



## Comprensiones de Bilingüismo e Interculturalidad desde la Voz de los Docentes: Miradas

### Coloniales y Decoloniales

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Directora

Mg. Johanna Patricia López Urbina

Chaparro-Mantilla, J. J. ORCID 0009-0009-0130-8537

[jhonchaparro@usantotomas.edu.co](mailto:jhonchaparro@usantotomas.edu.co)

Márquez-Medina, A. ORCID 0009-0004-5999-4238

[adriana.marquez@usantoto.edu.co](mailto:adriana.marquez@usantoto.edu.co)

Casallas-Lizarazo, E. A. ORCID 0009-0007-4429-0301

[edgarcasallas@usantotomas.edu.co](mailto:edgarcasallas@usantotomas.edu.co)



## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	5
<b>Objetivos</b> .....	7
<b>Objetivo General</b> .....	7
<b>Objetivos Específicos</b> .....	7
<b>Marco Teórico y Conceptual</b> .....	8
<b>Bilingüismo como Fenómeno Social e Identitario</b> .....	8
<b>La Interculturalidad Crítica</b> .....	10
<b>Decolonialidad como Praxis en la Enseñanza de Lenguas desde el Sur Global</b> .....	13
<b>Enseñanza de las Lenguas en el Sistema Educativo Colombiano: Enfoque en Básica Secundaria y Media Vocacional</b> .....	15
<b>Metodología</b> .....	18
<b>El Contexto y los Participantes</b> .....	19
<b>Instrumentos para la Recolección de Información</b> .....	21
<b>Descripción de los Instrumentos</b> .....	23
<b>Análisis de la Información</b> .....	26
<b>Etapas 1. Familiarización con los Datos</b> .....	28
<b>Etapas 2. Diseño del Manual de Códigos</b> .....	28
<b>Etapas 3. Aplicación del Manual de Códigos</b> .....	29
<b>Etapas 4. Análisis Inductivo</b> .....	30
<b>Etapas 5. Identificación y Conexión de Códigos</b> .....	31
<b>Etapas 6. Corroboración y Legitimación de los Temas</b> .....	33
<b>Resultados y Hallazgos</b> .....	35
<b>Visión Colonial sobre Bilingüismo de los Docentes</b> .....	36
<i>La Instrumentalización de la Lengua en la Globalización</i> .....	36
<i>La Hegemonía de las Lenguas</i> .....	39
<i>El Bilingüismo entendido desde el Norte Global</i> .....	43
<b>La Praxis Intercultural y la Decolonialidad del Ser</b> .....	46
<i>Práctica Pedagógica desde la Diversidad</i> .....	47
<i>Resistencia Cultural</i> .....	52
<i>Conservación de la Identidad Cultural en el proceso de Enseñanza de Lenguas Extranjeras</i> .....	55



<b>Normalización del Poder y el Saber Colonial en la Práctica Educativa.....</b>	<b>59</b>
<i>Prácticas y Métodos Coloniales de los Docentes en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas .....</i>	<i>60</i>
<i>Estandarización del Conocimiento desde las Políticas Lingüísticas .....</i>	<i>63</i>
<b>Propuesta de Orientación Pedagógica .....</b>	<b>67</b>
<b>Orientación Pedagógica 1: Promover una Comprensión Crítica del Bilingüismo como Práctica Situada y Políticamente Cargada .....</b>	<b>68</b>
<b>Orientación Pedagógica 2: Integrar la Interculturalidad Crítica y Enseñanza Situada del Inglés para el Reconocimiento de Saberes y Lenguas Originarias .....</b>	<b>69</b>
<b>Orientación Pedagógica 3: Integrar Saberes Comunitarios en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras .....</b>	<b>71</b>
<b>Orientación Pedagógica 4: Incentivar Itinerarios Identitarios Multilingües .....</b>	<b>73</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>75</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>78</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>92</b>
<b>Anexo 1. Encuesta .....</b>	<b>92</b>
<b>Anexo 2. Entrevista .....</b>	<b>101</b>



### Tabla de tablas

**Tabla 1. Estudio sociodemográfico de los participantes.....21**  
**Tabla 2. Descripción de los instrumentos: encuesta y entrevista.....23**  
**Tabla 3. Temas y subtemas para la presentación de resultados.....33**

### Tabla de figuras

**Figura 1. Categorías para el diseño de los instrumentos.....22**  
**Figura 2. Seis etapas del proceso de codificación de datos.....27**

## Introducción

En un mundo cada vez más interconectado, la enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado más allá de la mera adquisición de habilidades lingüísticas, incorporando la reflexión sobre fenómenos sociales fundamentales como el bilingüismo y la interculturalidad. En el contexto colombiano existen aproximadamente 68 lenguas nativas habladas por cerca de 850.000 personas, entre las cuales, se encuentran 65 lenguas indígenas, o indoamericanas, dos lenguas criollas habladas por afrodescendientes y una lengua romaní del pueblo Rrom o gitano (Ministerio de Cultura de Colombia, 2022). Asimismo, Colombia se distingue particularmente por su rica diversidad cultural reconocida con la presencia de cuatro grupos étnicos, Pueblos Indígenas, Raizales, Comunidades Negras y Pueblo Rrom (Bodnar, 2014), el análisis de dichas comprensiones es crucial teniendo en cuenta que el bilingüismo y la interculturalidad son pilares fundamentales en un país como Colombia lo que influye en la educación y en la identidad de los estudiantes.

Por otra parte, la reflexión de estos aspectos desde lo colonial y lo decolonial permite que los sujetos repiensen su entorno e identidades, su lengua, costumbres; la forma en que las heredaron, y el porqué de su situación actual. Esto, no solo pensado desde la perspectiva del colonizado, sino también desde el colonizador, desde una posición binaria (binary position) del colonialismo propuesto por Pooch (2016) donde tanto el colonizado como el colonizador deben repensar sus identidades (como se cita en Rodríguez, 2021)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cita traducida del inglés al español por los autores del trabajo.

En ese sentido, el presente proyecto pretende analizar las visiones y comprensiones de bilingüismo e interculturalidad de docentes de lenguas extranjeras de la educación básica secundaria y media vocacional, a través de una mirada crítica para la identificación de rasgos coloniales y decoloniales. Comprendido el objetivo general, se considera viable la investigación en la medida en que se puede acceder a la población y muestra, que se cuentan con los recursos humanos y económicos para el diseño de materiales, recolección de información y movilidad, además de que pretende la protección los datos personales de los participantes bajo la Ley 1581 de 2012, y finalmente la creación de un proyecto que aporte a la línea de investigación en bilingüismo de la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje de la Universidad Santo Tomás.

Con tal objetivo, el presente proyecto se estructura a partir de un marco teórico con reflexiones sobre bilingüismo, interculturalidad, la enseñanza de lenguas en el sistema educativo, la colonialidad y la decolonialidad. Asimismo, define el enfoque metodológico de investigación cualitativa con tipo de estudio: estudio de caso, además de los métodos de entrevista y encuesta para la recolección de la información, su respectivo análisis y conclusiones, finalizando con las referencias.

En ese orden de ideas, el proyecto apunta a responder a la siguiente pregunta ¿Cuáles son las visiones y comprensiones sobre bilingüismo e interculturalidad que tienen los docentes de educación básica secundaria y media vocacional de las ciudades de Bogotá, Tunja y Yopal a la luz de las teorías coloniales y decoloniales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras?



## Objetivos

### Objetivo General

Analizar las visiones y comprensiones de bilingüismo e interculturalidad de docentes de lenguas extranjeras de educación básica secundaria y media vocacional en Bogotá, Tunja y Yopal, desde una perspectiva crítica que permita identificar elementos coloniales y decoloniales presentes en su discurso y práctica.

### Objetivos Específicos

- Caracterizar las percepciones de los docentes de lenguas extranjeras de la educación básica secundaria y media vocacional en colegios públicos y privados de las ciudades de Bogotá, Tunja y Yopal, conforme a los conceptos de bilingüismo e interculturalidad, a través de entrevistas y encuestas.
- Analizar cómo los docentes comprenden el bilingüismo y la interculturalidad, y de qué manera estas comprensiones se articulan con perspectivas coloniales y decoloniales.
- Proponer orientaciones pedagógicas fundamentadas en los hallazgos de la investigación, que contribuyan a enriquecer la práctica docente desde una perspectiva decolonial en los contextos analizados.

## Marco Teórico y Conceptual

El presente marco teórico pretende el abordaje, reflexión y discusión de cuatro categorías críticas que confluyen e influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, especialmente, de lenguas extranjeras en Colombia. Este, inicia con la discusión sobre el concepto de bilingüismo como fenómeno social, examinando su relación con los enfoques de enseñanza de lenguas en Colombia y la manera como se aplica y se entiende en diversos contextos, especialmente, educativos y sociales.

Asimismo, se desarrolla la perspectiva teórica de la interculturalidad crítica, su definición, impacto y evolución con las sociedades contemporáneas, seguidamente se exponen los fenómenos coloniales y decoloniales entendidos desde el Sur Global como una relación yuxtapuesta de reflexión sobre las estructuras sociales. Finalmente, se aborda la enseñanza de las lenguas en el sistema educativo colombiano, resaltando claro algunas implicaciones pedagógicas y legales de la enseñanza de lenguas, específicamente, en la educación básica secundaria y media vocacional.

### Bilingüismo como Fenómeno Social e Identitario

En este análisis inicial no se pretende caer en la sencilla y quizá, trillada definición bilingüe interpretada desde la “lógica” como quien tiene la capacidad de hablar, entender y procesar dos códigos lingüísticos, agregando que este concepto ha sido escudriñado y estudiado por diversos autores que, desde su comprensión del mundo, han propuesto diversos conceptos; elaborando un bilingüismo pluri-conceptual y pluridimensional (López, 2023). En este espacio reflexivo, el bilingüismo pretende alcanzar interpretaciones que, en su complejidad permea la



sociedad, pero sobre todo los sistemas educativos (Martín & Pujolar, 2020). Desde que el mundo se ha interconectado y la globalización ha traído consigo grandes cambios en factores sociales, políticos, económicos, lingüísticos y hasta históricos; la necesidad de conocer y de pertenecer a la ciudadanía global ha generado la oportunidad de aprender nuevos códigos lingüísticos, motivando a las nuevas generaciones a la adquisición de habilidades bilingües (Pontificia Universidad Javeriana, 2023).

Dichas habilidades que se desarrollan bajo la reflexión y la construcción de una conciencia del lenguaje, permite que los sujetos, en el proceso de adquisición de un segunda lengua o lengua extranjera, puedan entender “cómo se utiliza el lenguaje para lograr ciertos objetivos en la vida y cómo obtener una comprensión más profunda en distintas situaciones” (Marsh et al., 2020, p. 10) dicha metacognición permite que el sujeto entienda que, la comunicación, lengua y la facultad del lenguaje son importantes para la construcción de sentido y significado del entorno que los rodea.

En el bilingüismo, como fenómeno social, el uso de dos lenguas en un contexto o en un sujeto requiere que estos reconozcan los factores sociales propios de cada lengua, implicando el proceso de identidad, en el que el sujeto o el entorno adapta, al menos en parte, las conductas, los valores o las formas de vida de dos culturas implicadas, llegando incluso a mezclarse según las necesidades de comunicación (Montrul, 2013).

En ese sentido, el bilingüismo en Colombia, principalmente desde la relación lengua castellana-inglés, e incluso con relación a las diversas lenguas del territorio, difícilmente llegaron a ser una forma de interacción entre los hablantes de una comunidad, y en el caso del inglés, este



se redujo a ser usado exclusivamente en ambientes académicos y laborales (Galarza & Alzate, 2022). Sin embargo, se ha venido realizando avances significados en temas de políticas públicas enfocados en la lengua y su enseñanza en Colombia, que no solo consideran el bilingüismo como la coexistencia de dos códigos lingüísticos, sino que, al menos comprenda la importancia de la cultura en el proceso de adquisición de esta.

### **La Interculturalidad Crítica**

Las concepciones de cultura desde sus diferentes prefijos (inter, multi, pluri, trans) ha generado diversas perspectivas y debates sobre cómo se concibe esta, la cultura, desde los diferentes actores sociales, y aunque todas tienen genealogías y razones diferentes, todas incluyen el factor cultura. En ese sentido, considerando el contexto colombiano y su declaración como Estado pluriétnico y multicultural (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 7) cabe preguntarse cómo el concepto multicultural puede evolucionar a intercultural; no solo como concepto, sino como agente de cambio estructural de las organizaciones del Estado.

Sin embargo, a pesar de que el Estado colombiano ha avanzado en las comprensiones culturales desde lo monocultural a lo multicultural desde la Constitución de 1991, este sigue considerando su diversidad étnica y cultural, como lo pregonaba la Constitución, y entendiendo la multiculturalidad “como una coexistencia aislada de diferentes culturas” (Rodríguez, 2021, p. 18), en consecuencia el Estado colombiano sigue perpetuando los abismos sociales, económicos, identitarios, lingüísticos, etc., de y entre los pueblos, ya que, como bien lo expone la Constitución, estos solo se reconocen y protegen, pero no se incluyen o se hacen parte de, lo que demuestra aún la consistencia de una política segregadora y colonial (Bonilla & López, 2021).



Al respecto, la interculturalidad como concepción polisémica abarca diversos sectores de la sociedad, para evitar afirmaciones totales, a saber, político, económico, educativo, religioso, incluso de las relaciones internacionales (Salinas & Núñez, 2020). Lo anterior, demuestra que este fenómeno social es propio y necesario para la creación de políticas justas e incluyentes en todos los escenarios sociales, donde las comunidades se relacionan e intercambian sus saberes y formas de vida.

