

ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO PRÁCTICA TRANSFORMADORA: ALFABETIZACIÓN CRÍTICA, INCLUSIÓN Y CIUDADANÍA INTERCULTURAL

Yeison Duban Gomez Castillo¹

yeisongomez1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6289-5063>

**Institución Educativa
Héctor Abad Gómez (IEHAG), Medellín
Colombia**

Recibido 17/02/2026

Aprobado: 25/02/2026

RESUMEN

Este ensayo examina cómo la enseñanza del inglés puede convertirse en una práctica transformadora cuando integra alfabetización crítica, competencia comunicativa intercultural y lectura mediada desde un enfoque sociocultural. Desde contextos escolares inclusivos, se analiza cómo la diversidad, migración, identidades culturales, vulnerabilidad social y necesidades educativas especiales exige metodologías que reconozcan las trayectorias del estudiantado. Se propone una secuencia didáctica que articula lectura multimodal, diálogo crítico, trabajo cooperativo e intercambios interculturales, permitiendo que el inglés funcione como herramienta para interpretar discursos y convivir en diversidad. El ensayo concluye que una enseñanza de lenguas articulada con inclusión puede fortalecer ciudadanía, participación y transformación social dentro de la escuela.

Palabras clave: Alfabetización crítica, Competencia comunicativa intercultural, Comprensión lectora en inglés, Inclusión educativa, Constructivismo sociocultural

¹ Docente de inglés en IEHAG de Medellín, con M.A. en didáctica del inglés, cursa doctorado en educación en la UPEL Línea de Investigación: Las TIC como Intermediación Didáctica.

ENGLISH LANGUAGE TEACHING AS A TRANSFORMATIVE PRACTICE: CRITICAL LITERACY, INCLUSION, AND INTERCULTURAL CITIZENSHIP

ABSTRACT

This essay explores how English language teaching can become a transformative practice when it integrates critical literacy, intercultural communicative competence, and mediated reading based on Vygotskian sociocultural theory. Drawing on the inclusive context of the school context, it examines how diversity migration, cultural identities, social vulnerability, and special educational needs requires methodologies that acknowledge students' backgrounds and ways of learning. The essay proposes a didactic sequence combining multimodal reading, critical dialogue, cooperative work, and intercultural exchanges, enabling students to use English to interpret social discourses and engage respectfully in diversity. It concludes that language teaching aligned with inclusion can strengthen citizenship, participation, and social transformation within the school setting.

Keywords: critical literacy, intercultural communicative competence, english reading comprehension, educational inclusion, sociocultural constructivism

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, ya no tiene sentido entender el aprendizaje del inglés como algo meramente basado en una habilidad técnica, al margen de los dilemas y tensiones existentes en el mundo social. A medida que avanza el día, el uso del idioma, por ejemplo, nos ayuda a acceder a historias, a realizar una intervención en el campo de lo público, a comprender discursos que circulan por las redes, en los medios de comunicación y en las comunidades; de ahí que la enseñanza restringida a las estructuras gramaticales y el vocabulario quedan fuera de lugar y, lo más grave, despojan a la enseñanza del componente que quizás es el más decisivo, a saber, el sentido, respectivamente, las construcciones de sentido en contextos especiales. Halliday dijo, hace ya décadas, que el lenguaje no se describe como un sistema neutro de reglas, sino como un recurso social para dar significado y actuar en el mundo, y esa mirada obliga a pensar la clase de lengua más allá del control formal (Halliday & Matthiessen, 2014).

Siguiendo un orden de ideas que hace eco de toda esta argumentación, se ha defendido la idea de que el aprendizaje de una lengua no es únicamente hacerse competente de las formaciones lingüísticas. Y ello es así porque abrirse a la lengua es saber utilizarla de acuerdo con el propósito, el receptor y las circunstancias. Cuando en el aula se trabaja solamente la forma, el aprendizaje puede llegar a ser automático y el alumnado puede llegar a sostener que la lengua no tiene relación con su experiencia. Por el contrario, cuando el inglés se hace en tanto que práctica social, el aula se abre a

interpretar discursos, a discutirlos y a generar mensajes intencionados, como lo hace eco de la propuesta de Kern de entender la alfabetización como aquello que pone énfasis en la participación en prácticas culturales de lectura y de escritura, y no como mera decodificación (Kern, 2015). De esta manera, la lengua extranjera se convierte en la mediación para interpretar, para conversar y para tomar parte en la problemática de la contemporaneidad (Gee, 2014).

El aprender el inglés en el presente deberemos entenderlo ya como una destreza técnica desvinculada de las problemáticas y de las tensiones del mundo social. En la cotidianidad, el idioma es un recurso, una herramienta para el acceso a tramas narrativas, para la participación en el ámbito de la interlocución pública y para la apropiación de los discursos que circulan en las redes, en los medios y en las colectividades. Como afirma el enfoque sociosemiótico, el idioma no es solo un repertorio de formas, sino sobre todo un recurso para las construcciones significativas en ciertos contextos culturales. Por eso la enseñanza se queda corta reduciéndola a estructuras gramaticales y léxico, puesto que así se deja de lado el elemento más definitorio, que no es otro que aquel que hace posible el sentido, es decir, la relación entre lo que se dice, para qué se dice y qué posiciones se construyen.

Desde una perspectiva sociocognitiva, el significado lingüístico se vincula con experiencias de acción situada en el mundo material y social (Gee, 2014). Esto implica que, cuando el aula prioriza la forma, el aprendizaje puede volverse automático y el alumnado puede sentir que el idioma no responde a su experiencia. Por otro lado, si se

asume el inglés como práctica social, hay apertura a leer realidades, debatirlas y construir mensajes con propósito. Por tanto, la lengua extranjera deja de ser un área de conocimiento educativo para convertirse en un instrumento que nos ayude a leer, a dialogar y a posicionarnos ante problemas actuales.

Entender la enseñanza del inglés como una enseñanza de estos escenarios es preguntarse qué contenidos son adecuados, qué materiales pueden representar al alumnado, qué prácticas son las que afianzan la participación de todas las partes, sin reducir la diversidad a una “dificultad”, y todo ello sin dejar a un lado que se está en un aula inclusiva que está atravesada por estigmas sociales que se han producido también a través de la interacción (quién tiene voz, quién es escuchado, quién se equivoca “más” y cómo se lee ese error). Si la clase no persigue esas dinámicas está destinada a perpetuar desigualdades y no a reducirlas. Por ello la pedagogía del inglés o el inglés como lengua pedagógica ha de asumir la diferencia como un recurso pedagógico y no como un déficit. En el campo de la educación inclusiva se plantea que la diferencia del estudiantado debe utilizarse como recurso para la enseñanza y el aprendizaje (Booth & Ainscow, 2016).

