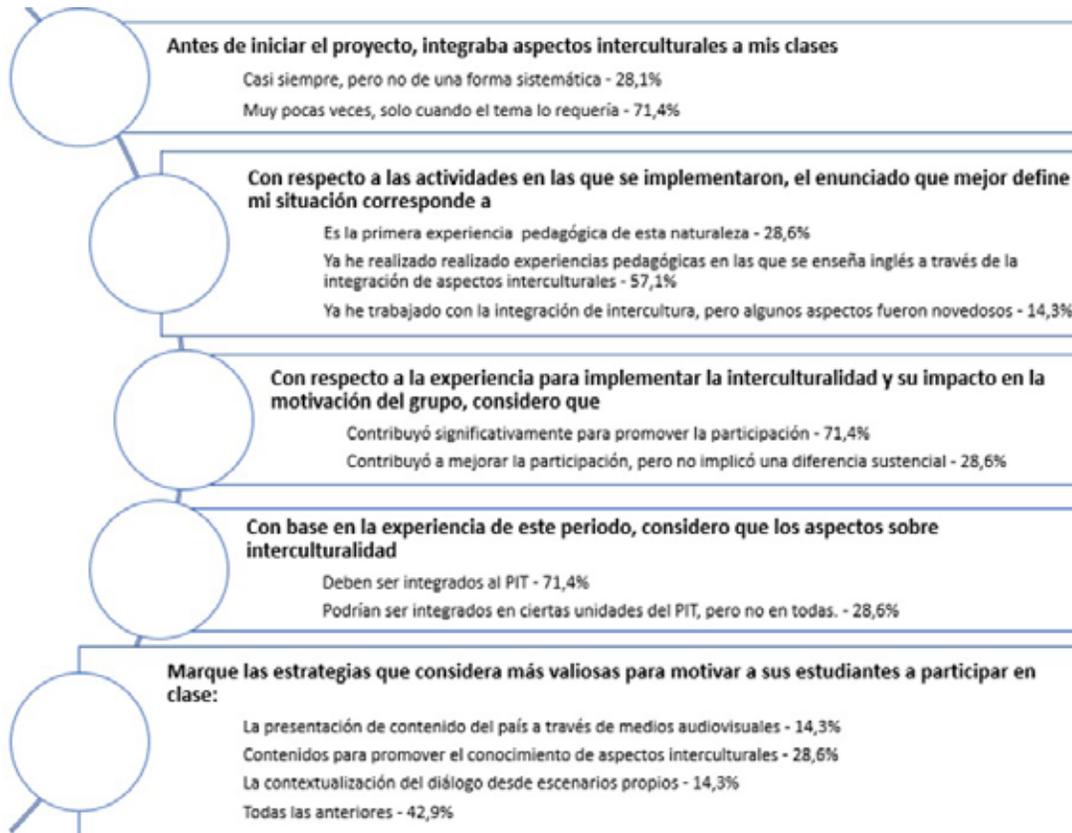
Realimentación del grupo de docentes colaboradores en las diferentes sedes

Al finalizar la implementación de las actividades, el grupo docente colaborador brindó recomendaciones con respecto a la relevancia de la integración de contenidos interculturales al programa de inglés, el impacto de las estrategias seleccionadas para incentivar una mayor participación e interés en el curso, y su opinión sobre si el PIT debería o no realizar modificaciones a los programas con base a los resultados obtenidos en el presente estudio. A continuación se detallan los resultados más significativos.

Como se mencionó anteriormente, el grupo colaborador en las diferentes sedes fue responsable de aplicar las actividades diseñadas a través de las estrategias pedagógicas sugeridas. Cabe destacar que dos de los profesores se desempeñan como profesores e investigadores. Para estandarizar los resultados, se creó un grupo de coordinación

general en el que se compartió el material semanalmente. Asimismo, se brindó un tutorial para guiar la implementación de las estrategias a través de las actividades diseñadas e integradas a la clase. Se solicitó compartir un cuestionario de valoración al final de la clase cuyos resultados se analizaron semanalmente. Asimismo, se compartieron

Tabla 3. Formulario final de cierre Proyecto Cultural dirigido al grupo docente colaborador



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos aplicados en 2021

impresiones sobre los resultados especialmente enfocados a la participación en clase, la motivación y el desempeño lingüístico con respecto a las tareas de aprendizaje. Las recomendaciones se implementaron semanalmente.