En ese sentido, el concepto de interculturalidad, según una definición más reciente de Catherine Walsh, destaca su dimensión crítica y decolonial, entendiéndolo como un proceso que desafía las estructuras de poder y promueve nuevas formas de relación basadas en la equidad y el reconocimiento de saberes diversos, así Walsh (2021) sostiene que “la interculturalidad no es solo un concepto normativo, sino una estrategia política que implica la lucha por la justicia social, el reconocimiento de derechos y la construcción de sociedades más equitativas” (p. 63). Esta visión abre la puerta a una reflexión profunda sobre su posible similitud con el concepto de multiculturalidad mencionado previamente. En este sentido, surge la pregunta: ¿Cómo puede Walsh, en su planteamiento, no considerar la integración y relación entre comunidades, limitándose únicamente a la coexistencia y el reconocimiento? Tal vez esto responda a la evolución del concepto a lo largo del tiempo, adaptándose a las nuevas dinámicas e interacciones sociales.

En Colombia la interculturalidad si es apenas una leve idea y un largo camino por recorrer, este complejamente existe en plenitud, está aún en consideración en la psiquis de



quienes recién están entendiendo su estado colonizado; pero ¿Por qué Walsh se atreve a afirmar la no existencia de esta, si ya en Colombia este término se usa, incluso, en políticas públicas?

Identificar y entender diversos conceptos, permite crear un espectro más amplio de comprensión del mismo, y dicotómicamente el primero concepto tomado de Walsh (2008), incluso un año antes de la afirmación hecha anteriormente, declara que la interculturalidad "Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas" (p. 140), posiblemente el concepto anterior fue entendido desde la interpretación propia de la autora para apoyar su tesis.

En ese mismo sentido, López (2007, p. 5, como se cita en Salinas & Núñez, 2020) propone la interculturalidad como estrategia de cohesión social en la que se asimilan los grupos históricamente excluidos por el colectivo hegemónico, y más concretamente, propone la interculturalidad funcional donde se realizan cambios sin cuestionar las relaciones de poder de los diversos grupos sociales, principalmente el hegemónico; y la interculturalidad crítica donde, por el contrario, sí se cuestionan las desigualdades y las diferencias sufridas a lo largo de la historia (López, 2007, como se cita en Salinas & Núñez, 2020) con el fin de, como dice Walsh, (2008) refundar el Estado.

Ahora bien, basándose en estos conceptos, se invita al lector a reflexionar sobre la inclusión en Colombia, considerando si esta se caracteriza por ser verdadera, equitativa y respetuosa con todos los actores y sectores sociales que la componen. Esta realidad pone en



evidencia las tensiones estructurales y socioculturales que aún persisten en el país, las cuales dificultan el pleno reconocimiento de la diversidad.

Comprendiendo la interculturalidad como no unívoca, ni unidireccional (Salinas & Núñez, 2019) requiere, entonces, analizarla desde su relación con lo colonial y decolonial, considerando mayormente el ámbito educativo, no solo por ser el contexto en el que se pretende desarrollar el presente proyecto, sino por ser el entorno por excelencia donde se discute y se construye conocimiento y que, hoy por hoy, tiene el monopolio de este debate (Salinas & Núñez, 2020).

### **Decolonialidad como Praxis en la Enseñanza de Lenguas desde el Sur Global**

En el contexto colombiano, las prácticas coloniales han permeado históricamente diversas dimensiones de la identidad nacional, incluyendo la lengua, la economía, la educación y la política. Estas dinámicas han perpetuado una visión hegemónica que ha condicionado los procesos socioeconómicos y educativos, especialmente en los países del Sur Global. Por ello, resulta imprescindible adoptar un enfoque crítico y decolonial que cuestione estas estructuras de poder y promueva estrategias emancipadoras en los espacios de encuentro intercultural, en ese mismo sentir “la decolonialidad no es solo una herramienta de análisis, sino una praxis transformadora que busca dismantelar las lógicas coloniales aún vigentes y construir formas alternativas de conocimiento, educación y convivencia” (Walsh, 2022, p. 85).

Desde esta perspectiva, es fundamental reconfigurar las estrategias pedagógicas para que reflejen y valoren las múltiples identidades culturales presentes en los territorios, garantizando así una educación más equitativa y representativa. En este sentido, un enfoque decolonial en la

educación permite no solo el reconocimiento de la diversidad, sino también la transformación de los marcos epistémicos dominantes que históricamente han invisibilizado los saberes ancestrales y comunitarios (Oviedo, 2024).

La colonialidad constituye un sistema de dominación que se manifiesta de manera persistente en diversas esferas del poder, abarcando dimensiones políticas, sociales, culturales y epistémicas (Añón & Rufer, 2018; Quijano, 1992). Este fenómeno ha potenciado la implementación de políticas que se configuran desde el privilegio, en lugar de fundamentarse en las realidades y contextos locales (Rodríguez et al., 2024).

Son varias las contribuciones que se han hecho sobre la colonialidad y las implicaciones en las realidades sociales. Para algunos autores la colonialidad permite la existencia de “barreras imaginarias” que se encargan de crear divisiones de poder y periferias marginadas, dificultando la cooperación y el reconocimiento entre países (Mignolo, 2014; Müller, 2020). Haug (2020) y Müller (2020) comprenden esta distinción Norte/Sur Global, donde el sur aparece con menos influencia y privilegios que el norte. Sin embargo, contribuciones más recientes han destacado el Sur Global como un importante denominador epistémico, cultural y social que representa la diferencia, pero no la inferioridad, dando lugar a declaraciones decoloniales.

Por su parte, las contribuciones de los estudios decoloniales (Dussel, 2004; Grosfoguel, 2006; Lugones, 2008; Mignolo, 2010; Quijano, 1992; Sandoval & Capera, 2018) han formulado críticas sólidas a las formas tradicionales de producción de conocimiento, evidenciando el legado colonial, moderno y eurocéntrico que ha permeado diversas disciplinas y campos académicos. Estos estudios emergen como una crítica orientada a replantear una realidad alternativa a la



impuesta por el capitalismo. Esto implica la deconstrucción de las estructuras dominantes y la apertura de espacios horizontales de diálogo que permitan reflexionar críticamente sobre la superación del eurocentrismo en comunidades del sur global.

Como lo menciona Sandoval (2016) una práctica decolonial que puede ayudar a superar las estructuras de poder colonial es el reconocimiento de la interculturalidad y el pensamiento crítico, así como cualquier alternativa de organización comunal que refleje un esfuerzo por promover estrategias que trascienden la racionalidad instrumental, la deshumanización, la linealidad y la explotación del ser humano sobre la naturaleza y su entorno social. Asimismo, Usma et al. (2018) subrayan que la identidad cultural está intrínsecamente vinculada a la comunidad y a las lenguas, lo que exige un análisis crítico de las prácticas coloniales presentes en la enseñanza de lenguas en el país. Estas tensiones son evidentes en los lineamientos adoptados para la enseñanza de lenguas, por lo que se hace necesario establecer alternativas para cuestionar dichas prácticas (Álvarez & Miranda, 2022; Bonilla & López, 2021).

## **Enseñanza de las Lenguas en el Sistema Educativo Colombiano: Enfoque en Básica Secundaria y Media Vocacional**

Colombia tiene una aproximación al bilingüismo enfocado, principal y casi exclusivamente, en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, esta es promovida en políticas como el Programa Nacional de Bilingüismo PNB (2005). La enseñanza de las lenguas en el sistema educativo ha dejado una visión estrecha de lo que es la habilidad de usar dos idiomas, entendido que el país es extenso en diversidad lingüística, y puede ser proclive a trabajar otros modelos bilingües o incluso multilingües (Mejía, 2006, como se cita en Bernal,



2020; Bonilla & López, 2021). El estudio del inglés principalmente se ha visto justificado por la relevancia que tiene en el desarrollo académico y profesional, tanto así que ha llegado a ser requerida en la labor y desarrollo docente. Además, se desarrolla bajo un soporte internacional como es el Marco Común Europeo de Referencia, (MCER) este da lineamientos sólidos a los educadores para hacer un seguimiento objetivo de las competencias y habilidades necesarias para aprender un idioma extranjero (Bernal, 2020) siendo más una instrucción tipificada que una enseñanza crítica y contextualizada (Cárdenas, 2020).

Ante el desarrollo de este suceso, Colombia se encuentra sujeta a expectativas arduas para alcanzarse, como se realizó en los Estándares de la Guía 22 (MEN, 2020) que imparte un nivel A2 para la básica secundaria, y un nivel de B1 para la educación media, Estos niveles estiman ser apropiados para favorecer a los estudiantes entre los 11 y los 15 años y puedan ser competentes para expresarse en disciplinas complejas como la biología y las matemáticas, aprovechando el idioma extranjero que refuerza las capacidades cognitivas de análisis y evaluación. Se hace una proyección diferente para nivelar las condiciones que la realidad colombiana acontece frente al alcance de las competencias, mediante el currículo sugerido para la enseñanza del inglés (MEN, 2016) que, a su vez, este pueda integrar su diversidad y atender a la interculturalidad. Permitiendo que, por medio de rúbricas y metodologías como el aprendizaje basado en tareas, proyectos y problemas, los docentes puedan brindar mediaciones para la resolución de estos, mientras que los estudiantes puedan colaborar entre ellos, siempre a favor de poder evidenciar el alcance de sus metas.



Todo lo anterior, atendiendo las descripciones de habilidades que los estándares de la Guía 22 (MEN, 2020) establecen en los grados escolares. Lo alambicado yace en si esos docentes al ser conscientes de que su práctica pedagógica al implementar el uso del inglés entendido como lengua extranjera y no como segundo idioma, además de seguir los modelos de enseñanza establecidos basados en fundamentos internacionales, se hayan encontrado factores que continúan delimitando la acepción de manifestaciones culturales, y tienden a ser excluidas, para encontrar una perspectiva impositiva desfavorable para una comunidad, y así acatar sugerencias para efectuar prácticas pedagógicas más acorde a la realidad cultural que tiene Colombia (Bonilla & López, 2021). A su vez, evocar un cambio en la ejecución de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

Las teorías presentadas reflejan la indistinción de las nociones entre bilingüismo interculturalidad, colonialidad y decolonialidad en el contexto educativo colombiano, pero al mismo tiempo una interrelación al revisar que las políticas educativas siguen ancladas en priorizar lenguas extranjeras, como el inglés, mientras desatienden la diversidad lingüística y cultural del país. Este panorama destaca la necesidad de adoptar enfoques críticos, donde los docentes asuman su hacer pedagógico como un “acto político” (Freire, 2005) que apoye la verdadera inclusión y reconocimiento de las culturas locales. La transformación del sistema educativo debe ir más allá de la enseñanza técnica de idiomas, promoviendo una interculturalidad crítica, que cuestione las estructuras de poder, propiciando el respeto mutuo y la integración social equitativa y qué mejor que con el apoyo de docentes ávidos a implementar esas comprensiones en sus prácticas.

## Metodología

El enfoque implementado en el desarrollo del estudio es de carácter cualitativo. Este enfoque busca la interpretación y comprensión de un contexto social, junto a las experiencias de los participantes implicados; hace un acercamiento a los fenómenos sociales complejos y expresa cómo la realidad social de aquellos individuos se constituye e influyen en su perspectiva de vida (Marshall & Rossman, 2016). De acuerdo con Rojas (2022) este enfoque es pertinente para observar, describir y explorar los acontecimientos, actitudes y hechos complejos de una manera holística, adquiriendo datos multiculturales. Entendido como una investigación flexible, Cerrón (2020) dice que este enfoque permite entender las regularidades del comportamiento de los agentes involucrados, mediante herramientas como la conceptualización, categorización, estructuración y teorización de la información: siendo facilitador de transferencia y producción de conocimientos.

Frente a los objetivos del proyecto, el enfoque cualitativo facilitó reunir la información descriptiva de los participantes según su realidad, y las impresiones que poseían los mismos acerca del bilingüismo e interculturalidad en el ámbito educativo, junto a posibles contemplaciones subordinantes. Con ello, se emitieron conceptos de las temáticas y perspectivas halladas, se codificaron los datos y categorizaron para su posterior análisis.

Asimismo, para el desarrollo de este proyecto, se empleó el Estudio de Caso como tipo de estudio de investigación. Este tipo de estudio, común en la investigación cualitativa, se utiliza para desarrollar teorías sobre fenómenos sociales en contextos reales, con un enfoque en un caso



específico. Su objetivo principal es obtener un conocimiento profundo y detallado sobre el funcionamiento del fenómeno, así como de sus causas y efectos (Creswell & Poth, 2018).

De acuerdo con los objetivos del proyecto, el Estudio de Caso permitió examinar cómo los participantes interpretan y comprenden conceptos como bilingüismo e interculturalidad en sus contextos educativos y si estos conceptos están viciados con prácticas hegemónicas relacionadas con el contexto histórico, el ser, el saber, y el poder. En consecuencia, el Estudio de Caso facilitó el análisis profundo y detallado del objeto de estudio y su relevancia o aplicabilidad en otros contextos, ya que permitió la integración de diversos instrumentos de recolección de datos (Alpi & Evans, 2019).

## **El Contexto y los Participantes**

Para el desarrollo del presente proyecto, se contó con la colaboración de docentes de lenguas extranjeras provenientes de instituciones educativas tanto públicas como privadas ubicadas en las ciudades de Bogotá, Tunja y Yopal. La selección de estas localidades se realizó bajo el criterio de conveniencia, dado que en ellas residen los investigadores del proyecto. En Bogotá, existen alrededor de 400 colegios públicos y 2.300 privados regulados por la Secretaría de Educación del Distrito. Por su parte en la ciudad de Tunja hay aproximadamente 27 colegios públicos y 35 privados los cuales están bajo la administración de la Secretaría de Educación Municipal. Finalmente, en Yopal hay un estimado de 23 colegios públicos y 25 colegios privados administrados por la Secretaría de Educación del municipio y del departamento. El estudio se llevó a cabo con 90 docentes de lenguas extranjeras de básica secundaria y media vocacional elegidos de las tres ciudades.