En estos contextos urbanos diversos, el presente ensayo toma como ejemplos educativos las prácticas de instituciones escolares inclusivas como una posible forma de entender el contexto escolar para acoger la diversidad cultural y social. Más que ofrecer un “ideal de caso” se hace uso de la realidad concreta que sirve como telón de fondo para reflexionar sobre cómo puede llegar a ser la enseñanza del inglés ante clases

heterogéneas donde habitan identidades, trayectorias o necesidades diferentes. Cuando se entiende el aula como espacio de encuentro, el idioma deja de ser un requisito y se convierte en un recurso que es importante.

Una de las formas en que este cambio puede fundamentarse es la alfabetización crítica, entendida como una propuesta que articula lectura y mundo social. Desde esta perspectiva, comprender textos supone vincular el sentido lingüístico con el análisis de prácticas sociales, identidades y relaciones de poder; leer implica interrogar representaciones, silencios e intereses en juego (Luke, 2012). En la enseñanza del inglés, esto implica que la lectura y la escritura no se agotan en “entender” información literal, sino que abren preguntas por poder, representación, desigualdad y justicia en textos, imágenes, contenidos de prensa, relatos y producciones del alumnado.

La lengua se va aprendiendo a partir de cómo el aula revisa de qué forma se construyen los significados y qué función tienen los estereotipos, del uso de ciertos discursos para mantener invisibles a colectivos concretos. En investigaciones que han podido realizarse en clases de inglés se ha puesto de manifiesto que la lectura crítica permite potenciar habilidades lectoras por el hecho de que ayudan a “to actively connect different texts and determine whether the messages produced promote or discourage the marginalization of minority groups” (Gómez Castillo & Castañeda-Trujillo, 2023, p. 2). Por lo tanto, lo lingüístico no desaparece: se organiza en función de propósitos comunicativos informados por un contenido social, y también es especialmente válido para escuelas inclusivas, puesto que el aula tiene como tarea dialogar con la realidad del alumnado.

Complementariamente, la competencia comunicativa intercultural (CCI) le añade a la noción de comunicación el componente de la dimensión cultural, ética y relacional propia de la lengua. El término se explicita desde la tradición de la didáctica intercultural de lenguas: la dimensión intercultural busca formar aprendices como interlocutores o mediadores interculturales, capaces de interpretar perspectivas y negociar significados sin reducir al otro a un estereotipo (Byram, 2021).

A partir de aquí, el aprender inglés no persigue únicamente la producción de enunciados correctos sino la negociación de significados y la construcción de copartición en contextos de diversidad. En esta línea, la CCI puede entenderse como una articulación de conocimientos sobre uno mismo y los otros, habilidades para interpretar y relacionar significados, y habilidades para descubrir e interactuar en contextos diversos (Byram, 2021). Para una escuela inclusiva, esta perspectiva orienta prácticas para el fortalecimiento de la convivencia, la aceptación y la participación, pues constituye a la lengua como puente entre diferentes sin colocar por delante de las diferencias jerarquías culturales.

La conexión entre la alfabetización crítica y la CCI permitirá que el aula de inglés no sea únicamente el espacio de una formación lingüística sino un espacio de formación lingüística que, a su vez, deja de ser independiente de la formación ciudadana. Mientras la alfabetización crítica acentúa la política de la lectura de los discursos, también la CCI acentúa la interacción respetuosa de aquellos/as que piensan, viven o se expresan de

diferencias. Ambas discuten la cuestión del lenguaje destacando que el lenguaje no es, nunca, neutral: organiza relaciones, articula identidades y produce efectos sociales.

En esa línea, el aula puede trabajar temas como migración, discriminación, equidad, convivencia no como algo “extra”, sino que devienen en contenido que pone en marcha la comunicación real. Y a la vez esta integración evita que el alumnado responda sólo preguntas cerradas, sino que pueda elaborar preguntas, argumentar y defender las propias posiciones con el cuidado hacia el otro. El aula se convierte de esta forma en laboratorio social donde el idioma se aprende porque está en uso y sirve para adquirir conocimiento del mundo. En una institución diversa, este objetivo ayuda a que la diferencia no se reduzca a silencio o a conflicto.

De todos modos, para que esta apuesta no quede en una intención, la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera debe materializarse en un soporte didáctico coherente. La lectura en EFL tiene que ser acompañada, ya que no se trata solo de traducir palabras, sino de construir inferencias, de reconocer propósitos y de dar pasos a relaciones de ideas. Aquí aparece como útil un enfoque socioconstructivista que entiende el aprendizaje como un proceso que está mediado por interacción y por herramientas culturales. Por lo tanto, cuando el profesor modela, orienta preguntas, organiza el trabajo colaborativo, adapta los apoyos, el alumnado, según avanza, va progresando desde lo que puede hacer ayudado a formas más autónomas de comprensión. Esta idea se asocia con la mediación y con la zona de desarrollo próximo a partir de la cual se pueden diseñar guías en las que la tarea no queda absolutamente

simplificada (Lantolf & Poehner, 2014). Para las aulas inclusivas, este enfoque es fundamental ya que reconoce ritmos diferentes y propone rutas de acceso al sentido.

De acuerdo con esta concepción, la lectura crítica ya no es el “producto” de una persona, sino que se vuelve una práctica de construcción de significado. Así, por ejemplo, la lectura se sostiene a partir de la interacción, a partir de actividades de prelectura guiadas, de anticipación del tema, de discusión en pares o todavía de preguntas profundas donde se espera que la lectura se dé a partir de la convivencia con los otros. No sólo eso, además el aula puede complementar los textos multimodales imágenes, infografías, relatos breves, afirmaciones para activar conocimientos previos, disminuir las barreras de acceso a los textos, pero sin rebajar el nivel cognitivo que se requiere. Conectada con temas sociales, la lectura también ofrece al alumnado justificaciones para comprender: necesita comprender para debatir, para responder y para producir. Allí, la alfabetización crítica y lectura mediada se ven mucho más favorecidas, ya que el proceso lector deja de ser "qué dice el texto" y se convierte en "qué significa en mi contexto y a quién afecta". De esa forma, la clase de inglés puede formar lectores que conectan la información con experiencias y reflexiones. Eso deja lugar a la inclusión ya que amplía oportunidades de participación significativa.