Al final del proceso, se completó un cuestionario con el fin de implementar sugerencias, mejoras y rescatar las impresiones generales sobre la propuesta.

Las siete personas colaboradoras habitan en San José, Guanacaste tanto en Cañas como en Liberia y Alajuela. El rango de años en educación es a partir de cinco años hasta treinta. Con respecto a una de las opiniones solicitadas, un 71,4% contestó que antes de iniciar el proyecto, integraba aspectos interculturales a las clases muy pocas veces y solo cuando el tema lo requería. Un contrastante

28,6% afirmó que casi siempre, pero no de una forma sistemática. Asimismo, un 85,7% considera que es imperativo incluir la interculturalidad a las clases siempre, mientras que un 14,3% indicó que es importante y podría o no incluirse.

Con respecto a las actividades implementadas y las estrategias utilizadas, el 57,1% del grupo colaborador indicó que ya había llevado a cabo experiencias pedagógicas en las que se enseña el segundo idioma a través de la integración de aspectos interculturales de ambos idiomas; para un 28,6% fue la primera experiencia pedagógica de esta naturaleza y un 14,3% indicó que ya habían trabajado sobre esta propuesta, pero que algunos aspectos fueron novedosos. Las opiniones sobre las estrategias más efectivas desde el punto docente fueron muy diversas.

El 42,9% consideró que todas las estrategias deberían ser igualmente utilizadas en clase ya que probaron ser valiosas para incrementar la participación oral. El 28,6% expresó que la mejor opción era la presentación de contenidos para promover el conocimiento de aspectos interculturales, un 14,3% señaló que la contextualización del diálogo desde escenarios propios fue la experiencia más relevante, y, finalmente, un 14,3% seleccionó la presentación de contenido del país a través de medio audiovisuales.

El impacto de las estrategias utilizadas en la motivación del grupo fue evaluado de la siguiente manera. Un 71,4% considera que contribuyó significativamente para promover la participación del grupo aprendiente y deben ser integrados al Programa de Idiomas para el Trabajo y un 28,6% señaló que contribuyó a mejorar la participación, pero no implicó una diferencia sustancial por lo que podrían ser integrados al programa, pero no en todas las unidades. La realimentación del grupo docente enfatizó aspectos sobre practicidad, impacto en la motivación, pertinencia y relevancia desde el punto de vista de los resultados de aprendizaje. Se enfatiza que algunas de las estrategias utilizadas requieren inversión de tiempo, pero en su mayoría, fueron valoradas por las y los participantes. A continuación, se detallan literalmente algunos de los comentarios:

- Algunas actividades requerían invertir tiempo, pero los estudiantes lo valoraron
- Las actividades aplicadas estuvieron acordes al nivel y me pareció importante que tuviéramos la oportunidad de hacer esta dinámica en nuestros cursos ya que a algunos se les hizo más fácil la comprensión y aplicación de las competencias. Sin embargo, el grupo tiene bajo nivel de inglés, por lo que me costó un poco en el desarrollo de estas ya que no querían participar mucho.
- Es un valioso aporte a los contenidos porque los llena de sentido integral, creo que hay algunos temas que se pueden vincular más
- Excelente, preciosa experiencia
- Fue una iniciativa bastante ingeniosa de su parte. Personalmente, fue una experiencia positiva, creo que el tema de la interculturalidad va de la mano con la enseñanza del idioma por lo tanto debe ser incluido dentro de la malla curricular.
- Fue una experiencia muy interesante y enriquecedora al brindar ideas de cómo integrar la interculturalidad en las clases. Me parece que la actividad de los cuadros comparativos requirió de más instrucciones o guía para ser desarrollada.
- Continuar realizando actividades motivacionales e

incluir estos temas en nuestras clases me parece una excelente manera de asociar el contenido con nuestra vida diaria y esto ayudaría a que el estudiante asocie mejor su contenido a su vida.