La muestra está compuesta por docentes de inglés y francés, licenciados o profesionales en lenguas extranjeras o áreas afines, quienes oscilan en estratos socioeconómicos Medio, Medio-bajo y Bajo. Estos docentes ejercen en la educación básica secundaria y media vocacional en las ciudades mencionadas. En total, participaron 90 docentes, distribuidos equitativamente así: 30 en Bogotá, 30 en Tunja y 30 en Yopal. De este grupo de 90 docentes, 5 docentes de cada ciudad, es decir 15 en total, fueron seleccionados para el desarrollo de la entrevista, mientras que los 75 restantes solo respondieron la encuesta.

La selección de los docentes entrevistados se realizó teniendo en cuenta la formación académica y la experiencia profesional. Se dio prioridad a la participación de licenciados y profesionales en lenguas extranjeras o áreas afines con trayectoria en la enseñanza del inglés o el francés en instituciones de educación básica secundaria y media vocacional. Esta decisión respondió a la necesidad de recoger comprensiones desde voces con conocimiento especializado en el campo de las lenguas y con vivencias directas en contextos escolares elegidos para el estudio. En cuanto al número de participantes, se establece un total fijo de 90 docentes, distribuidos equitativamente entre Bogotá, Tunja y Yopal. Esta decisión tiene en cuenta las particularidades de cada ciudad: mientras que en Bogotá y Tunja es posible acceder a una mayor cantidad de instituciones educativas y, por tanto, a más docentes, en Yopal, ciudad con menor población y una oferta educativa más limitada, se anticipa una mayor dificultad para alcanzar cifras elevadas de participación. Por ello, se optó por una muestra equilibrada que garantice la representatividad de cada contexto local y contribuya a la validez general del estudio.



Tabla 1.

Estudio sociodemográfico de los participantes.

Muestra	Nivel de estudio	Nivel socioeconómico			Ciudad	
90 docentes	Pregrado	58%	Bajo	3%	Bogotá	30 docentes
	Especialización	18%	Medio-bajo	10%	Tunja	30 docentes
	Maestría	24%	Medio	78%	Yopal	30 docentes
			Medio-alto	9%		

Nota 1. El cuadro presenta las características más generales y pertinentes de los participantes para el proyecto.

Elaboración propia.

## Instrumentos para la Recolección de Información

La efectucción de este enfoque de investigación se dio, principalmente, en la aplicación de encuestas y entrevistas, y en cuyo diseño se consideraron aspectos coloniales y decoloniales, lo cuales sirvieron como base fundamental para alcanzar el objetivo general del proyecto. En ese sentido, la siguiente imagen expone los niveles de los aspectos coloniales, decoloniales y pedagógicos que se identificaron, respectivamente, en la información recolectada por medio de las encuestas y entrevistas que estuvieron directamente relacionadas con los objetivos específicos del proyecto.

Figura 1.

Categorías para el diseño de los instrumentos.



Nota 2. Siete categorías para el diseño de los instrumentos de recolección de la información. Fuente: imagen elaborada con la ayuda de “Napkin AI”.

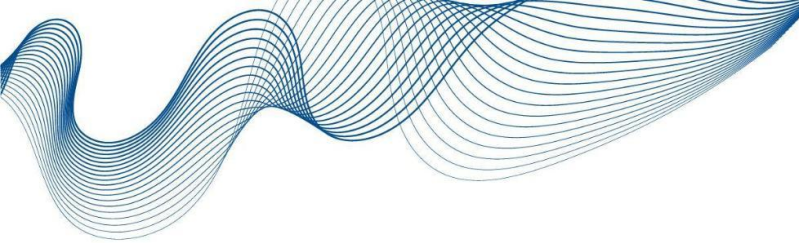
Así, la elaboración de dichas categorías se propuso con el fin de generar una mejor comprensión de la jerarquía representada para la elaboración de los instrumentos, para ello se consideraron los aportes de diversos autores que ofrecieron un marco teórico sólido y pertinente. Entre ellos se encuentran Mignolo (2000, 2007), Rivera (2010), Quijano (2000), Pennycook (2007), Castro (2005), González (2007, 2010, 2023), Walsh (2005, 2010), Lugones (2008), Grosfoguel (2006, 2011, 2012), y Ortiz (2016), entre otros. Sus enfoques permitieron sustentar conceptualmente la construcción de la gráfica, articulando perspectivas críticas, decoloniales e interculturales.

## Descripción de los Instrumentos

Tabla 2.

Descripción de los instrumentos: encuesta y entrevista.

Técnica	Instrumento	Descripción de la estructura del Instrumentos	Participantes	Fecha de Implementación
Encuesta (Anexo 1)	Guía de encuesta con preguntas estructuradas	<p>El diseño de esta encuesta respondió al primer objetivo específico del proyecto, el cual versa en “caracterizar las percepciones de los docentes de lenguas extranjeras del Sistema Educativo formal de Colombia conforme a los conceptos de bilingüismo e interculturalidad, a través de entrevistas y encuestas”</p> <p>Desde lo estructural, la encuesta se dividió en dieciséis (16) preguntas con opción múltiple, de numeración por orden de importancia y escalares, como la de Likert, principalmente en contextos educativo; cada pregunta representa un nivel expuesto en la imagen anterior, esto con el fin de recoger información significativa para el posterior análisis, (Joerger &amp; Lentz, 2019) es decir que, las preguntas se enfocaron en los aspectos de la colonialidad y decolonialidad desde los</p>	La encuesta se aplicó a un total de 90 docentes lenguas extranjeras de la Educación Básica secundaria y media vocacional, de instituciones públicas y privadas de las ciudades de Bogotá, Tunja y Yopal.	15 de diciembre de 2024



niveles del Saber, del Poder, del Ser y de las prácticas pedagógicas . Esto, con el fin de recolectar información potencial para el desarrollo y alcance del proyecto.

Entrevista (Anexo2)	Guía de entrevista semiestructura	<p>La entrevista respalda el desarrollo del objetivo específico de “Caracterizar las percepciones de los docentes de lenguas extranjeras del Sistema Educativo formal de Colombia conforme a los conceptos de bilingüismo e interculturalidad, a través de entrevistas y encuestas”.</p> <p>La entrevista realizada es semiestructurada, ya que permitió combinar preguntas predefinidas con la flexibilidad de explorar otros temas que los docentes puedan considerar y se relacionen con el bilingüismo y la interculturalidad (Kvale, 2007); se realizaron diez (10) preguntas en total, la primera de ellas implica la presentación general del docente, y las nueve (9) restantes se hicieron con base en cada nivel definido sobre los aspectos coloniales, decoloniales y pedagógicos. La entrevista</p>	<p>La entrevista se aplicará a un total de quince (15) docentes (5 de cada ciudad), estos fueron elegidos de los 30 docentes a los que se le aplicó la encuesta, y cuyas respuestas mostraron tendencias que eran más favorables para alcanzar el objetivo general del proyecto, es decir, quienes den argumentos enmarcados en aspectos coloniales y decoloniales</p>	10 de enero de 2025
---------------------	-----------------------------------	--	--	---------------------

se realizó de manera individual desde lo presencial y virtual, lo que permitió una mayor interacción con los docentes entrevistados.

---

*Nota 3. Descripción general de la estructura y las características de los instrumentos para la recolección de la información.*

Los anteriores instrumentos permitieron recolectar la información necesaria desde las cosmovisiones de los docentes de lenguas de los colegios públicos y privados de básica secundaria y media vocacional, explorando sus percepciones sobre bilingüismo e interculturalidad en el marco de fenómenos coloniales y decoloniales, atendiendo así que el objetivo general del proyecto si bien pretende caracterizar estas percepciones, también permite ofrecer recomendaciones pedagógicas basadas en el análisis crítico de las dimensiones coloniales y decoloniales, respondiendo al tercer objetivo específico y de paso creando pretensiones para la comprensión de la práctica pedagógica en Colombia.

## Análisis de la Información

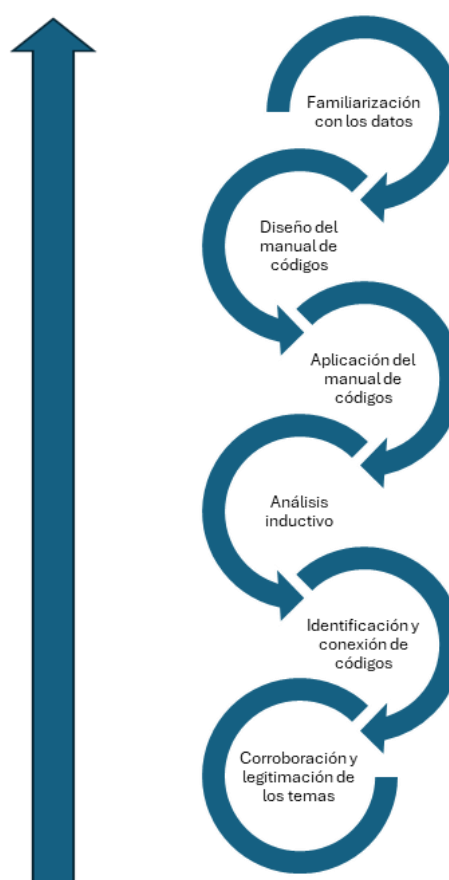
Las perspectivas sobre bilingüismo e interculturalidad en la educación han sido influenciadas por modelos eurocéntricos que priorizan ciertas lenguas y culturas sobre otras. Sin embargo, desde una visión decolonial, es necesario repensar estas nociones para reconocer y valorar los saberes y prácticas lingüísticas locales. En este sentido, el análisis temático se presenta como una estrategia metodológica adecuada para identificar las formas en que los docentes interpretan y aplican estos conceptos en sus prácticas pedagógicas. Además, Terry et al. (2023) menciona que este método permite examinar cómo los discursos institucionales y políticos han condicionado su percepción del bilingüismo, favoreciendo modelos hegemónicos que pueden invisibilizar las lenguas indígenas y otras variedades lingüísticas del contexto colombiano.

El Análisis Temático puede definirse como “un método para identificar, analizar e informar patrones (temas) dentro de los datos. Minimiza la descripción y maximiza la interpretación, lo que lo hace útil para explorar perspectivas, experiencias y significados en estudios cualitativos" (Braun & Clarke, 2019, p. 592). La flexibilidad y enfoque en la identificación de significados convierten este método en una herramienta fundamental para el estudio de fenómenos educativos y socioculturales. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras facilita la comprensión de cómo los docentes de educación básica secundaria y media vocacional en Bogotá, Tunja y Yopal entienden el bilingüismo y la interculturalidad, especialmente desde la perspectiva de las teorías coloniales y decoloniales.

El Análisis temático se desarrolló a través de seis etapas que permitieron organizar, interpretar y validar la información recolectada a través de las encuestas y entrevistas. La implementación de este método permitió seguir un procedimiento sistemático que garantiza la rigurosidad y coherencia en la interpretación de los datos, combinando enfoques deductivos e inductivos para identificar patrones, códigos y temas emergentes. La siguiente figura representa las seis etapas descritas.

Figura 2.

Seis etapas del proceso de codificación de datos.



Nota 4. Elaboración propia basado en los datos expuestos por Fereday y Muir-Cochrane (2006).



## **Etapas 1. Familiarización con los Datos**

La primera etapa del proceso de análisis fue la familiarización con los datos, considerada como la fase inicial del análisis temático (Naeem et al., 2023). Esta etapa implicó la lectura atenta y profunda de las transcripciones de las entrevistas y los resultados de las encuestas con el propósito de comprender el contenido, el contexto y las experiencias relatadas por los participantes. La familiarización se realizó por ciudades (Bogotá, Tunja, Yopal), lo que permitió a cada investigador revisar y realizar un análisis preliminar de los datos correspondientes a su región. Este enfoque facilitó la inmersión en el contenido, brindando la oportunidad de identificar posibles patrones y diferencias contextuales entre las regiones. Además, durante esta fase, los investigadores seleccionaron fragmentos que ilustraban las diversas perspectivas de los participantes. Basándose en los datos analizados, los investigadores notaron una inclinación en las respuestas de los participantes hacia prácticas de poder colonial camufladas en estructuras institucionales que dan poco reconocimiento a la diversidad.

## **Etapas 2. Diseño del Manual de Códigos**

La segunda etapa consistió en el diseño del Manual de Códigos, una herramienta esencial para la organización sistemática de la información. Según Saldaña (2021) el manual de códigos facilita un proceso analítico coherente y reproducible, al establecer una guía estructurada que define con precisión las categorías y subcategorías analíticas que emergen de los datos. Su función principal es servir como referencia para la codificación, garantizando que la interpretación de los datos se realice de manera consistente.

El manual de códigos se elaboró, principalmente, a partir de un enfoque deductivo, fundamentado en las preguntas de investigación y los conceptos teóricos. En esta fase, se realizó una revisión de los datos que permitió determinar patrones recurrentes o términos clave. El manual de códigos identificó inicialmente un total de once (11) códigos, a saber: colonialidad del poder, colonialidad del Saber, colonialidad del ser, decolonialidad del poder, decolonialidad del saber, decolonialidad del ser, de la práctica pedagógica en la diversidad, bilingüismo, pensamiento decolonial, metodología y modelo pedagógico-didáctico colonial, metodología y modelo pedagógico-didáctico decolonial; los cuales recogieron las comprensiones teóricas sobre bilingüismo e interculturalidad de los docentes. Finalmente, este proceso garantizó que el análisis se orientara por las dimensiones teóricas del estudio, al mismo tiempo que permitió la flexibilidad para incorporar códigos emergentes en etapas posteriores del análisis.