El contexto de una institución diversa también nos obliga a replantear qué significa "participación" en una clase de lengua. Participar no significa sólo hablar más sino hacerlo a partir de las condiciones que necesita para manifestar sus ideas, ser escuchado y construir sentido en interacción. En las aulas inclusivas, el alumnado puede

llegar a tener una gran inseguridad lingüística acumulada, experiencias de discriminación, trayectorias educativas interrumpidas, por eso la participación tiene que ser diseñada y no esperarse. Así, las estrategias como los roles cooperativos, los apoyos visuales, los guiones comunicativos, el tiempo para la preparación o la evaluación formativa pueden solidificar una participación equitativa.

Simultáneamente, la participación ha de ser crítica: no se puede “opinar”, sino que ha de saberse articular una argumentación, cómo sustentarse y cuestionar sin agredir. En este sentido, la alfabetización crítica orienta el debate hacia análisis con razones; de hecho, Gómez Castillo y Castañeda-Trujillo (2023) evidencian cómo la alfabetización crítica potencia la lectura al permitir “to actively connect different texts and determine whether the messages promote or discourage the marginalization of minority groups” (párr. 2). A la vez, la CCI ayuda a cuidar la dimensión ética del acto de interacción porque persigue que el estudiantado negocie significados con respeto en escenarios atravesados por diferencias (Byram, 2021).

Así, también es necesario mencionar que tal propuesta de enseñanza y aprendizaje en las aulas de lengua extranjera puede chocar con las tensiones en la cultura escolar y en las tradiciones de enseñanza del ámbito. Todavía quedan prácticas centradas en la corrección inmediata, prácticas repetitivas y pruebas que valoran el error por encima del proceso. En muchas ocasiones, el material que se puede encontrar no se relaciona con las experiencias del alumnado, lo cual podría dificultar el interés y la cercanía que se puede tener ante la lectura.

Existe además la necesidad de la formación docente para trabajar la interculturalidad y la alfabetización crítica con criterios claros que eviten que acabe en meros “temas” sin conexión con el desarrollo lingüístico. En la inclusión, estas tensiones pueden ser incluso más notorias, ya que la heterogeneidad exige planificar y flexibilizar el trabajo de la lengua extranjera. No obstante, la dificultad no anula la propuesta: la hace necesaria. Si el inglés se usa como una práctica desvinculada, el aula se despoja de una oportunidad para contribuir a la convivencia y a la justicia educativa. La transformación exige decisiones elaboradas en relación a los aspectos curriculares y didácticos.

Partiendo de esta consideración, este ensayo plantea como conjetura la idea de que la articulación de la alfabetización crítica y la competencia comunicativa intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa (EFL) refuerza la inclusión y el empoderamiento del alumnado, especialmente en contextos escolares plurales. A la vez, la comprensión lectora en EFL puede mejorar cuando la práctica se lleva a cabo desde una posición socioconstructivista. Desde esta posición se asumen la mediación, el andamiaje y la interacción gradual para construir sentido (Lantolf & Poehner, 2014). La idea que se propone no implica renunciar a una enseñanza lingüística, sino reordenarla: la gramática y el vocabulario aparecen al servicio de propósitos comunicativos socialmente relevantes. En esta modificación, el idioma se aprende a partir de tareas en las que hay que interpretar, dialogar o producir, y no a partir de la simple repetición de ejercicios. Así, la inclusión se entiende como participación, reconocimiento e interacción, y no como simple acceso al aula. La enseñanza del inglés,

por tanto, puede entenderse como práctica educativa capaz de contribuir a la convivencia y a la transformación en el aula.

Por último, la trayectoria del texto se organiza para dar soporte evidencial a la tesis que sostiene; por un lado, primero se coloca el marco en el que se sustenta la articulación de la alfabetización crítica, la competencia comunicativa intercultural y la lectura mediada, mostrando, de este modo, de en qué condiciones esas perspectivas son interdependientes en la forma de enseñar a través del inglés; por otro lado, analizar la pertinencia de dicha articulación desde el contexto escolar inclusivo tomando el caso de una institución educativa como el ejemplo de una determinada realidad donde la diversidad plantea retos y posibilidades educativas. Posteriormente se tratan algunas tensiones en la enseñanza como la permanencia de formas de enseñanza tradicionales, las brechas en la formación del profesorado, la falta de materiales ajustados a lo real, etc. En el final se dan puntos de vista sobre cómo una enseñanza crítica e intercultural puede establecer las condiciones para prácticas de aula que vengán en ayuda de la enseñanza del inglés y de la convivencia en la diferencia. En síntesis, la propuesta es que aprender la lengua inglesa sea también aprender a leer el mundo, dialogar con respeto en la diferencia y construir voz propia dentro de la comunidad.

MARCO TEÓRICO

Los argumentos del presente ensayo giran en torno a tres ejes que se retroalimentan: alfabetización crítica, competencia comunicativa intercultural (CCI) y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera (EFL) desde un enfoque socioconstructivista. Estos conceptos nos acompañan en vez de ser considerados como “temas” independientes y se convierten en las lentes que ayudan a tomar decisiones sobre:

los textos que se exploran, las preguntas que se formulan, las interacciones que se promueven y los productos que se generan. La base de esta propuesta es asumir la enseñanza del inglés como un proceso que se desarrolla en contextos sociales repletos de desigualdades sociales, identidades diversas y disputas por la representación, en donde el lenguaje no debería considerarse un código neutral. Por lo tanto, el aprendizaje del lenguaje se presenta como una práctica ubicada: el alumnado va aprendiendo formas de decir, de interpretar y de reaccionar ante las enunciaciones que circulan en la escuela y fuera de ella (Hoff, 2020; Lantolf & Poehner, 2014).

Por lo tanto, el marco teórico que soporta la propuesta permite dar explicaciones sobre la manera en que el inglés puede ser a la vez un ámbito donde el alumnado desarrolle competencias comunicativas y un espacio que propicie la formación en la convivencia (con el otro, con las otras) y la participación crítica. En el aula de inglés, esta forma de leer tiene una función pedagógica fundamental: el lenguaje no se convierte en

un contenido de estudio, sino que se transforma en un medio a través del cual analizar los enunciados, contrastar las posturas y elaborar las posiciones argumentativas, de tal manera que la alfabetización crítica es capaz de articular la enseñanza de la lengua con la comprensión de los problemas sociales que pueden interpelar al alumnado y a su comunidad (Gómez Castillo & Castañeda-Trujillo, 2023; Portilla Quintero & Herrera Molina, 2021).