- Actividades en el campus virtual. Para continuar lo hecho en la sincrónica.
- Implementarlo en todos los cursos
- Yo pienso que hubiera sido una buena idea aprovechar la virtualidad para utilizar recursos tecnológicos, por ejemplo, *nearpod*, *wordwall*, *bookwidgets*, entre otros.
- Resultaría interesante usar diferentes herramientas tecnológicas para el desarrollo de las actividades.
- Contextualización de lecturas cortas y escritura
- Se podrían realizar juegos en línea involucrando los temas y competencias. Podrían grabarse vídeos o audios entre docentes utilizando el contenido en conversaciones y así poder servir como material para los estudiantes.
- Webinars que integren aspectos multiculturales.
- Interacción con otros estudiantes de otros grupos
- El uso de juegos para incrementar la motivación del estudiante en la importancia del tema Intercultural es una estrategia a la que le daría propiedad.

Conclusiones

Los resultados de la investigación determinan que el uso de productos, prácticas, celebraciones y contextos propios estimula la participación oral en clase promoviendo un encuentro con el idioma meta desde lo conocido. Asimismo, la combinación de estrategias pedagógicas permite un proceso más inclusivo que responde a los diversos estilos de aprendizaje y necesidades de una población tan heterogénea como la que recibe la UTN. Un alto porcentaje de la población involucrada mostró interés por las actividades en semana once las cuales contemplaron la combinación de diferentes estrategias que abarcaran los intereses de todos los involucrados y que resaltó aspectos sobre interculturalidad desde lo propio a los escenarios del segundo idioma.

Durante el proceso de adquisición de un idioma extranjero, la contextualización del idioma promueve espacios de aprendizaje auténticos que brinden habilidades de manejo sociocultural dando paso al desarrollo de la competencia sociolingüística como elemento clave para el debido proceso comunicativo. El diseño de los materiales de clase con niveles de complejidad que van de lo sencillo a grados más elevados de exigencia, en inglés conocido como *scaffolding*, facilita el proceso de contextualización, el interés por el contexto propio y la comprensión de los aspectos que reviste la interculturalidad. Las respuestas de

la comunidad aprendiente fundamentan la teoría de que el reconocimiento de la identidad propia se refuerza mediante las estrategias implementadas. Un alto porcentaje de la población involucrada mostró interés por hablar inglés al intercambiar criterios por aspectos de su contexto inmediato y compararlos con los pertenecientes a otros grupos sociales.

La investigación realizada promueve un interés por ahondar y detallar el tema de la interculturalidad como punto de partida para la producción oral en la adquisición de un segundo idioma. El grupo investigador propone, como seguimiento a los resultados obtenidos, la escritura de un libro que desarrolle las diferentes aristas que conlleva la implementación del tema que nos compete desde la creación de un planteamiento metodológico que surja del presente estudio, hasta las implicaciones curriculares que esto conlleva.

Referencias

- Acosta, R, García, M. A. & Carcedo, R. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras desde el contexto latinoamericano. *Mendive. Revista de Educación*, 16(4), 640-650. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000400640&lng=es&tln=es
- Bell, A. (2020). Realidades y desafíos de la educación intercultural bilingüe y la interculturalidad: el caso de las personas afrocostarricenses. *Revista Educación* 44 (2), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39338>
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos* (11), 67-76. https://www.academia.edu/12498093/Pluriculturalidad_multiculturalidad_e_interculturalidad_conocimientos_necesarios_para_la_labor_docente_Pluriculturalidad_multiculturalism_and_interculturalism_knowledge_for_teaching
- Bula Villalobos, O. Díaz-Ducca, J. A. (2018). Diseño y elaboración de un multimedia educativo para el desarrollo de la producción oral inglesa. *Innovaciones Educativas* (28), 120-135.
- Chumaño, J., Llano, G. & Cazar, S. (2018) Actividades lúdicas en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera: un estudio exploratorio. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 23(240).
- Doreen, F. (2020). La enseñanza del inglés, como idioma extranjero, desde una perspectiva sociolingüística en el aula. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* (3). <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2323/2376>
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press. New York.
- García-Ruiz, R. (2017). Palabras clave. *Revista Comunicar*: <https://doi.org/10.3916/escuela-de-autores-046>
- García Hernández, K. C., Llanio Martínez, G. & Arenas Gutiérrez, R. (2016). La enseñanza del inglés como lengua extranjera: su inserción en la formación del profesional de la enfermería en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 59-71. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000200005&lng=es&tln=es.
- González, V. & López, J. (2018). *La influencia de la lengua materna (11) en la producción en lengua inglesa (12)* [Trabajo de Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/6707>
- Guillén Solano, P. (2020). Aportes de la lingüística contrastiva a la enseñanza de segundas lenguas: del método gramática traducción al concepto de translanguar. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 46(2). <https://doi.org/10.15517/rfl.v46iExt.43607>
- Guisarre, S. (2019). Enseñanza del inglés orientada a la conversación. Repositorio Institucional de la Universidad APEC. [Archivo PDF]. <https://core.ac.uk/display/232131002?recSetID=>
- Guzmán Pillajo, P.M. (2018). *Actividades lúdicas en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de octavo año de la Institución Educativa Fiscal "Benito Juárez" en el año lectivo 2016-2017* [Trabajo de Investigación para grado de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/14426>
- Jiménez Bernal, T. B. (2019) *Los videos educativos como recurso didáctico para la enseñanza del idioma inglés: caso de los estudiantes de educación general básica media de la Unidad Educativa Saint*