### **Etapas 3. Aplicación del Manual de Códigos**

La tercera etapa consistió en la aplicación del Manual de Códigos a los datos recolectados. Esta fase implicó la asignación de frases cortas, fragmentos o palabras clave a los códigos establecidos en la etapa anterior. Según Creswell (2015) la codificación es un proceso necesario para sintetizar la densidad de los datos textuales, ya que consiste en asignar una palabra o frase breve que simboliza el atributo esencial y resumen de los datos. La aplicación del manual permitió identificar unidades significativas de texto y asociarlas con los códigos correspondientes, estableciendo así los primeros temas iniciales a partir del análisis deductivo, del cual se recogieron 259 fragmentos entre entrevistas y encuestas.

Asimismo, este proceso facilitó la confirmación o contraste de las ideas teóricas previas con la evidencia empírica recolectada, lo que, a su vez, permitió identificar fragmentos con contenido recurrente que no se ajustaban a los códigos preestablecidos los cuales fueron mencionados en la siguiente etapa.

#### **Etapa 4. Análisis Inductivo**

Por otro lado, el enfoque inductivo opera a la inversa de deductivo: en lugar de partir de teorías previas, permite que los patrones emergentes en los datos sean los que guíen la formulación de categorías y conceptos teóricos (Thomas, 2006). En este proceso, las voces de los participantes cobran protagonismo, ya que su discurso y experiencias son analizados sin imponer categorías rígidas de antemano, lo que facilita la identificación de nuevas perspectivas sobre el bilingüismo y la interculturalidad en el contexto de la educación secundaria y media vocacional con enfoque colonial y decolonial (Denzin & Lincoln, 2018).

Desde una perspectiva metodológica, el enfoque de análisis se estructuró en cuatro categorías diferenciadas. En primer lugar, se identificaron seis (6) temas emergentes o asociados, los cuales, aunque no fueron predefinidos como códigos a priori en el diseño de la investigación, resultaron relevantes para el examen del fenómeno estudiado. Estos seis (6) son: resistencia cultural, entendida como la persistencia de prácticas identitarias en contextos de dominación; visiones jerárquicas de culturas y razas, referidas a la estratificación ideológica y epistemológica que reproduce desigualdades simbólicas y materiales; prácticas culturales coloniales, que abarcan la reproducción de estructuras de poder y dominación en manifestaciones socioculturales; instrumentalización de la lengua, en tanto uso del lenguaje como mecanismo de

control, legitimación o exclusión; desigualdad socioeconómica en el acceso al aprendizaje de lenguas, asociada a la disparidad en la distribución de recursos educativos y oportunidades lingüísticas; y prácticas comunitarias decoloniales, que engloban estrategias de resistencia, resignificación y agencia en comunidades subalternadas.

En segundo lugar, se establecieron definiciones teóricas para cada uno de estos ejes emergentes, con el propósito de precisar sus dimensiones conceptuales y facilitar su aplicación analítica dentro del corpus de datos.

De esa misma manera, se incorporó un análisis discursivo basado en los 259 fragmentos extraídos entre entrevistas y encuestas, los cuales evidenciaron y pusieron en contexto las manifestaciones de estos temas en los discursos de los participantes. La selección de estos fragmentos se realizó siguiendo criterios de recurrencia, relevancia y representatividad dentro del conjunto de datos analizados. Finalmente, se llevó a cabo una interpretación analítica elaborada por el equipo de investigación, en la que se discutió la relevancia de estos hallazgos en función de los objetivos del estudio y la pregunta de investigación.

## **Etapas 5. Identificación y Conexión de Códigos**

Esta etapa resulta de la anterior, donde se integraron los códigos predefinidos con los emergentes para identificar patrones temáticos subyacentes, combinando enfoques deductivo e inductivo. Esta triangulación permite construir categorías analíticas más sólidas y basadas en evidencia empírica, siguiendo el enfoque sistemático de Braun y Clarke (2019) para garantizar coherencia interpretativa y fidelidad a los datos.

Para identificar y conectar los datos desde las entrevistas se tuvo en cuenta el enfoque deductivo con códigos a priori basados en la interculturalidad crítica y los estudios decoloniales. En esta se identificaron la interculturalidad, la colonialidad del ser, poder y saber, y sus contrapartes decoloniales, enfocadas en la revalorización de identidades y conocimientos marginados. También se analizaron el bilingüismo en su relación con el poder y la revitalización cultural, el pensamiento decolonial como crítica a la modernidad colonial y los modelos pedagógicos, diferenciando entre el colonial, que perpetúa jerarquías, y el decolonial, que promueve la inclusión de saberes ancestrales.

Por otra parte, desde el enfoque inductivo, emergieron temas como la desigualdad socioeconómica en el acceso al aprendizaje de lenguas, la práctica comunitaria decolonial, la pedagogía intercultural, las visiones jerárquicas sobre culturas y razas, la persistencia de prácticas culturales coloniales y el papel del inglés en la inserción laboral dentro de la economía globalizada.

En las encuestas, el análisis deductivo empleó códigos a priori sobre colonialidad y decolonialidad en relación con el bilingüismo e interculturalidad, evidenciando estructuras de dominación en lo político, epistémico y subjetivo. En contraposición, la decolonialidad del poder, saber y ser se analizó como una forma de transformación y revalorización de conocimientos marginados. Además, se incluyó la categoría práctica pedagógica en la diversidad, que examina estrategias educativas en contextos interculturales. Desde el enfoque inductivo, se identificaron la resistencia cultural y la pedagogía decolonial como manifestaciones de oposición a estructuras hegemónicas y construcción de modelos educativos alternativos.



## Etapa 6. Corroboración y Legitimación de los Temas

Finalmente, y retomando la figura 1 sobre las “categorías para el diseño de los instrumentos” se lleva a cabo un proceso de validación y categorización de los temas identificados, en el cual se presenta la pregunta central del proyecto y se establece una clasificación en función de los enfoques metodológicos utilizados: deductivo e inductivo. Dentro de cada enfoque, se realiza una segmentación jerárquica de los temas emergentes. Se clasifican los temas con sus respectivos subtemas, de la manera, Colonialidad: prácticas y método pedagógicos, colonialidad del ser, colonialidad del poder; Decolonialidad: currículo y prácticas pedagógicas, decolonialidad del poder y decolonialidad del ser; Interculturalidad: prácticas pedagógicas en la diversidad y resistencia cultural. Este procedimiento contribuye a una organización estructurada de los datos y favorece la consecución de información fundamental para responder a la pregunta de investigación.

Tabla 3.

Temas y subtemas para la presentación de resultados

Pregunta problema	Temas	Subtemas	Concurrencias
¿Cuáles son las visiones y comprensiones sobre bilingüismo e interculturalidad que tienen los docentes de	Visión colonial sobre bilingüismo de los docentes	Instrumentalización de la lengua en la globalización	56 fragmentos relacionados
		Hegemonía de las lenguas	
		Bilingüismo entendido desde el Norte Global	



educación básica secundaria y media vocacional de las ciudades de Bogotá, Tunja y Yopal a la luz de las teorías coloniales y decoloniales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras?	La praxis intercultural y la decolonialidad del Ser	Práctica pedagógica desde la diversidad  Resistencia cultural  Conservación de la identidad cultural en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras	76 fragmentos relacionados
	Normalización del Poder y el Saber colonial en la práctica educativa	Prácticas y métodos coloniales de los docentes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas  Estandarización del conocimiento desde las políticas lingüísticas	63 fragmentos relacionados

Nota 5. Temas y subtemas emergentes del análisis temático aplicado a la información recolectada. Fuente: Autoría propia.



## Resultados y Hallazgos

A lo largo del desarrollo del presente proyecto, se buscó atender y responder a la pregunta de investigación, la cual pretende, entre otras cosas, pretende caracterizar las visiones de los docentes de lenguas extranjeras sobre bilingüismo e interculturalidad y, a su vez, analizar la relación de estos con los fenómenos coloniales y decoloniales, para así, proponer recomendaciones para llevar a cabo el ejercicio pedagógico de los docentes de lenguas extranjeras en las ciudades de Bogotá, Tunja y Yopal. En este apartado, los hallazgos con mayor relevancia son presentados a partir de la revisión y descripción de los enfoques deductivo e inductivo, incorporados en los temas y subtemas previamente establecidos.

La primera parte del análisis aborda el tema de la Visión colonial del bilingüismo del cual se despliegan tres subtemas: la instrumentalización de la lengua en la globalización, la hegemonía de las lenguas y el bilingüismo entendido desde el Norte Global; la segunda parte refiere el tema de La praxis intercultural y la decolonialidad del Ser junto con los tres subtemas denominados: práctica pedagógica desde la diversidad, resistencia cultural y conservación de la identidad cultural en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras; el tercer tema se compone por el tema de Normalización del Poder y el Saber colonial en la práctica educativa, está constituido por dos subtemas, a saber: Prácticas y métodos coloniales de los docentes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y estandarización del conocimiento desde las políticas lingüísticas. La sigla “Ent” hace referencia al instrumento de la entrevista.

## **Visión Colonial sobre Bilingüismo de los Docentes**

La visión colonial sobre el bilingüismo se entiende como una concepción jerárquica del pensamiento y las dinámicas pro-occidentales sobre el aprendizaje de lenguas, en la que una lengua se impone como superior y necesaria para el desarrollo económico, social y educativo de un territorio, mientras que otras lenguas, incluidas las indígenas y criollas, son marginadas o consideradas de menor prestigio (Kvietok & Ramírez, 2024). Esta perspectiva tiene sus raíces en procesos históricos de colonización y globalización que han consolidado lenguas como el español, el inglés y el francés como instrumentos de poder, influyendo en las políticas lingüísticas y en las prácticas educativas.

A lo largo de este tema, se explorará la visión colonial sobre bilingüismo y su relación con la instrumentalización de la lengua en la globalización, la cual concibe el bilingüismo como una herramienta funcional dentro de dinámicas académicas y laborales; la hegemonía de las lenguas la cual evidencia cómo las lenguas extranjeras, y en especial el inglés, han sido posicionadas como lenguas de prestigio y movilidad social en Colombia; y el bilingüismo entendido desde el Norte Global que tiene en cuenta únicamente las lenguas de poder en sus prácticas.

### ***La Instrumentalización de la Lengua en la Globalización***

La instrumentalización de la lengua en la globalización se entiende como la reducción del lenguaje a una herramienta funcional para acceder a oportunidades económicas, educativas o laborales que no consideran la dimensión cultural, identitaria o política del territorio. Sin embargo, teóricos como Tollefson (1991) afirman que esta visión no reconoce que, al imponer



una lengua como requisito para acceder a dichas oportunidades, también se convierte en un mecanismo que perpetúa la inequidad y refuerza la hegemonía lingüística.

En Colombia, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido promovida bajo la premisa de que su dominio es indispensable para el éxito profesional y educativo, lo que ha llevado a su consolidación como una habilidad necesaria en el mercado laboral y académico. Esta idea ha sido reforzada por políticas lingüísticas y educativas que posicionan, especialmente al inglés, como un requisito de acceso a oportunidades globales, minimizando el valor de otras lenguas y sus funciones en distintos contextos. Como resultado, se ha normalizado la expansión de las lenguas dominantes como un fenómeno favorable, sin cuestionar las implicaciones políticas, sociales y culturales de este proceso, ni el impacto que tiene en la diversidad lingüística y en la reproducción de desigualdades estructurales (Fandiño, 2021). Por su parte, Pennycook (1994) señala que incluso los docentes de inglés “have fallen prey to viewing the spread of English as natural, neutral and beneficial” (p. 9), es decir, han caído en la trampa de considerar su expansión como algo incuestionable, sin reflexionar sobre cómo este fenómeno contribuye a la hegemonía lingüística y a la marginación de otras lenguas y culturas.

Este fenómeno se evidencia en la percepción de los participantes del estudio quienes consideran que aprender inglés es una habilidad esencial para acceder a mejores oportunidades. Como menciona uno de los docentes entrevistados:

...Claro, pues principalmente la enseñanza del inglés como tal inglés, es un idioma que ha estado colonizando, llamémoslo así porque se enseñan en todos lados y básicamente



uno siempre tiene como el chip de que se necesita el inglés para uno desenvolverse en el ámbito laboral en cualquier ámbito (Ent., 15 de diciembre de 2024, MZ).

“Entonces, siempre están a la hora de buscar un trabajo, te dicen debes tener nivel B1, B2, etc. Entonces, siempre se está apuntando a esa estandarización en cuanto a los idiomas” (Ent., 17 de diciembre de 2024, JB). Este comentario refleja la preocupación por cómo la enseñanza del inglés, al ser tan profundamente conectada con los estándares internacionales, puede contribuir a una visión reduccionista del aprendizaje, donde el enfoque se limita a cumplir con requisitos externos en lugar de fomentar una comprensión más rica y contextualizada de las lenguas y las culturas.

En este sentido, la estandarización del conocimiento y la educación es percibida mayoritariamente por los docentes, como un mecanismo para garantizar la calidad, pero también como una estrategia que prioriza la homogeneización sobre el reconocimiento de la diversidad. De los 90 docentes encuestados, 38 (42%) consideran que la finalidad principal de la estandarización es mejorar la calidad educativa, mientras que 22 (24%) creen que su objetivo es facilitar la comparación entre estudiantes. Esta lógica instrumental se articula estrechamente con procesos de estandarización educativa, donde la lengua extranjera es tratada como una competencia medible y certificable, necesaria para cumplir con parámetros de calidad y comparabilidad internacional, aparece como un fenómeno transversal en los discursos de los docentes de lenguas.

Así, en el siguiente subtema, se abordará cómo el fenómeno de la instrumentalización lingüística se conecta con la consolidación de la hegemonía de las lenguas, donde algunas se posicionan como símbolos de desarrollo y progreso, mientras que otras son invisibilizadas.