La labor del crítico no se limita a “opinar”, sino que está fundamentada en las preguntas dirigidas hacia la elaboración del análisis; al igual que en citas textuales. En el aula, puede germinar el hábito lector: distinguir entre hechos e interpretaciones, buscar adjetivos y categorías que estigmatizan, contrastar y cotejar encabezados y cuerpo del texto, comprobar qué tipo de información queda fuera de un tipo de conocimiento al que se le ha hecho natural determinadas acciones que pueden ser de interés en contextos en los que aparece el mosaico cultural o social emborrado por el cual se producen prejuicios, ya que ayudan a frenar la lectura depurada que reproduce la exclusión (Castaño et al, 2021). A nivel de lengua, la alfabetización crítica también puede ayudar a potenciar habilidades concretas: la inferencia, la interpretación del tono, la identificación de conectores argumentativos y la lectura de la multimodalidad (imagen-texto): la crítica no se “suma” después, sino que se organiza el tipo de comprensión que se busca y de ahí el lenguaje que se requiere para sostenerla. La lectura en inglés; por tanto, cobra sentido y profundidad y esto es un camino hacia mejorar la motivación y calidad del aprendizaje (Gutiérrez, 2022).

METODOLOGÍA

En términos didácticos, una forma clara de traducir la alfabetización crítica en la clase de inglés es el trabajo por ciclos, donde cada fase cumple una función y se articula con tareas comunicativas concretas. En este enfoque, se parte de preguntas problematizadoras vinculadas con asuntos sociales significativos para el grupo; luego se integran lecturas multimodales (textos breves, relatos, noticias, infografías, testimonios) que permitan contrastar perspectivas; después se abre un espacio de diálogo guiado para explorar interpretaciones y tensiones; y finalmente se propone una producción con propósito social (texto argumentativo, carta, campaña escolar, podcast, afiche, dramatización) (Herrera et al, 2021). Esta secuencia evita que la clase se quede en comprensión superficial y ayuda a que el idioma se use para construir sentido a lo largo del proceso. En investigaciones sobre ciclos de alfabetización crítica en EFL, este movimiento de lectura–diálogo–producción ha mostrado cómo el estudiantado usa el inglés para interpretar asuntos sociales y construir respuestas discursivas situadas (Gómez et al, 2023). Así, la didáctica se alinea con la idea central: aprender lengua para leer y transformar realidades.

La selección de materiales en el ciclo, para los estudiantes, no es un detalle menor, ya que determina cuáles son los mundos que entran en el aula y cuáles se quedan fuera. La alfabetización crítica propone seleccionar textos que representen diferentes voces y permitan ver contradicciones, en lugar de únicamente textos "limpios",

idealizados. Por ejemplo, al abordar un tema como la migración o la discriminación no es suficiente con un texto informativo; para ello, es conveniente incorporar testimonios, gráficos, titulares en contraste y relatos de posiciones en confrontación. Esto permite ampliar las posibilidades de análisis y obliga al alumnado a justificar interpretaciones, evidenciar argumentos y contrastar discursos (UNICEF, 2023). Además, la multimodalidad favorece la inclusividad en tanto que ofrece múltiples accesos al sentido: quien sea más fuerte con las imágenes puede aportar allí, quien establece matices del texto verbal puede sostener otra parte del análisis. A la vez, el docente puede explicitar estrategias de lectura crítica: subrayar categorías, mapear actores, rastrear causas y consecuencias y cuestionar quién se beneficia de cierta representación. En definitiva, estas determinadas decisiones hacen de la lectura una práctica activa y socialmente significativa (Janks et al., 2013)

El segundo eje, la competencia comunicativa intercultural (CCI), se entiende en esta lectura como la habilidad de interactuar en diversidad de forma ética y efectiva. Desde una definición operativa, la CCI (competencia comunicativa intercultural) se muestra en la medida en que el entendimiento de los significados se produce de forma respetuosa cuando aparece una diferencia de valores, costumbres y experiencias, presuponiendo que la comprensión no significa que "hablar" es igual a "escribir", sino que podemos interpretar al interlocutor, comprenderlo y que el lenguaje implica unas marcas culturales: unas formas de ser cortés, de argumentar, de expresar desacuerdo, unas presuposiciones sobre qué es "normal" en cada grupo social. Esto significa que la

CCI en la clase de inglés va a suponer que esa diversidad no se entienda como una amenaza, sino como una oportunidad para aprender a escuchar, a reformular, a preguntar y a no simplificar; la lengua se convierte en un entrenamiento para la convivencia: el inglés hay que aprenderlo como una forma de reconocer al oponente sin la eliminación de la diferencia. Este marco se adecúa muy bien a las instituciones inclusivas como la interacción intercultural sucede cotidianamente y requiere una determinada pedagogía (Gómez Castillo, 2025).

Las acciones metodológicas expresadas a partir de la CCI en la práctica quedan expresadas a través de tareas comunicativas que constriñen tanto la comparación cultural como la reflexión crítica sobre la identidad; es una CCI que va a ir a la contra del folclor y el listado de costumbres: no se tratan de presentar las culturas como paquetes fijos, sino que se va a posibilitar que el alumno/a sea generador/a de construcción de culturas ya sea en contextos reales: en la escuela, en la familia, en redes sociales, en las conversaciones intergeneracionales. El tratamiento de los incidentes críticos (los escenarios de malentendidos), las entrevistas entre pares, los debates con reglas de escucha, los diarios reflexivos y las narrativas personales de expresión comunicativa tienden a que se pueda discutir cómo se asientan los prejuicios y cómo se construye la negociación del significado de los discursos en contextos orientados de forma distinta. También estas tareas favorecen la auténtica adquisición lingüística, ya que estas requieren de las funciones comunicativas reales: pedir aclaraciones, expresar desacuerdo cortésmente, justificar opiniones, reconocer emociones y reformular para

cuidar al otro. Según aquellas propuestas que fundamentan la CCI como la base para aulas inclusivas, el inglés puede ser el puente para crear respeto y empatía, siempre que la interacción se oriente a la producción de un discurso consciente y no a la del estereotipo (Byram, 2021).

La comunicación intercultural (CCI) también exige que se trabaje explícitamente el “cómo” de la interacción puesto que muchos conflictos interculturales no tienen que ver con la mala intención de las partes sino con distintas interpretaciones sobre normas de la comunicación. El aula puede ofrecer aprendizajes como que en algunas experiencias culturales lo importante es el saber ser directo y en otras con saber suavizar el desacuerdo, que ciertos silencios pueden ser sinónimo de respeto y no de desinterés, que la ironía es algo que excluye si no se poseen las claves propias de la cultura (Hoff, 2020). En el inglés, estas diferencias se expresan en marcadores discursivos, en fórmulas de cortesía, en las formas modales (could, would), o en estrategias de mitigación o énfasis. Por eso, trabajar CCI no es estar en contra de la gramática, sino que explica el contexto de esta. El alumnado aprende qué forma escoge y no otra, qué efecto produce en el interlocutor y cómo repara un malentendido. En una institución educativa diversa, estas herramientas son claves para sostener la convivencia, reducir estigmas e incrementar la participación equitativa en clase (Iswandari et al, 2022).