- Patrick School* [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6988/1/T2994-MIE-Jimenez-Los%20videos.pdf>
- Kazarián, Y. (2017): El papel de actividades lúdicas para favorecer la motivación por el aprendizaje de inglés. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlan-te/2017/05/actividades-ludicas-ingles.html>
- Marshall, K. & Gretchen, B. (2015). *Designing Qualitative Research*. 6th Ed. London.
- Martín Márquez, L. (2016). *El trabajo colaborativo e individual para fomentar la participación del alumno en el aula de Comunicación y Atención al Cliente de Grado Superior de Administración* [Trabajo de Finalización de Máster, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3976/MARTIN%20MARQUEZ%2C%20LAURA.pdf?sequence=1>
- Morán, P. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006).
- Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos División de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BSPA%5D%20UNESCO%20guidelines%20on%20intercultural%20education.pdf>
- Orozco, J. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano* (17). <https://repositorio.unan.edu.ni/6473/1/242-901-1-PB.pdf>
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: El desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (18), 91-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095006.pdf>
- Peris, M. (2010) ¿A qué nos referimos cuando hablamos de “usar la lengua para aprenderla”? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 3(1), 1-18.
- Ramírez - Ochoa, M. I. (2016). Posibilidades del uso educativo de youtube. *Ra Ximhai* 12 (6), 537-546.
- Ricoy, M., & Álvarez-Pérez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 385-409. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200385&lng=es&tlng=es.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Romo Simón, F. (2016). La imagen metalingüística como imagen pedagógica en E/LE. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, (28). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:10d37271-9c13-44c4-afab-bf210a981660/re-dele20165romofrancisco-pdf.pdf>
- Ruggeri, F. (2019). USO DE LAS IMÁGENES PARA LA CLASE DE ELE. *Mosaico*. 92-93. https://www.researchgate.net/publication/330715489_USO_DE_LAS_IMAGENES_PARA_LA_CLASE_DE_ELE
- Salazar Mera, J., Sánchez, E., Velasteguí López, E., & Núñez Acosta, S. (2018). El vídeo como estrategia didáctica en la educación superior. *Ciencia Digital*, 2(2), 29-47. <https://doi.org/10.33262/ciencia-digital.v2i2.71>
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Washington, D.C.: Georgetown University Press
- Starc, M. (2015). *El desarrollo de la competencia sociolingüística en la clase de español como lengua extranjera*. [Archivo PDF] https://www.researchgate.net/publication/283494827_El_desarrollo_de_la_competencia_sociolingüística_en_la_clase_de_espanol_como_lengua_extranjera
- Tobón, S. (2012). *E-book Gestión curricular por competencias*. Corporación Universitaria CIFE. https://issuu.com/cife/docs/e-book_gestion_curricular_y_sociofo
- Vigil, P. & Andarcio Betancourt, E. E. (2020). La enseñanza de frases idiomáticas desde una nueva cultura del aprendizaje de lenguas. Mendive. *Revista de Educación*, 19(1): 120-136. 120-13610.13140/RG.2.2.30659.63527.
- Yurany Castillo, L. (2016). *Aprendizaje de vocabulario en inglés mediante la experiencia prolongada de juego: The Sims 4* [Trabajo para optar por el grado

de Licenciatura en Lenguas Modernas, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21810/Documento.pdf?sequence=1>