### *La Hegemonía de las Lenguas*

En el contexto escolar colombiano, la visión colonial del bilingüismo se manifiesta en la asociación exclusiva del bilingüismo con el dominio de una lengua hegemónica, en la preferencia institucional por su enseñanza sobre la de otras lenguas, y en la creencia de que aprender idiomas de prestigio es esencial para el progreso individual y colectivo (Phillipson, 1992). A pesar de la diversidad lingüística y cultural del país, la enseñanza de lenguas en la educación básica secundaria y media vocacional ha estado dominada por una perspectiva monolingüe que prioriza el aprendizaje del inglés, el uso del español como medio de instrucción y promueve un uso estándar y separado de las lenguas (Unamuno, 2011; Zavala & Brañez, 2017; Kvietok & Ramírez, 2024). Esta concepción del bilingüismo no solo refuerza desigualdades, sino que también otorga un estatus diferencial a quienes tienen un mayor dominio del inglés dentro del aula. Como señala un docente entrevistado:

Pues pienso de pronto en que sí hay estudiantes que tienen mayor nivel de lengua inglesa que los otros. Pues ellos van en cierto sentido a tener más poder sobre otros estudiantes al poder comunicarse de una manera más eficaz utilizando este idioma objetivo, que es el inglés dentro del aula de clase (Ent., 28 de enero de 2025, MZ).

En este caso, el dominio del inglés se convierte en el criterio central para definir qué significa ser bilingüe. Al respecto, Grosjean (1989) define al bilingüe como “aquella persona que



utiliza dos o más lenguas en su vida diaria, no necesariamente con igual dominio, pero de manera funcional según el contexto” (p.4). Sin embargo, de acuerdo con la respuesta del docente, esta condición se reduce al uso exclusivo de lenguas de poder en el ámbito escolar. El fragmento sugiere, además que, el acceso al inglés no solo es visto como una ventaja académica, sino también como una posición de ventaja dentro del aula de clase. Venté y Ochoa (2013) consideran que “el estatus o la supremacía del idioma inglés está ligado básicamente por el poder político y económico que posee a nivel mundial” (p.16). Es decir, existe una relación directa entre lengua y poder y el inglés es visto como la lengua global por las influencias políticas de los países que lo respaldan.

Así, las prácticas lingüísticas en el ámbito escolar, lejos de fomentar una educación multilingüe e inclusiva, se reducen a estructuras coloniales arraigadas en el sistema educativo. Estas prácticas están estrechamente relacionadas con la intersección entre lenguaje, política y poder (González, 2023), en la que el uso de lenguas hegemónicas se impone como criterio de prestigio y acceso a oportunidades, relegando otras lenguas a una posición de subordinación.

Sin embargo, como han señalado diversos autores (López, 2011; Hidalgo, 2020) la imposición de una lengua de poder en el contexto educativo no se limita al inglés. En el territorio colombiano, el español también ha funcionado históricamente como una lengua de dominación, en este caso, frente a las lenguas nativas. A diferencia del inglés, cuya autoridad está vinculada a la globalización, el español ha sido la herramienta de homogeneización lingüística en el país desde la colonia, consolidándose como el idioma legítimo del sistema educativo, de la administración estatal y la construcción de “nación” (Hidalgo, 2020).

Este es el caso de los hallazgos colectados en Yopal, donde, aunque el inglés tiene menor presencia, la imposición del español como lengua de poder se evidencia particularmente en las escuelas rurales con población indígena, donde su enseñanza es priorizada sobre las lenguas nativas, muchas veces con el argumento de garantizar el acceso a la educación formal. Un docente entrevistado afirmó “siempre se presenta en el sentido que, por ejemplo, en las escuelas rurales que manejan los indígenas siempre están metiendo la lengua de poder, que en este caso es el español” (Ent., 28 enero de 2025, HS). Por el contrario, los resultados de las encuestas muestran que el 47% (14 de 30 encuestados) considera que lenguas como el español, el inglés y el francés favorecen la enseñanza en contextos culturales diversos, mientras que apenas un 9% (3 de 30) cree que el uso del español, el inglés y el francés en los recursos educativos puede generar barreras para los hablantes de otros idioma, lo que sugiere que un gran porcentaje de los docentes no problematiza el papel que juegan las lenguas dominantes en la reproducción de desigualdades lingüísticas y culturales.

Esta opinión evidencia cómo, incluso en contextos donde las lenguas indígenas tienen un papel fundamental en la identidad y la comunicación cotidiana, el español sigue siendo promovido como la lengua oficial de la educación formal. Esto responde a procesos históricos de colonización y homogeneización lingüística que han sido reforzados por políticas como el Decreto de enseñanza obligatoria de francés e inglés (1979), The English Syllabus (1982), COFE (Colombian Framework for English (1990), o los Lineamientos de política para la educación intercultural y multilingüe de Colombia (2021) que priorizan el bilingüismo español-inglés o la enseñanza de otras lenguas dominantes lo que en muchos casos, limitan la enseñanza de las

lenguas nativas a un rol secundario o simbólico dentro del sistema educativo, como lo menciona López (2011):

La escuela latinoamericana ha sido uno de los principales instrumentos de homogeneización lingüística y cultural, al imponer el castellano como única lengua legítima de instrucción, mientras que las lenguas indígenas han sido sistemáticamente marginadas, reducidas a símbolos del folclore o a simples objetos de rescate patrimonial (p. 14).

Al permitir inicialmente que la lengua castellana tome control en la escuela y perfilar a las lenguas indígenas como algo complementario, ya se manifiestan modelos opresivos. En contraste con lo anterior, los resultados de las encuestas demuestran que de los 90 docentes encuestados, 33 (36.7%) manifestaron estar de acuerdo y 16 (17.8%) muy de acuerdo con que las lenguas dominantes (como el español, el inglés o el francés) deben enseñarse en un contexto que respete y valore las lenguas subordinadas o nativas. Estos hallazgos revelan una tensión entre las prácticas escolares que reproducen jerarquías lingüísticas y una conciencia docente sobre la necesidad de valorar las lenguas subordinadas, lo que abre posibilidades para avanzar hacia una educación lingüísticamente más justa.

Por su parte, la hegemonía de lenguas como el inglés y el español no solo establece jerarquías lingüísticas en el aula, sino que configura los marcos desde los cuales se define qué significa ser bilingüe. Esta forma de dominación no es aislada, sino que se articula con una visión colonial del bilingüismo, en la que únicamente las lenguas de poder son reconocidas. En este sentido, resulta clave examinar cómo esta visión, influenciada por modelos del Norte

Global, ha sido apropiada en el contexto colombiano, influenciando tanto las políticas educativas como las creencias de los docentes acerca del aprendizaje de lenguas. El siguiente apartado profundiza en cómo los participantes del estudio comprenden y reproducen esta concepción reducida y jerarquizada del bilingüismo.

### *El Bilingüismo entendido desde el Norte Global*

Diversos autores coinciden en que el bilingüismo debe ser entendido como un fenómeno pluri-conceptual y pluri-dimensional que atraviesa factores sociales, políticos, culturales y educativos (López, 2023; Martín & Pujolar, 2020). En este sentido, es fundamental considerar que el aprendizaje de una lengua no solo implica dominar estructuras gramaticales, sino también desarrollar una conciencia crítica del lenguaje y su función en la construcción de sentido (Marsh et al., 2020). Sin embargo, el caso colombiano revela cómo estas comprensiones han sido marcadas por procesos históricos que resultaron en la imposición del español desde la Colonia y, posteriormente, por la introducción del francés y el inglés como símbolos de estatus cultural y modernidad (Helg, 2001; Usma, 2009), consolidando una idea de bilingüismo centrada exclusivamente en lenguas extranjeras.

Esta trayectoria histórica ha favorecido la adopción de definiciones de bilingüismo que responden a marcos externos, especialmente aquellos provenientes del Norte Global, donde el bilingüismo es concebido bajo parámetros homogeneizadores. Desde la perspectiva prooccidental del Norte Global, el bilingüismo se define como el dominio equilibrado de dos lenguas nombradas concebidas como sistemas independientes, con un nivel de competencia equilibrado en ambas (Bloomfield, 1993; Cerdá, 1986; Baker, 2006). Esta visión también está



presente en las percepciones de algunos entrevistados, quienes lo describen como “la capacidad de una persona para comunicarse en mínimo dos idiomas distintos” (Ent., 17 de diciembre de 2024, YM) o “la capacidad de una persona para comunicarse en dos idiomas” (Ent., 17 de diciembre de 2024, JB). Sin embargo, al aplicar esta definición en contextos locales, como el colombiano, se desdibujan las complejidades socioculturales y lingüísticas que existen en el país.

No obstante, al indagar sobre las comprensiones del bilingüismo, se hace evidente la fuerte asociación que los docentes establecen entre este concepto y la enseñanza del inglés en contextos escolares. Para varios de ellos, el bilingüismo está condicionado por el acceso a esta lengua en el sistema educativo, reduciéndose a una competencia técnica aprendida en el aula. Así lo expresa un docente al afirmar: “el acceso a materiales en inglés es limitado en muchas escuelas públicas, lo que crea una brecha en la enseñanza y dificulta el desarrollo de habilidades en una segunda lengua” (Ent., 02 de febrero de 2025, KM). Este comentario permite visibilizar cómo el bilingüismo, más que una práctica social diversa, es percibido como una habilidad escolar ligada a la lengua inglesa, incluso confundiendo con la segunda lengua o L2. En esa misma línea, otro docente reflexiona que:

De hecho, creo que no hay como un gran enfoque al bilingüismo en Colombia porque la mayor parte de los colegios no se enfoca en cómo esa habilidad que menciona previamente para comunicarse con otras personas en otro idioma. Sino hacer una memorización de estructuras y vocabulario, pero no en sí, en la habilidad o en la capacidad. Entonces creo que en Colombia el bilingüismo realmente no tiene muchas bases (Ent., 03 de diciembre de 2024, YD).

Estas posturas evidencian una comprensión restringida del bilingüismo, entendida únicamente como la enseñanza del inglés desde un enfoque instrumental, dejando de lado su dimensión social, cultural y situacional. En este marco, ser bilingüe, desde la voz de los participantes, no se entiende como un fenómeno situacional o plural que puede surgir en múltiples espacios, sino como una condición escolar vinculada al dominio del inglés como lengua de prestigio y poder.

Sin embargo, al contrastar estas percepciones individuales recogidas en las entrevistas con los datos de las encuestas, emergen matices que revelan una mayor sensibilidad hacia la diversidad lingüística del país. Aunque en las entrevistas predominan comprensiones que reflejan una visión instrumental e incluso homogeneizadora del bilingüismo, en las encuestas se observa una apertura hacia concepciones más incluyentes. Por ejemplo, de los 90 docentes encuestados, alrededor del 60% considera que las lenguas nativas en Colombia deben ser enseñadas en igualdad de condiciones que lenguas como el español, el inglés o el francés. Además, 33 docentes (36.7%) manifestaron estar de acuerdo y 16 (17.8%) muy de acuerdo con que las lenguas dominantes deben enseñarse en un contexto que respete y valore las lenguas subordinadas o nativas. Este contraste sugiere que, si bien persiste una visión colonial del bilingüismo en los discursos orales de algunos docentes, también hay indicios de una conciencia emergente en torno al reconocimiento y la necesidad de valorar otras lenguas en el ámbito educativo.

Por su parte, esta reflexión no puede limitarse a una revisión conceptual del bilingüismo; debe ir acompañada de una transformación profunda en las formas de interacción, intercambio y

comprensión del “otro”. El reconocimiento de que el bilingüismo ha sido instrumentalizado desde una lógica colonial abre la puerta a cuestionar no solo qué se enseña, sino también cómo y desde dónde se enseña. En este sentido, resulta clave explorar cómo se manifiestan, en la experiencia de los docentes, prácticas pedagógicas que trascienden esta lógica hegemónica y promueven una comprensión más situada y relacional del conocimiento. Es precisamente en este desplazamiento donde se inscribe la praxis intercultural, entendida como un ejercicio cotidiano de diálogo, reconocimiento y afirmación de la diferencia. El siguiente capítulo profundiza en esta dimensión, al abordar cómo la decolonialidad del Ser se expresa en el quehacer educativo y en las formas de entender, habitar y transformar las relaciones en el aula desde una perspectiva ética, política y epistemológica.

### **La Praxis Intercultural y la Decolonialidad del Ser**

La praxis intercultural configura los distintos fenómenos que emergen dentro de un proceso cultural, ya que orienta las formas en que se establecen las relaciones culturales y cómo el poder se entrelazan en dichas dinámicas. Esta praxis, por tanto, busca promover la equidad en los procesos de diálogo desde una perspectiva de horizontes epistemológicos (Grosfoguel, 2011), lo que implica reconocer, equilibrar y dar lugar a la participación igualitaria de las cosmovisiones y saberes ancestrales, respetándose e integrándose activamente en la construcción social y política. En este sentido, la decolonialidad del Ser no se limita a una reivindicación meramente política, sino que apunta a una transformación más profunda, orientada a la reconstrucción del sujeto. Tal como lo señala Mignolo (2010), la decolonialidad “ha sido llamada una forma de desobediencia epistémica” (como se cita en Rodríguez, 2022, p. 233), una episteme que invita a repensar y sentir lo humano desde otras formas de identidad.



Este tema aborda la cosmovisión de los docentes desde una perspectiva crítica, evidenciando cómo sus respuestas reflejan una orientación hacia la praxis intercultural y la liberación del Ser colonizado. A partir de ello, se abordan los subtemas de la práctica pedagógica desde la diversidad, promoviendo el diálogo entre saberes y cosmovisiones desde una mirada situada y contextual. Asimismo, se identifica la resistencia cultural como una dimensión clave del quehacer docente, entendida como la recuperación de identidades y saberes subalternos frente a las imposiciones del pensamiento hegemónico. Por último, se destaca la importancia de conservar la identidad cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, proponiendo un enfoque que, lejos de fomentar la asimilación, impulse la conciencia intercultural y la afirmación de las raíces propias.