El tercer eje, la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera con el enfoque del constructivismo sociocultural a partir de Vygotski, concibe la lectura como una actividad mediada: el aprendizaje no tiene lugar solo "dentro" de la mente de la

persona, sino que se configura en la interacción con otros y, a su vez, en la interacción con las herramientas culturales (lenguaje, preguntas, organizadores, modelos) del propio contexto en el que aprende. Ideas-fuerza como aprendizaje mediado, interacción social, andamiaje y zona de desarrollo próximo (ZDP) permiten entender por qué la comprensión lectora mejora cuando el profesor planifica apoyos graduales y cuando los iguales colaboran en el proceso de la construcción del sentido (Lantolf & Poehner, 2014; Abdulaal et al., 2024). En el caso de la EFL, esto es muy relevante, puesto que el texto en lengua extranjera obliga a manejar vocabulario, inferencias, contexto y estructura del discurso de forma simultánea. Si se le deja al lector solo ante el texto, el lector se instala en un aprendizaje de tipo traductor y muchos se frustran y abandonan; con mediación en cambio se aprende a leer estratégicamente. Y, así, el proceso de la comprensión lectora es un proceso que avanza, primero con soporte, luego aumentando el nivel de autonomía, sin renunciar a los retos cognitivos significativos.

Proponer esta mirada al aula es organizar la lectura tal como hemos prometido como una secuenciación estratégica que concibe la lectura como fases que cumplen un propósito. En la prelectura, el maestro activa los conocimientos previos, el vocabulario, el tema del texto a partir de imágenes o preguntas y la meta de la lectura (buscar evidencias, identificar posturas diferentes, confrontar versiones). En la lectura, se propone un trabajo colaborativo por parejas o en grupos con roles (resumidor, buscador de evidencias, clarificador del vocabulario, interrogador), con lo que se distribuye la carga cognitiva y se mejora la participación. Después se agregan preguntas de clarificación que

hacen inferencias: causas y consecuencias, tono, la intención del autor, la relación del texto con la imagen, las experiencias en el aula. Y por último se llega a una producción posterior que consolida la comprensión: resúmenes críticos, cartas al director, pósteres informativos, diálogos dramatizados, micro-ensayos. Las prácticas de lectura organizadas de esta forma convierten la lectura de un texto en una actividad social y reflexiva y no en un ejercicio aislado. Además, permite evaluar la comprensión auténtica a partir de lo que el lector/a es capaz de construir con un texto (Kushki & Nassaji, 2024; Pérez Buelvas, 2024).

El andamiaje, por otro lado, es la llave metodológica para frenar la inclusión en lectura EFL sin caer en la posibilidad de reducir expectativas. Andamiar no es simplificar hasta que lo trivial sea la norma, sino dar apoyos temporales que permitan aproximarse a textos difíciles: glosarios situados, frases marco para argumentar, organizadores gráficos, ejemplos modelados, lectura en voz alta que se interrumpe conforme avanza o preguntas escalonadas de lo literal a lo inferencial. La ZDP es útil para variar el grado de apoyo que uno ofrece: si el texto escapa a la zona de desarrollo, se aumentan las mediaciones; si el texto es de la ZDP, se retira el andamiaje o se aumenta la complejidad. En aulas diversas podemos permitir que los estudiantes con trayectorias disímiles se muevan de una forma distinta sin perderse por “nivel” porque lo que varía es el tipo de soporte, no la dignidad de la tarea. Asimismo, la interacción con pares actúa como mediación horizontal: el estudiante realiza el aprendizaje de estrategias conforme observa cómo otro infiere, resume o busca evidencias. Así, Vygotski fortalece el espaldar

de una lectura que sea exigente y al mismo tiempo, accesible como contenido pedagógico (Xu, 2025).

En este sentido, lo más potente de la propuesta de marco conceptual emergente es cuando intersecamos los tres ejes en una misma lógica de aula. Vygotski otorga el “cómo” metodológico: cómo la mediación y el andamiaje permiten afrontar textos, construir comprensión y intervenir en una interacción significativa, la alfabetización crítica otorga el “para qué” social: formar conciencia, cuestionar los discursos, interpretar desigualdades y generar respuestas de resistencia y no pasivas frente a la realidad (Castañeda, 2023) y la CCI establece el eje del “con quién y desde dónde”: la diversidad cultural como condición del aula y la ética comunicativa como criterio que debe orientarnos en la interacción sin propiedad para no reproducir los estigmas (Byram, 2021). Al entrar en combinación, los ejes se evitan los extremos: ni lectura “técnica” sin sentido social, ni discusión social sin las herramientas lingüísticas, ni interculturalidad reducida a las meras curiosidades. Así, se organiza en clase de inglés un espacio donde se lee con acompañamiento, se analiza con criterio y se debate con respeto.

Esta integración también acredita uno de los principios del diseño pedagógico: no se trata de elegir entre aprender la lengua o trabajar lo social, sino de enseñar la lengua haciendo prácticas sociales significativas; de tal forma que en una secuencia bien integrada el texto en inglés no se usa sólo para responder preguntas, sino que se recogen evidencias, se confrontan opiniones, se buscan representaciones y se produce un texto comunicativo con propósito. En ASEC, el vocabulario y la gramática perfectamente

pueden aparecer como instrumentos para poder hacer las cosas mejor: matizar, argumentar, citar, contrastar, expresar armonía o desacuerdo, y también para poder proponer soluciones. Junto con eso, la CCI también establece las condiciones del trabajo en el aula de forma que este no acabe en ataques, sino que acabe en escucha y reformulación, especialmente cuando se tocan temas que involucran identidades muy sensibles. La alfabetización crítica también hace que el debate no se acabe en opiniones, sino que el debate sea obligación de justificar con texto, de reconocer silencios, de pensar efectos de los discursos. En conclusio, se trata de un modelo de lector-comunicador: es una persona que comprende, dialoga y responde con responsabilidad en la diversidad (Driscoll et al, 2024).