Así pues, la praxis intercultural desde la decolonialidad del ser exige repensar la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva que reconozca la diversidad y valore los saberes subalternos. La práctica pedagógica debe alejarse de modelos hegemónicos para convertirse en un espacio de diálogo y reconocimiento de las identidades culturales. En este contexto, la resistencia cultural se manifiesta como una forma de afirmar la diferencia y cuestionar las lógicas coloniales. Conservar la identidad en el aula no es un acto pasivo, sino una estrategia de dignificación y justicia epistémica. Así, enseñar lenguas desde un enfoque decolonial implica formar sujetos críticos, conscientes y culturalmente situados.

### ***Práctica Pedagógica desde la Diversidad***

Este subtema nace de una indagación profunda en la relación entre las prácticas pedagógicas y la construcción de una praxis intercultural desde una mirada decolonial. En este

marco, se analizó cómo las acciones educativas cotidianas pueden contribuir a desestabilizar estructuras de poder históricamente impuestas, y generar espacios más justos, inclusivos y culturalmente sensibles en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Tal como lo plantea Barkley (2006), “la verdadera inclusión educativa no puede ser alcanzada simplemente adaptando el currículo a las diferencias, sino cuestionando y desmantelando las estructuras de poder que producen esas diferencias” (p. 112). En sintonía, Gutiérrez (2015) sostiene que “la inclusión educativa es un proceso que implica el reconocimiento de la diversidad en el aula, no solo como una realidad, sino como un recurso que enriquece el aprendizaje colectivo” (p. 87). Estas posturas permiten comprender que una práctica pedagógica verdaderamente inclusiva debe implicar un compromiso ético y político con la diversidad, no como algo que se integra, sino como algo que transforma.

Lo anterior, reflejado en las respuestas de la encuesta aplicada a 90 docentes en total, 30 por cada ciudad, de Bogotá, Tunja y Yopal, la pregunta pretendió indagar sobre el principal desafío actual para promover una sociedad inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural. Partió del reconocimiento del impacto histórico de las estructuras coloniales en la marginación de diversas culturas. Los docentes respondieron desde su visión crítica sobre los obstáculos que persisten en la actualidad, y se evidenció que un 46% de los encuestados (41 docentes) señalaron la resistencia al reconocimiento y valoración de culturas distintas como el obstáculo central. Esta resistencia refleja, precisamente, los efectos de una estructura epistémica colonial que margina las voces subalternas y limita las posibilidades de una inclusión transformadora. El dato es especialmente revelador si se considera a la luz de Oviedo-Gómez (2024), quien sostiene que la



educación decolonial debe partir del desmontaje de los discursos normalizadores que configuran a la otredad como deficiencia o amenaza.

Asimismo, el 22% de los docentes (20 participantes) identificaron a la globalización como un factor que homogeniza tradiciones y valores, debilitando la pluralidad cultural. Esta percepción se alinea con las críticas de Barkley (2006) sobre las estructuras de poder que perpetúan visiones únicas del mundo en los espacios educativos. En Tunja, un 26% de los docentes destacaron la falta de recursos pedagógicos como un obstáculo mayor, lo que señala no solo una brecha material, sino también simbólica: sin herramientas contextualizadas, es difícil cuestionar las lógicas pedagógicas que responden a modelos ajenos a las realidades locales. Por otro lado, un 12% de los encuestados mencionaron los efectos de la tecnología como dispositivos de imposición cultural, lo cual reafirma la necesidad de una alfabetización crítica que permita confrontar las narrativas dominantes desde una pedagogía situada.

En cuanto a los enfoques pedagógicos que los docentes consideran más efectivos para atender la diversidad, el enfoque intercultural fue el más valorado (40% del total), con especial énfasis en Tunja, donde más de la mitad de los encuestados eligió esta opción. Esta preferencia refleja una comprensión creciente de la diversidad como oportunidad para el diálogo y la reconstrucción de sentidos colectivos, en concordancia con lo planteado por Gutiérrez (2015). No obstante, esta elección también puede interpretarse como una respuesta a la necesidad de construir una pedagogía que integre los saberes locales y promueva procesos de aprendizaje desde el reconocimiento mutuo.



En Bogotá, además del enfoque intercultural, el aprendizaje colaborativo fue igualmente destacado (13%), lo que indica una mayor confianza en las prácticas dialógicas como medio para confrontar las diferencias y generar conocimiento compartido. Por el contrario, en Yopal predomina la pedagogía diferenciada (11%), lo cual sugiere una atención centrada en las necesidades individuales más que en las dinámicas colectivas de inclusión. Este dato invita a reflexionar sobre la tensión entre enfoques que individualizan la atención a la diversidad y aquellos que la colectiviza como horizonte ético y político. Por su parte, el desarrollo de habilidades socioemocionales cobró relevancia especialmente en Tunja (16%), lo que indica una preocupación por fortalecer competencias como la empatía, la escucha activa y la comunicación intercultural, fundamentales para una convivencia escolar democrática.

En suma, los hallazgos de este tema confirman que una práctica pedagógica inclusiva y decolonial debe ir más allá de la integración superficial de la diversidad, y avanzar hacia la construcción de entornos de aprendizaje críticos, plurales y transformadores. Tal como lo propone Oviedo-Gómez (2024), se trata de reconfigurar la escuela como un espacio de mediación cultural y justicia epistémica, donde cada estudiante no solo es reconocido, sino habilitado para ser parte activa en la creación de un conocimiento situado. Así, promover el trabajo colaborativo, incorporar enfoques interculturales, aplicar estrategias diferenciadas y desarrollar habilidades socioemocionales no son acciones aisladas, sino parte de una pedagogía comprometida con la decolonización del saber y el reconocimiento ético de la alteridad.

Asimismo, Catherine Walsh (2009) señala que la interculturalidad crítica se enlaza con una pedagogía orientada al “cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de

condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida”, proyectando así horizontes de sentido más amplios y profundamente transformadores para la educación. En este sentido, las prácticas pedagógicas adquieren una dimensión política cuando se orientan a desnaturalizar las jerarquías culturales, epistémicas y sociales que reproducen desigualdades.

Así lo expresa una de las voces recogidas en la entrevista realizada para este estudio, una docente (Ent., 17 de diciembre de 2024, YM) afirma que:

La pedagogía intercultural se configura como un enfoque que reconoce y valora la diversidad cultural presente en el aula, promoviendo el diálogo, la reflexión crítica y la participación de los estudiantes. La integración de experiencias comunitarias en la enseñanza permite construir un aprendizaje situado, donde las vivencias cotidianas se convierten en insumos para la comprensión de la diversidad.

Esta afirmación resalta el valor de lo local, lo vivido y lo colectivo en el proceso de aprendizaje, lo cual coincide con la idea de Boaventura de Sousa (2014), quien advierte que “no se trata solo de incluir a los subalternos en la educación, sino de transformar el sistema educativo para que sea realmente decolonial” (p. 36). Este llamado implica romper con las lógicas que privilegian ciertos conocimientos por encima de otros y abrir el aula al saber situado, ancestral, comunitario y cotidiano.

Al respecto dos profesores en la entrevista subrayan que “una educación decolonial debe partir de la experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes, no solo de contenidos importados” (Ent., 16 de enero de 2025, AM) y que “las metodologías de enseñanza deben ser flexibles y adaptarse a las realidades de cada comunidad para evitar la homogeneización del

conocimiento” (Ent., 24 de enero de 2025, LP). Estas voces evidencian que existe una preocupación genuina por parte del profesorado en torno a la necesidad de construir metodologías contextualizadas, que respondan a las particularidades culturales y sociales de cada comunidad educativa.

Finalmente, estos hallazgos muestran que las prácticas pedagógicas que se articulan con una praxis intercultural y una mirada decolonial permiten no solo incluir, sino también reconocer, valorar y transformar. Este enfoque invita a desestructurar los modelos educativos tradicionales, para caminar hacia una educación verdaderamente plural, crítica y humanizante.

### ***Resistencia Cultural***

Uno de los hallazgos clave de esta investigación es cómo la resistencia cultural emerge como un eje central en las perspectivas docentes sobre bilingüismo e interculturalidad. Al analizar las encuestas y entrevistas realizadas en las tres ciudades se percibe una creciente conciencia sobre la necesidad de replantear el currículo desde un enfoque decolonial que valore la diversidad cultural.

Al respecto, Walsh (2009) plantea que “la resistencia cultural en América Latina se manifiesta como una respuesta histórica frente a los procesos de colonización, donde las comunidades han conservado y resignificado sus prácticas, lenguas y saberes como forma de lucha contra la imposición cultural” (p. 25). Esta afirmación encuentra una correlación significativa con la pregunta de la encuesta citada en el subtema anterior donde 41 docentes (46%) señalaron la resistencia al reconocimiento y valoración de culturas diferentes como el principal obstáculo para promover una sociedad más inclusiva y respetuosa desde la diversidad

cultural. Igualmente, otra de las preguntas de la encuesta que pretendía identificar y analizar las razones fundamentales que motivan a las comunidades a preservar y revitalizar sus lenguas nativas, demuestra que el 88% de los 90 docentes participantes manifestó que el propósito central de las comunidades que revitalizan sus lenguas nativas es la preservación de su identidad y autonomía cultural. Este dato revela una comprensión profunda por parte del cuerpo docente acerca del papel que juega la lengua en la configuración de las memorias colectivas, en la resistencia a los procesos de homogeneización cultural y en la afirmación de los saberes ancestrales en América Latina, como lo plantea Walsh (2009).

Más allá de una visión funcionalista del lenguaje, los docentes evidencian una postura crítica y comprometida, que reconoce la dimensión política y epistémica de las lenguas originarias. Estas ideas resuenan con la postura de Zibechi (2021) quien afirma que la decolonialidad no solo rescata saberes indígenas, sino que los vincula con procesos de resistencia y emancipación. Así, los docentes no ven el bilingüismo solo como una herramienta práctica, sino que cuestionan sus efectos socioculturales cuando se impone sin un diálogo intercultural genuino.

Las entrevistas, igualmente, profundizan esta mirada crítica, esto desde uno de los docentes, quien comentó "en Colombia, la influencia norteamericana y europea hace que los estudiantes pierdan su identidad cultural, adoptando prácticas ajenas a través de los medios y redes sociales" (Ent., 29 de enero de 2025, GV). Su reflexión revela cómo la colonialidad sigue operando en la educación, privilegiando referentes culturales extranjeros sobre los locales;

creando una mayor lucha en pro de la preservación cultural. Por otra parte, otro docente asegura que:

La colonialidad del ser también se evidencia en la percepción de superioridad cultural que algunas regiones o grupos ejercen sobre otros, consolidando jerarquías que desvalorizan las culturas locales y fomentan la marginalización. Sin embargo, algunas voces destacan la posibilidad de resistencia frente a estos procesos, al promover espacios de diálogo intercultural que permiten la convivencia armoniosa y la valoración de las diferencias (Ent., 17 de diciembre de 2024, YM).

Lo anterior, señala con claridad cómo la colonialidad del ser tiende a perpetuar estructuras de exclusión mediante la imposición de jerarquías culturales que desvalorizan las identidades locales. Frente a este panorama, la resistencia cultural emerge como una respuesta activa y consciente que desafía esas lógicas de subordinación. Dicha resistencia se configura como una práctica viva que resignifica lenguas, saberes y formas de vida propias, reivindicando su legitimidad frente al discurso hegemónico.

Como contraparte de la colonialidad, Fandiño (2021) sostiene que “la decolonialidad busca rescatar y valorar las identidades y conocimientos que han sido históricamente marginados por la colonialidad” (p. 185), afirmación que exige revisar críticamente las prácticas pedagógicas y lingüísticas en el aula. En ese sentido, en la entrevista otro de los docentes dice:

Intento motivarlos a que vean el inglés como un acto de confianza, de rebeldía y seguridad de que no hay que seguir lo que digan ellos, solo porque históricamente tienen más poder, sino que hay que verse a uno mismo como latinoamericano que también tiene



derechos y se impregnan esas cosas únicas de la cultura o la visión propia, pues en la lengua misma (Ent., 03 de diciembre de 2024, YD).

Con esta afirmación, el docente entrevistado propone una visión alternativa del aprendizaje del inglés, alejándose de la lógica de sumisión histórica al poder anglosajón y transformándolo en un acto de autonomía y resistencia cultural. Su postura se alinea con los planteamientos del pensamiento decolonial, en el que, según Oviedo-Gómez (2024), se propone que adoptar un enfoque decolonial no solo implica valorar la diversidad, sino cuestionar y reconfigurar los marcos de conocimiento hegemónicos que han excluido históricamente los saberes ancestrales y colectivos, lo que cuestiona las estructuras de poder impuestas y reivindica la identidad latinoamericana como eje activo en la apropiación de otras lenguas.

Finalmente, la resistencia cultural no se limita a la conservación, sino que es transformadora, así lo señala Castro (2005), en Latinoamérica estas prácticas buscan cambiar las estructuras de opresión a través del arte, la lengua y acciones comunitarias. Esta transformación se vislumbra en las apuestas pedagógicas de los docentes que participaron en este estudio, quienes proponen, a lo largo de este subtema, un currículo sensible a las realidades culturales locales, comprometido con la justicia epistémica y orientado hacia la resistencia cultural.

### ***Conservación de la Identidad Cultural en el proceso de Enseñanza de Lenguas Extranjeras***

Uno de los principales hallazgos de este estudio es la profunda preocupación de los docentes por el reto que implica enseñar una lengua extranjera, principalmente inglés, sin que ello signifique perder o desvalorizar la identidad cultural de sus estudiantes. Para muchos, el bilingüismo no es solo una habilidad, sino un espacio donde se negocian formas de poder y



cultura. Así lo afirma Walsh (2010), “el lenguaje es un espacio de disputa, un campo donde se materializan relaciones coloniales y se pueden abrir posibilidades de resistencia y re-existencia” (p. 81), lo cual hace imprescindible que el aprendizaje de nuevas lenguas no sustituye las referencias culturales propias, sino que fortalezca el reconocimiento de las raíces locales a través del diálogo intercultural.