Dicho marco se convierte en un contexto escolar inclusivo para entender un lugar donde la teoría toma un sentido práctico, porque la diversidad no representa un simulacro de libro, sino una cotidianeidad que transita por las relaciones y el aprendizaje. Ahí, la lectura crítica puede ayudar en la comprensión de discursos que inciden en comunidades migrantes como en estudiantes que han atravesado estigmatización; la CCI puede ofrecer respuestas de convivencia cuando la cultura emerge; la mediación vygotskiana permite que todos lean sin quedar¹⁵² excluidos por la barrera lingüística (Álvarez, 2023). En ese escenario, la clase de inglés puede servir como un laboratorio vivo de habilidades lingüísticas y a la vez ir generando condiciones de reconocimiento y de participación. Por eso, el siguiente apartado del ensayo se va a dedicar a conectar este marco con la práctica educativa en un entorno inclusivo, a demostrar cómo la alfabetización crítica y

la CCI, en la que se asienta la lectura mediada, ayudan a transformar la enseñanza del inglés en un recurso social transformador. Así, el caso ya no aparece como anécdota, sino como evidencia de pertinencia: la diversidad lleva a repensar la enseñanza y al mismo tiempo hace visible su potencial transformador (Zhou et al., 2024).

La experiencia en los contextos escolares inclusivos, tal como está proyectado en el sentido de apertura e inclusión, permite la posibilidad de la enseñanza del inglés como práctica social y no solo como otra materia escolar. En un aula donde conviven trayectorias diferentes, la lengua extranjera no se puede sostener exclusivamente en ejercicios descontextualizados, porque el aprendizaje se desarrolla en medio de unas realidades que el estudiantado vive y nombra diariamente. En este marco, la inclusión no se refiere solamente a que se esté matriculado en un aula, sino que se esté en otra forma de entender la participación, la voz, el reconocimiento y el sentido de lo que se aprende. Así pues, el enseñar inglés allí supone el aula como espacio de convivencia, entre identidades, emociones, expectativas y desigualdades. Cuando el aula ignora ese asidero social, el idioma puede llegar a hacer mundo extraño; cuando la clase lo reconoce, el inglés puede llegar a ser un instrumento para comprender y comunicar experiencias. Desde ese punto de vista, el colegio se vuelve un laboratorio pedagógico donde la diversidad no es la parte ausente, sino la parte presente o el camino del que se parte.

RESULTADOS

La diversidad se vuelve, entonces, cotidiano y complejo, en la caracterización del contexto inclusivo: alumnado extranjero venezolano, jóvenes de comunidades indígenas, trayectorias de vulnerabilidad social, necesidades educativas especiales que exigen también apoyos diferentes. No son simplemente listas de “poblaciones”, sino historias concretas que se encuentran en un espacio compartido, historias con memorias, con repertorios lingüísticos, con marcos culturales distintos. La heterogeneidad ofrece dificultades para trabajar la enseñanza del inglés, ya que los ritmos de aprendizaje, los niveles de acceso a los materiales y la experiencia previa de la escuela no son los mismos. En este tipo de aula, la palabra lleva implícito un elemento ético irremediable: cómo se escucha, cómo se corrige, cómo se valora la participación por parte del alumnado y cómo se crea pertenencia. De ahí que la inclusión se juegue en decisiones pequeñas y permanentes: quién habla, quién recibe apoyo, qué textos se escogen, qué identidades se hacen presentes.

Entender la inclusión desde el principio pasa de la idea del acceso a la idea de la participación y de la de participación a la del reconocimiento. Esto es, no basta con que el alumnado esté, sino que tiene que tener condiciones efectivas que le permitan comprender y expresarse, equivocarse sin estigma, perderse en los progresos visibles. Ello, claro, repercute directamente en la clase de inglés, ya que la lengua puede ser la que muestre a la exposición y la vergüenza si se premia exclusivamente la corrección

inmediata, o si se premia la voluntad comunicativa puede llegar a ser espacio de empoderamiento y proceso apoyado. La clase de inglés, si el aula reconoce identidades diferentes, no es una serie de “casos”, ya que no son exclusivas etiquetas, sino que forman parte de la lectura del mundo con pinceladas enriquecedoras. Así, la inclusión es también metodologías que requieren múltiples accesos al sentido (apoyos visuales, aprendizaje cooperativo, tareas escalonadas y productos de diferentes tipologías). De este modo, la clase de inglés deja de ser un espacio de comparación, un espacio de construcción colectiva.

En este sentido, la complementación entre la alfabetización crítica, la competencia comunicativa intercultural (CCI) y la lectura intermedia hace aterrizar lo que supone la inclusión en prácticas concretas. Desprende las herramientas necesarias para poder poner en el tapete las cuestiones sociales de relevancia mediante los textos y del diálogo, de tal manera que el inglés sirva para la interpretación de las realidades y no únicamente para responder a preguntas cerradas. Un ciclo de trabajo como el que articule lectura, como discusión y como producción intencionada hace que en el aula se vaya más allá de una comprensión literal, sino que se pase al análisis de una representación, de poder y de la desigualdad (Gómez Castillo & Castañeda-Trujillo, 2023). De la misma manera, la CCI orienta una convivencia comunicativa: cómo dialogar o discutir sobre cuestiones desgastadas sin estigmatizar, cómo reconocer al otro y cómo negociar significados a pesar de las diferencias culturales. Una vez más, el idioma se aprende en relación con retos reales de convivencia, lo que también hace posible encajarlo en una institución

donde la diversidad se encuentra presente en el día a día. O sea, la integración no suma "más contenidos", sino que reorganiza la clase para que el lenguaje tenga un sentido social y humano. Para ilustrar cómo se podría llevar a cabo esa integración puede pensarse en narrar una secuencia tipo a partir de un tema social próximo a la situación: migración y discriminación cotidiana y la clase podría iniciarse con una pregunta problematizadora en español e inglés sencillo por ejemplo, "What makes someone feel included or excluded at school?" y una actividad breve de activación de experiencias, cuidando el clima emocional, y después se presentan dos o tres textos graduados en inglés: un brevísimo testimonio, una infografía con datos simples y una viñeta o imagen que ilustre estereotipos de tal manera que haya entradas diversas al sentido. Desde el principio, se deja claro que no se trata de "traducir las cosas", sino de llegar a una comprensión de ideas clave y al mismo tiempo reconociendo cómo se representa a ciertas personas. En este momento se introducen preguntas críticas que invitan a la identificación de voces y silencios: ¿quién habla?, ¿quién es nombrado como "problema"?, ¿qué se omite?, ¿qué palabras cargan juicio? Con este inicio, se tiene una orientación para leer con un propósito y preparar el terreno para el trabajo cooperativo.