El afán por la preservación de la identidad cultural se evidencia en las respuestas de los docentes de las tres ciudades. Varios docentes coinciden en señalar que la enseñanza del inglés puede generar tensiones identitarias si no se aborda desde una perspectiva crítica y contextualizada. Uno de ellos advierte que “en Colombia tenemos esta influencia norteamericana o europea que hace que nuestros estudiantes pierdan esa identidad y ese atesorar lo que realmente somos como colombianos” (Ent., 29 de enero de 2025, GV), lo que pone de relieve la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas que fortalezcan el sentido de pertenencia cultural. Otro docente señala que “si se enfoca mucho en esos aspectos [de culturas extranjeras], no considero que sea algo que ayude a construir la identidad de las personas” (Ent., 03 de enero de 2025, YD), sugiriendo que la enseñanza de lenguas extranjeras debería equilibrarse con contenidos que valoren las culturas locales.

Desde otra perspectiva, un docente afirma que “entonces, a nivel de identidad sí se remarca mucho la identidad, y más aquí en Colombia con tantas culturas que hay...La diversidad cultural se convierte en un campo de disputa entre la imposición cultural y la resistencia identitaria (Ent., 13 de febrero de 2025, JV), lo cual evidencia que, aunque existe apertura hacia



otras culturas, también se reconoce la importancia de preservar las propias raíces en el proceso educativo.

La conservación de la identidad cultural, entonces, no es un tema marginal sino un eje transversal en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los docentes de las tres ciudades coinciden en señalar que el bilingüismo debe promover el respeto por las culturas locales y no convertirse en un vehículo de homogeneización cultural. Como señala Restrepo (2021), “sin una pedagogía enraizada en las memorias y experiencias locales, el bilingüismo corre el riesgo de convertirse en una nueva forma de colonización simbólica” (p. 103). Esta advertencia resuena en las voces docentes que insisten en que la enseñanza del inglés debe integrar activamente las lenguas originarias, las memorias locales y los contextos culturales propios.

Los resultados de la encuesta, respondida por 90 docentes, complementan estas percepciones. Frente a la afirmación “el reconocimiento social de otras culturas tiene poca incidencia en la percepción de la identidad”, el 47% expresó su desacuerdo, lo que sugiere una clara sensibilidad hacia el impacto que pueden tener los referentes culturales externos en la construcción identitaria. Este dato refuerza la preocupación manifestada en las entrevistas sobre los riesgos de una enseñanza de lenguas que no dialogue con el contexto local, y respalda la idea de que conservar la identidad cultural debe ser una prioridad en los procesos pedagógicos. En contraste, un 17% se mostró totalmente de acuerdo con la afirmación, lo que indica que, para una parte del cuerpo docente, la influencia externa se percibe como menor o poco relevante, posiblemente como resultado de una visión más flexible o globalizada de la identidad. El 36% restante adoptó una postura intermedia, ubicándose entre la neutralidad y el acuerdo parcial, lo



cual puede interpretarse como una muestra de ambigüedad o incertidumbre frente a esta problemática.

Esta variedad de respuestas refleja que, aunque no hay un consenso absoluto, sí existe una conciencia creciente sobre la necesidad de articular el aprendizaje de lenguas extranjeras con el reconocimiento y la valorización de las culturas propias. Estas respuestas sugieren que fortalecer la identidad cultural en el aula de lenguas no solo es posible, sino deseable, especialmente en contextos donde el contacto con referentes externos puede tensionar o invisibilizar las expresiones locales.

Asimismo, desde una perspectiva decolonial, los educadores entienden que el bilingüismo es una oportunidad para afirmar identidades diversas, no solo para facilitar la comunicación. Rodríguez (2022) enfatiza que “la mediación híbrida en contextos bilingües debe posibilitar la coexistencia de múltiples formas de saber y ser, desafiando los binarismos coloniales” (p. 137). Los maestros, conscientes de este reto, trabajan por construir una enseñanza de lenguas que no borre lo local, sino que lo potencie como parte vital de la formación de sujetos críticos y culturalmente arraigados.

En conclusión, la conservación de la identidad cultural, entonces, no es un aspecto secundario, sino un eje fundamental en los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras en dichos contextos. Los hallazgos muestran que, aunque las percepciones de los docentes varían entre ciudades como Bogotá, Tunja y Yopal, existe una conciencia generalizada sobre los riesgos de reproducir dinámicas de colonización simbólica a través del bilingüismo.



El desafío radica en construir propuestas pedagógicas que no solo enseñen nuevas lenguas, sino que, al hacerlo, fortalezcan el reconocimiento de las memorias locales, los saberes propios y las múltiples formas de ser y estar en el mundo. De este modo, el bilingüismo puede transformarse en una herramienta de afirmación identitaria y no en un vehículo de homogeneización cultural. Apostar por un enfoque crítico y decolonial en la enseñanza de lenguas es, en definitiva, apostar por una educación que celebre la diversidad y promueva una verdadera justicia cultural.

### **Normalización del Poder y el Saber Colonial en la Práctica Educativa**

La Normalización del Poder y el Saber colonial en la práctica educativa se reproduce en las prácticas, discursos, políticas educativas y métodos donde todavía se privilegian los conocimientos eurocéntricos y en la manera de Walsh (2022) propone ejercer una práctica política insurgente de carácter e intención decolonial ante lo que es la academia y su geopolítica del conocimiento eurocéntrico de postura y racionalidad moderno/colonial/ occidental. En efecto, son más tratadas sus lenguas y sus culturas, que las epistemologías y lenguas locales; materializándose en el currículo, en la formación docente y en la evaluación. Naturalmente se está ejerciendo relaciones de dominación simbólica.

Subsecuentemente, se hará la revisión de esas normalizaciones dentro de las prácticas y métodos coloniales de los docentes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas donde se entenderá esas lógicas coloniales que relacionan la lengua extranjera como funcional más plausible a que atienda las demandas globales. También se revisará la estandarización del conocimiento desde las políticas lingüísticas que robustece esa colonialidad institucional; que desatiende la



diversidad lingüística local, limita la autonomía docente y restringe una auténtica educación intercultural.

### ***Prácticas y Métodos Coloniales de los Docentes en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas***

En las prácticas pedagógicas de los docentes de lenguas extranjeras, en especial el idioma inglés, son trabajadas de una manera acrítica sin la apropiada revisión de los modelos eurocéntricos y nativistas que conducen a los estudiantes a imitar, a tal punto de adoptar un perfil esperado, como sería el de un nativo angloparlante, por lo tanto, otro contexto cultural, lingüístico e identitario que los estudiantes inherentemente tienen, son marginados. Así como González (2023) advierte que esas estructuras desde una lógica colonial, crea un imaginario lingüístico que conecta la competencia con la imitación de esos modelos extranjeros.

Por lo tanto, Pennycook y Makoni (2020) señalan que el aula se torna un espacio de reproducción simbólica y las jerarquías entre lenguas, culturas y saberes son reforzadas. Estos modelos de por sí son prefabricados, o como han denunciado Quijano (1992) y Mignolo (2010) que en los currículos transmiten contenidos descontextualizados y son excesivamente dependientes de referencias externas. Consecuentemente esto es adoptado por parte de los docentes, y difícilmente puede ser ajustado a los contextos culturales, lingüísticos y epistemológicos del Sur Global.

Por su parte, Kumaravadivelu (2006) propone la toma de control de esas prácticas con una propuesta de pedagogía post-método para actuar en las realidades locales y una apropiación más objetiva por parte del docente en su ejecución. En materia de esa naturalización instrumental del inglés, tiende a estar centrada en la actividad económica, turística y global. Reduce la

posibilidad de una enseñanza significativa y una conciencia crítica. La interculturalidad crítica propuesta por Guilherme (2020) patrocina una formación lingüística que promueve la reflexión sobre la otredad, la identidad y el poder.

Cuando se analiza este fenómeno y su efecto en una escala más general, los datos recolectados a través de las encuestas evidencian cómo ciertos modelos educativos no solo avalan dinámicas coloniales, sino que también pueden ser resignificados desde enfoques pedagógicos más críticos. Los resultados obtenidos en Bogotá, Tunja y Yopal, acerca de cuál(es) de los modelos educativos emplean los docentes para promover la reflexión crítica sobre las estructuras coloniales y decoloniales en la cultura, revelan que el 47 % de los encuestados considera que sistemas como la educación por competencias son uno de los principales vehículos del poder colonial; no obstante, también reconocen su potencial para fomentar la reflexión crítica. Le siguen la educación intercultural y la educación crítica (20 %), las cuales, si no se abordan desde una perspectiva contextualizada, pueden reproducir esquemas jerárquicos. Finalmente, menos del 3% de los docentes menciona que utiliza la educación basada en proyectos como modelo pedagógico para impulsar la reflexión crítica sobre las estructuras coloniales y decoloniales en el aula.

Lo anterior le ha presentado a los docentes participantes que las prácticas educativas no son neutras ni están libres de ideología, sino que pueden ser herramientas para la reproducción o la transformación de las estructuras de poder. Como plantea Walsh (2009), es necesario que la educación se asuma como un acto político-pedagógico que cuestione las lógicas coloniales

impuestas, promoviendo espacios de pensamiento crítico e interculturalidad desde y para los contextos locales.

Incluso, un fragmento por parte de uno de los docentes realza los aspectos mencionados previamente:

Bueno, en este caso yo trabajé en un colegio y la pedagogía del colegio promovía una enseñanza más colonial diciendo más por el uso excesivo del libro, que la clase. Pero en el libro y en el libro ya de por sí, pues implica que hay como un tipo de problema y porque no permite que el estudiante aporte lo que él piensa, sino que hay algo que están dado y algo que se debe seguir (Ent., 03 de diciembre de 2024, YD).

El hecho de usar un libro basado en normativas extranjeras con su contenido estandarizado muestra la idea de Pennycook (1994) sobre ver la expansión de una lengua extranjera como algo incuestionable, neutral y benéfico. Esa misma validez, dice Walsh (2008), sigue definida a partir de las estructuras coloniales de poder. Mignolo (2007) expresa que esos materiales refuerzan la “colonialidad del saber” que genera limitaciones a las perspectivas de los estudiantes. Esta práctica enfocada en depender de lo eurocéntrico es la misma limitante que Kumaravadivelu (2006) complementa diciendo que, en efecto, esto impide la construcción de una pedagogía más situada. En el mismo sentido, uno de los docentes entrevistados propone que:

En Colombia tenemos esta influencia norteamericana o europea que hace que nuestros estudiantes pierdan esa identidad y ese atesorar lo que realmente somos como colombianos, y en lugar de eso atesoramos cosas de culturas a las que no pertenecemos. Los jóvenes consumen contenido en inglés, adoptan expresiones anglosajonas y muchas



veces sienten que su propio acento o forma de hablar no es válida dentro de ciertos contextos sociales y laborales (Ent., 29 de enero de 2025, GV).

A partir de lo anterior, se entiende que hay una tendencia a desvalorizar las formas de ser y de hablar, además que la enseñanza de lenguas fortifica esas relaciones de poder que son perjudiciales para la autoestima y la identidad al ser consumidos y aplicados inapropiadamente. O como expresa Mignolo (2010) sobre las jerarquías simbólicas al interiorizar patrones ajenos a su cultura, llegando a negar su propia identidad.

Basados en estos comentarios, la superación de esas prácticas subordinantes yace en la incursión de una crítica y comparativa de la ejecución de las prácticas y sus contenidos coloniales, frente a lo que realmente se necesita atender a nivel cultural y epistémico en el aula, a partir de un reforzamiento de la identidad y proveyendo contextos socioculturales locales; que tanto el docente, como el estudiante pueda construir un modelo pedagógico contribuyente a las lenguas y culturas que se ignoran o se pasan por alto.

### ***Estandarización del Conocimiento desde las Políticas Lingüísticas***

En contextos latinoamericanos, y particularmente en Colombia, se ha adoptado un modelo de enseñanza de lenguas que responde a requerimientos establecidos por organismos internacionales, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), los cuales imponen metas lingüísticas desligadas de la diversidad cultural y sociolingüística de los estudiantes. En este marco, el bilingüismo se concibe principalmente como una herramienta para el cumplimiento de estándares curriculares, más que como un ejercicio pedagógico crítico orientado hacia la interculturalidad, como señala González (2007), las políticas lingüísticas en

Colombia tienden a reproducir modelos globales que privilegian una visión instrumental del inglés, lo cual genera procesos de inclusión, exclusión y estratificación que afectan directamente a los actores educativos.

Por otro lado, Tollefson (2002), señala que estos lineamientos reproducen desigualdades sociales cuando se condiciona a favor de ciertos grupos sobre otros, en condiciones de accesibilidad y éxito. El Plan Nacional de Bilingüismo y el Ministerio de Educación Nacional, han querido acuñar estándares que mejoren el dominio del inglés, pero su efecto es diferente, como su necesidad de alcanzar ciertas competencias presentadas por el exterior, y ser aptos para algo que promueva el desarrollo socioeconómico global. Esto dificulta la oportunidad de buscar estrategias u otras nuevas formas de enseñar los idiomas para fines más auténticos como comunicarse. El autor Usma (2009) hace una crítica de ese enfoque del inglés con fines economicistas, tecnocráticos y descontextualizados. Cuando se privilegian conocimientos específicos y se deben ejecutar ciertas pruebas internacionales que busquen medir los niveles del MCER, a su vez se está minimizando y excluyendo otros aprendizajes propios de los contextos locales.