A través de la lectura, la mediación social no queda en un impensado, en un simple principio teórico, sino que aquí se concreta en mediación, en andamiaje, en roles cooperativos (una persona resume, otra busca evidencias textuales, otra aclara vocabulario, con apoyo de un glosario, otra fórmula preguntas, etc.). La dinámica que se produce facilita que los estudiantes aporten a la tarea, y la trayectoria que debe afrontar

la lectura es el diálogo. Todos siendo diferentes, distribuyendo la tarea y construyendo la comprensión en forma de diálogo. La zona de desarrollo próximo se hace bien práctica: el docente, quien da el soporte de la mediación, realiza una inferencia textual, muestra cómo ubicar una evidencia y la manera de justificarla con frases marco ("In the text, it says..."), ("This suggests that...") y va retirando el soporte. El objetivo no es hacer uniformes a todos los estudiantes, sino asegurar el acceso y que todos puedan entrar a la lectura y producir sentido, aunque utilizando formas distintas. La lectura incluye pausas para negociar significado, pausas para reparar malentendidos, porque recordar hace parte de la comprensión preguntar y reformular. Entonces, la lectura se convierte en experiencia social de indagar y construir sentido colectivo y no en actividad individual.

Posteriormente, la secuencia se desplaza hacia intercambios orales y escritos en los que la CCI conduce a realizar esta comparación de perspectivas culturales, pero prestando atención a los otros. Un ejemplo de esto puede ser que responder en un inglés simplificado, ¿cada grupo lo haga a un par de preguntas como "How do they represent migration here?" y "What stereotypes arise?, and why are they unfair?"; posteriormente hay una puesta en común donde se pone en práctica el desacuerdo respetuoso, la escucha activa y la reformulación. También se puede hacer una micro-tarea de identidad: "One thing that people should understand about my background is..." y todo ello cuidando la intervención para que sea voluntaria y para no exponer a nadie. La CCI queda de manifiesto cuando el aula aprende a hablar de las diferencias sociales y culturales, y cuando lo que acontece en las clases de inglés tiene como objetivo construir puentes de

comprensión social y cultural, y no reproducir etiquetas (Gómez Castillo, 2023). En esta fase la lengua deviene herramienta de la convivencia: pedir aclaraciones de forma respetuosa, reconocer sentimientos, evitar las generalizaciones o sostener los argumentos con evidencias. Así, la interacción no es un adorno de la comunicación sino parte del aprendizaje ético del lenguaje.

La fase de producción final puede ir por diferentes senderos dependiendo del grupo y del objetivo social acordado. Ejemplo de producto posible es un texto argumentativo breve en inglés con estructura guiada (posición + dos razones con evidencia del texto + propuesta de acción para la escuela), o una campaña escolar bilingüe (afiche + eslogan + breve explicación) que proponga prácticas de inclusión y contrarreste estereotipos. Otra alternativa es elaborar un breve podcast o un diálogo dramatizado en el que se refleje un episodio de discriminación y se procure mostrar de qué forma se puede reparar mediante la comunicación respetuosa y empática para con el otro. Lo fundamental es que no sea un "escribir por escribir", sino que prefigure la respuesta comunicativa con propósito en claro vínculo con el ciclo lectura–diálogo–producción típico de la alfabetización crítica (Gómez Castillo & Castañeda-Trujillo, 2023). Cuando el alumnado produce, asienta vocabulario, gramática funcional y estructuras discursivas, pero sobre todo asienta sentido: cómo enterarse de que el idioma permite intervenir simbólicamente en el entorno. Esto cierra un sentido de pertenencia cuando un aula es inclusiva, porque la clase se convierte en un espacio donde la voz del alumnado importa.

Esta propuesta llevada al caso ilustra la complementariedad de los dos artículos que sustentan el ensayo. El trabajo por ciclo de alfabetización crítica engancha a motor metodológico que organiza la experiencia: preguntas significativas, lectura multimodal, diálogo y producción con propósito social (Castañeda, 2023). Al mismo tiempo, la CCI hace de horizonte inclusivo: expone cómo deviene la relación en el aula, en qué consiste el tomar en consideración la diferencia y qué estrategias seguir para tratar temas sociales evitando reproducir estigmas o silencios (Gómez, 2025). En suma, estas dos orientaciones evitan dos peligros usuales: quedarse en lo lingüístico sin mundo, o discutir lo social sin herramientas que posibiliten construir discurso en inglés. La fusión permite, también, que el aprendizaje sea observable. Se perciben avances en la comprensión lectora, en el uso de evidencias, en argumentación y en prácticas de interacción respetuosa. Esto tiene especial sentido en una institución donde la diversidad requiere cuidar la convivencia y garantizar accesos múltiples al aprendizaje. Así, la clase de inglés se valida como espacio de formación integral.

CONCLUSIONES

Sin embargo, la discusión también tiene que tener en cuenta las dificultades y las tensiones que se producen en el mundo real de los cursos cuando se intenta hacer el cambio de enfoque de la enseñanza. En esta dirección hay que considerar que la presencia del modelo gramatical, descontextualizado, es continuado, por lo que suele provocar rechazo, puesto que una gran parte del alumnado y del profesorado han aprendido en la práctica a asociar "aprender inglés" con el hecho de hacer ejercicios de lengua y de corregir errores en un abrir y cerrar de ojos. En este sentido, las actividades críticas o interculturales para los aprendices pueden ser consideradas como "pérdida de tiempo", a menos que se pueda identificar su relación con objetivos lingüísticos determinados (vocabulario, conectores, funciones comunicativas). Del mismo modo, la evaluación tiende a ir hacia lo mecánico, si se da prioridad a las cosas que son medibles y se penaliza el proceso, situación que es quizás más dañina para el alumnado con trayectorias discontinuas o con necesidades de apoyos. Añadido a esto está el hecho de que los temas sociales son emocionalmente cargados: si no hay construcción del clima del aula, la discusión puede entrar en conflicto o en reclusión. De ahí que para que la transformación funcione, haga falta planificación, gradualidad y claridad de las intenciones; el enfoque crítico e intercultural no puede quedar sólo en la intención, sino que sólo podrá serlo si esa intención se convierte en una práctica sostenible.

Otra de las tensiones relevantes que se tienen cuando hablamos de la formación del profesorado es la insuficiente formación en temas de interculturalidad, lectura crítica y mediación de lectura en EFL. No basta con “querer” trabajar la inclusión; se necesita saber seleccionar los textos adecuados, formular preguntas de tipo crítico, construir andamiajes, gestionar las discusiones delicadas según ciertos criterios éticos. También se necesita saber que la CCI no es “celebrar culturas”, sino que es aprender a interpretar la diversidad y, en su caso, reparar las malas interpretaciones por medio del lenguaje. Cuando la formación no está presente corremos el riesgo de realizar actividades superficiales que pongan en práctica comparar comidas o festividades sin reflexión, o bien hablar demasiado de la discriminación sin poseer herramientas que sostengan un diálogo seguro y productivo. La falta de estrategias de lectura puede acarrear dos extremos problemáticos igualmente: textos demasiado fáciles que no retan, o textos demasiado difíciles que echan para atrás. Por esto mismo la mediación de tipo socioconstructivista nos aportará una manera de saber modelar, saber apoyar, saber retirar progresivamente esos apoyos y hacer visible el proceso de la comprensión (Lantolf & Poehner, 2014). En definitiva, la formación es condición suficiente para que la inclusión sea real y no simplemente declarativa.

También aparecen límites estructurales: recursos documentales poco contextualizados y prácticas de evaluación que miran casi en exclusiva a lo lingüístico. Si los textos disponibles representan una realidad distante del alumnado o si invisibilizan las diversidades, se pierde una oportunidad de identificación o de sentido. Si la

evaluación no mira más allá de los errores formales, sino que lo que se evalúa es la comprensión, la argumentación, la interacción respetuosa, el mensaje implícito que se está trasladando es que lo social y lo intercultural "no cuentan". Esto puede repercutir en la motivación y, además, reforzar desigualdades: la persona que está rodeada de ayuda externa o que muestra más tiempo de contacto con el inglés suele obtener mejores resultados, en cambio, otros quedan etiquetados como "bajos" sin que se tenga en cuenta su progresión real. Ante esta situación, una evaluación conforme a dicho enfoque integrado debería acompañar rúbricas que ponderaran evidencias de lectura, claridad argumentativa, uso funcional del idioma, y prácticas de respeto en la interacción, por lo que así se procuraría el cumplimiento del riguroso uso de las normas de la lengua sin llegar a localizar el aprendizaje en la mera corrección, dado que en un aula inclusiva dicha ampliación evaluativa sería fundamental para respaldar tanto una participación activa como un reconocimiento de los otros y de uno mismo.

Y aun a pesar de las tensiones, las previsiones son buenas si acaece el anudamiento entre la lectura mediada, la alfabetización crítica y la CCI. Reiterar la tesis aquí, junto a la consideración de sus supuestos y su distinción, significaría sostener que enseñar inglés puede devenir práctica de ciudadanía: formar habilidades para entender discursos, negociar en la diversidad y construir respuestas y respuestas con responsabilidad social. Cuando el aula se pone en marcha mediante problemas reales y textos reales, el uso del idioma tiene un propósito; cuando se intercambia para contrastar puntos de vista y reparar desajustes, la lengua aporta convivencia, y cuando se aprende

con andamiaje, el idioma deja de ser un límite para transformarse al mismo tiempo en un puente. El modelo puede ser replicado: otras instituciones de la ciudad, de Medellín y de Colombia podrían optar por compartir la secuencia a partir de su propia práctica, es decir, apropiándose de temas relevantes y diseñando rutas de andamiaje de forma particular con sus grupos, sin desatender el eje ético ni el crítico. La clave aquí no se centra en copiar actividades, sino en mantener la lógica del siguiente modo: mediación para responder de forma comprensiva, mediación crítica para interpretar y mediación intercultural para convivir (Lantolf & Poehner, 2014). Al final, aprender un idioma lo constituye también aprender la forma de la convivencia e interrogarse y transformarse.

REFERENCIAS

- Abdulaal, M. A. A. D., Alotaibi, T. S., & Alharbi, S. A. (2024). A sociocultural perspective on the impact of instructor framing on EFL students' reading comprehension. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440241257915>
- Álvarez Balbín, C. (2023, noviembre 18). El colegio que no le niega el cupo a nadie: enseñar a convivir en medio del conflicto. *El Colombiano*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed., reprint). Index for Inclusion Network. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/index_4th_edn_reprint.pdf
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Castaño-Roldán, J. D., & Correa, D. (2021). Critical reading with undergraduate EFL students in Colombia: Gains and challenges. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 35–50. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.89034>
- Cuartas Álvarez, L. F. (2020). Intercultural communicative competence: In-service EFL teachers building understanding through study groups. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 75–92. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.76796>
- Dooly, M., & Vinagre, M. (2021). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>
- Driscoll, T., & Mondaca-Rojas, C. (2024). Systematic review of intercultural communicative competence in English classrooms of Latin America. *Diálogo Andino*, (74), 144–155. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812024000200144>
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315819679>
- Gómez Castillo, Y. D. (2025, mayo). Competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del inglés: Desafíos y estrategias para una educación inclusiva [Ensayo].

- Gómez Castillo, Y. D., & Castañeda-Trujillo, J. E. (2023). English language learners making sense of social issues through a critical literacy cycle. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 41, 1–19. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n41.2023.16093>
- Gutiérrez, C. P. (2022). Learning English from a critical, intercultural perspective: The journey of preservice language teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 265–279. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.97040>
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203783771>
- Hoff, H. E. (2020). The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), 55–74. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>
- Iswandari, Y. A., & Ardi, P. (2022). Intercultural communicative competence in EFL setting: A systematic review. *rEFlections*, 29(2), 361–380. <https://doi.org/10.61508/refl.v29i2.260249>
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S., & Newfield, D. (2013). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203118627>
- Kern, R. (2015). *Language, literacy, and technology*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139567701>
- Kushki, A., & Nassaji, H. (2024). L2 reading assessment from a sociocultural theory perspective: The contributions of dynamic assessment. *Education Sciences*, 14(4), 342. <https://doi.org/10.3390/educsci14040342>
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813850>
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Machwate, S., et al. (2021). Virtual exchange to develop cultural, language, and digital competencies. *Sustainability*, 13(11), 5926. <https://doi.org/10.3390/su13115926>

- Page, M. J., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pérez Buelvas, H. G. (2024). Enhancing reading skills through scaffolding strategies in the EFL classroom. *HOW*, 31(2), 70–88. <https://doi.org/10.19183/how.31.2.787>
- Portilla Quintero, B., & Herrera Molina, J. (2021). Critical pedagogy trends in English language teaching. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 155–165. <https://doi.org/10.14483/22487085.16732>
- Toscu, S., & Erten, I. H. (2020). Developing intercultural communicative competence by the means of telecollaboration. *Education and Information Technologies*, 25, 4517–4534. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10174-8>
- UNICEF. (2023). Paving pathways for refugee inclusion: Education. Colombia case study. UNICEF.
- Xu, H. (2025). A comprehensive review of intercultural communicative competence in EFL education and global business. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2557608>
- Zhou, R., Samad, A., & Perinpasingam, T. (2024). A systematic review of cross-cultural communicative competence in EFL teaching: Insights from China. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1750. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04071-5>