Si se observan las encuestas, en ciudades como Bogotá y Yopal el 48% de los encuestados expresan que el objetivo de la estandarización se enfoca en mejorar la calidad educativa mientras que en Tunja el 50% piensa que el propósito es facilitar la comparación entre estudiantes. Esto atiende más a un perfil poblacional dominante que a la variedad de contextos, y sirve más al modelo económico que a la promoción de la diversidad cultural o a la creatividad. Así que más que vista como una herramienta para la equidad, en parte es una forma de control



que aplaca la riqueza de los contextos locales. Uno de los docentes entrevistados ofrece una perspectiva a esa idea al decir que:

La colonialidad del saber se aprecia muchísimo en la enseñanza de lenguas. Cuando, por ejemplo, se estandarizan los métodos y se privilegian ciertos idiomas sobre otros, pienso yo, ignorando, de pronto, las realidades culturales, [...] lingüísticas diversas, de pronto, de los estudiantes (Ent., 19 de diciembre de 2024, BC).

Esta regulación igualmente, de acuerdo con las perspectivas docentes, los ha limitado en aportar porque según las palabras de uno de los participantes “nosotros no nos inventamos tampoco la forma en la que uno enseña, sino que hay unos estándares [...] uno más o menos tiene que aplicar [...] y debe ajustarse a las reglas de la secretaría o del ministerio” (Ent., 17 de diciembre de 2024, JB).

Este comentario refleja una dinámica inequitativa en un espacio académico debido a la obligatoriedad de seguir unos parámetros. Al respecto, uno de los docentes advierte que, “al evaluar de forma estandarizada, algunos estudiantes tienen desventajas, ya que no todos aprenden de la misma manera ni desarrollan las mismas habilidades” (Ent., 08 de enero de 2024, DM). Este comentario se alinea con Álvarez y Miranda (2022) quienes hacen un llamado a un enfoque más inclusivo de políticas que hagan una valoración a los derechos lingüísticos y toda práctica de pueblos originarios, porque mencionan que el privilegio de ciertos idiomas y metodologías es un detrimento a las realidades sociolingüísticas de estudiantes y docentes en diversos contextos.

Por último, en una búsqueda de garantías de calidad con esa estandarización, realmente se construye un mecanismo de exclusión. Observaciones por parte de uno de los entrevistados refuerza que “un indígena tiene que aprender español para acceder a la universidad, y además se le exige inglés. Esto genera desigualdades, porque no solo debe aprender dos lenguas impuestas, sino que debe hacerlo sin perder su idioma nativo” (Ent., 24 de enero de 2025, LP).

El sistema educativo colombiano sigue sumergido en marcos de regulación que requieren una reorientación crítica por su lógica instrumental y tecnocrática que solo busca el bienestar global a partir de una prórroga a quienes no se ajustan al modelo dominante. Las políticas actuales deben responder a una educación inclusiva, además de dar reconocimiento a la diversidad epistémica de los estudiantes de una manera más contextualizada y justa.

## Propuesta de Orientación Pedagógica

Las orientaciones pedagógicas presentadas en este apartado son el resultado del análisis detallado de los hallazgos y resultados obtenidos en el proyecto, en el cual se identificaron diversas visiones y comprensiones sobre bilingüismo, interculturalidad y pedagogía desde lo colonial y decolonial. Estas comprensiones permitieron repensar críticamente las formas tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras en contextos variados, evidenciando la necesidad de una práctica docente que dialogue con las realidades culturales, sociales y políticas de los entornos educativos. Así, este apartado responde de manera directa al objetivo específico de la investigación, que consistió en proponer orientaciones pedagógicas fundamentadas en los hallazgos, orientadas a enriquecer la práctica docente desde una perspectiva decolonial en los contextos de Bogotá, Tunja y Yopal.

Las orientaciones pedagógicas formuladas se estructuran en cuatro ejes principales: (1) Promover una comprensión crítica del bilingüismo como práctica situada y políticamente cargada; (2) Integrar la Interculturalidad crítica y enseñanza situada del inglés para el reconocimiento de saberes y lenguas originarias; (3) Integración de saberes comunitarios en la enseñanza de lenguas extranjeras; (4) Promoción de itinerarios identitarios multilingües. A su vez, se incluye las acciones pedagógicas que puedan realizar los diversos agentes educativos (docentes, directivos docentes y diseñadores curriculares) con el fin de transformar y reelaborar los ambientes de aprendizaje.

Así, las siguientes orientaciones pedagógicas buscan ofrecer caminos concretos para transformar la enseñanza de lenguas, promoviendo una mirada crítica, situada y políticamente



comprometida que responde directamente a las necesidades y realidades educativas identificadas en Bogotá, Tunja y Yopal.

### **Orientación Pedagógica 1: Promover una Comprensión Crítica del Bilingüismo como Práctica Situada y Políticamente Cargada**

A partir de los hallazgos obtenidos en el estudio, se recomienda fomentar en las y los docentes una comprensión crítica del bilingüismo, que lo reconozca no solo como un conjunto de habilidades comunicativas en otra lengua, sino como una práctica situada y atravesada por relaciones de poder, procesos históricos de colonización y dinámicas de exclusión. Esta orientación implica cuestionar los discursos dominantes que reducen el bilingüismo a una herramienta para el mercado, e invita a repensarlo como una oportunidad para el empoderamiento cultural y epistémico de los sujetos. Como afirman García y Lin (2022), el bilingüismo crítico se sustenta en el reconocimiento de las ideologías lingüísticas que legitiman unas lenguas mientras subordinan otras, lo cual requiere una transformación profunda del rol docente como mediador de estos discursos.

Para avanzar hacia un enfoque crítico del bilingüismo, es fundamental que los docentes diseñen actividades que visibilicen las trayectorias lingüísticas de los estudiantes, valoren sus lenguas de origen y promuevan prácticas de translenguaje como formas legítimas de expresión e identidad. Por su parte, los directivos docentes deben propiciar espacios institucionales de formación y diálogo intercultural, así como establecer vínculos con comunidades locales para integrar sus saberes en la vida escolar. Finalmente, los diseñadores curriculares tienen la responsabilidad de revisar los planes de estudio para incorporar contenidos que cuestionan las



jerarquías lingüísticas y promuevan una educación multilingüe, contextualizada y culturalmente pertinente. Estas acciones articuladas contribuyen a consolidar una pedagogía crítica, inclusiva y coherente con los principios de justicia política y lingüística.

En esta línea, la labor educativa debe incorporar espacios reflexivos que permitan deconstruir las nociones tradicionales de bilingüismo, particularmente aquellas que priorizan el inglés como lengua de prestigio y silencian otras formas de hablar, de pensar y de nombrar el mundo. Desde una perspectiva decolonial, es necesario que las y los docentes asuman su quehacer pedagógico como un acto político como lo menciona Freire (2005), orientado a dismantelar las jerarquías lingüísticas impuestas por la colonialidad del saber. Al respecto, Heugh et al. (2023) sostienen que “una pedagogía bilingüe decolonial se aleja del simple uso de dos lenguas y apunta a transformar los marcos ideológicos, afectivos y materiales desde donde se enseña” (p. 211). Así, se recomienda incluir en los espacios de formación docente una revisión crítica de las políticas lingüísticas, promoviendo alternativas que respondan a los contextos y trayectorias culturales de las comunidades educativas.

## **Orientación Pedagógica 2: Integrar la Interculturalidad Crítica y Enseñanza Situada del Inglés para el Reconocimiento de Saberes y Lenguas Originarias**

A la luz de los hallazgos en Bogotá, Tunja y Yopal, se plantea una orientación pedagógica que articula la interculturalidad crítica con una enseñanza del inglés situada, contextualizada y decolonial. Esta propuesta busca superar las lógicas monoculturales, eurocéntricas y jerárquicas que históricamente han predominado en la educación, especialmente



en la enseñanza de lenguas extranjeras, e invita a replantear profundamente el rol del aula como espacio político-pedagógico.

Integrar la interculturalidad crítica como fundamento del quehacer docente implica reconocer las múltiples lenguas, cosmovisiones y formas de conocimiento que coexisten en los territorios, valorando los saberes ancestrales y las experiencias de vida de los pueblos históricamente marginados. Como afirma Walsh (2022), esta perspectiva no puede limitarse a la inclusión superficial de contenidos diversos, sino que debe constituirse como “una praxis político-pedagógica que confronta las estructuras coloniales aún vigentes en la educación” (p. 97). En esta línea, López y Rojas (2023) sostienen que “el reconocimiento pedagógico del plurilingüismo en contextos escolares representa un paso fundamental hacia la descolonización curricular y epistémica” (p. 142).

De manera complementaria, enseñar inglés desde una perspectiva situada, crítica e intercultural significa transformar el aula en un espacio que cuestione las jerarquías simbólicas entre lenguas, saberes y culturas, y que visibilice las tensiones coloniales que perviven en las prácticas docentes. Tal como lo argumenta Walsh (2009), este enfoque debe promover el diálogo horizontal de conocimientos y fomentar la elaboración de materiales didácticos en diálogo con las comunidades, fortaleciendo así la identidad cultural y lingüística de los estudiantes.

Asimismo, se enfatiza la importancia de realizar diagnósticos participativos que permitan identificar y problematizar prácticas pedagógicas que reproducen modelos coloniales, como la estandarización normativa o la idealización del hablante nativo, fenómenos que González (2023) describe como generadores de imaginarios lingüísticos hegemónicos. En este sentido, se retoman



los planteamientos de Pennycook y Makoni (2020), quienes proponen evitar la reproducción de jerarquías en el aula, apostando por una pedagogía que reconozca y legitime los saberes locales.

Para llevar a cabo esta orientación, los docentes deberían dinamizar prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren las lenguas y saberes presentes en los territorios, mediante la adaptación de materiales didácticos, el diseño de proyectos contextualizados y la incorporación de voces comunitarias en el aula. Los directivos docentes pueden generar condiciones institucionales que favorezcan el diálogo intercultural, promoviendo espacios de formación crítica, fortaleciendo el proyecto educativo institucional desde una perspectiva territorial y tejiendo alianzas con comunidades locales. Por su parte, los diseñadores curriculares deben replantear los contenidos, enfoques metodológicos y criterios de evaluación, de modo que el currículo refleje la pluralidad lingüística y epistémica, legitimando los saberes históricamente marginados. En conjunto, estas acciones contribuyen a desestructurar las lógicas coloniales que persisten en la educación y permiten avanzar hacia una pedagogía crítica, intercultural y pensada en los contextos del Sur Global, enmarcada en los postulados de la decolonialidad del saber, tal como los expone Mignolo (2010).

### **Orientación Pedagógica 3: Integrar Saberes Comunitarios en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras**

Con base en los hallazgos de la investigación, se recomienda integrar de manera crítica y reflexiva los saberes locales, ancestrales y comunitarios dentro del currículo de enseñanza de lenguas extranjeras. Esta orientación enfatiza la creación de espacios educativos que permitan articular dichos saberes con los contenidos oficiales, desde un enfoque de justicia y

desobediencia epistémica (Mignolo, 2010). Se sugiere organizar estos espacios en módulos temáticos relacionados con la identidad, lengua, territorio y memoria, donde la participación de sabedores locales, líderes comunitarios, familias y estudiantes sea central para validar conocimientos situados y co-construir proyectos que articulen saberes originarios y el aprendizaje de la lengua extranjera. La promoción de actividades colaborativas, tales como podcasts, dramatizaciones y entrevistas bilingües, facilita un diálogo intercultural genuino que resignifica el aula como un espacio plural y transformador.

La integración de saberes comunitarios en la enseñanza de lenguas extranjeras requiere un trabajo articulado de los profesionales de la educación. Por un lado, los docentes quienes desempeñan un rol clave al diseñar actividades pedagógicas contextualizadas, como entrevistas bilingües, dramatizaciones o proyectos colaborativos con las familias, que visibilicen los saberes del territorio y promuevan el aprendizaje significativo del inglés. Los directivos docentes, por otro lado, pueden fortalecer esta apuesta generando alianzas con líderes comunitarios, facilitando espacios institucionales de encuentro intercultural y apoyando la formación docente en pedagogías críticas. Por su parte, los diseñadores curriculares deben incorporar en los planes de estudio ejes temáticos relacionados con identidad, territorio y memoria, así como proponer materiales y criterios de evaluación que reconozcan la diversidad epistémica y lingüística. Estas acciones conjuntas permiten resignificar el aula como un espacio plural, fortalecer el vínculo escuela-comunidad y avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural y decolonizadora.



En ese sentido, la orientación pedagógica y la acción de los agentes educativos contribuye a superar las dinámicas coloniales y homogeneizadoras que han invisibilizado las lenguas y conocimientos ancestrales, aportando a la construcción de prácticas docentes inclusivas y críticas (Walsh, 2009; Oviedo-Gómez, 2024). Su aplicación permite que dichos agentes reflexionen y transformen sus prácticas, promoviendo ambientes educativos que valoren la diversidad epistémica y cultural y fortalezcan identidades plurales. De esta forma, se responde a la necesidad de transformar el sistema educativo desde sus fundamentos, conforme a lo planteado por Sousa (2014), para lograr una praxis educativa decolonial y emancipadora.

#### **Orientación Pedagógica 4: Incentivar Itinerarios Identitarios Multilingües**

Como resultado de la investigación, se propone fomentar una práctica pedagógica orientada a que los estudiantes reflexionen críticamente sobre su identidad cultural en el marco del aprendizaje del inglés, reconociendo y valorando sus lenguas y culturas originarias. Esta orientación sugiere que los estudiantes elaboren narrativas personales y comunitarias en su lengua materna, que luego sean traducidas creativamente al inglés, estableciendo el bilingüismo como un puente intercultural y no como una imposición o desplazamiento cultural. Se recomienda incorporar entrevistas con familiares y miembros de la comunidad para recuperar y visibilizar tradiciones, creencias y memorias colectivas, fortaleciendo así un diálogo intercultural enriquecido. Según Bonfil (2021), “la construcción de identidad cultural es un proceso dinámico y plural, donde las interacciones lingüísticas y culturales actúan como espacios de resistencia y reconfiguración frente a las estructuras dominantes” (p. 102). Dicha información puede servir como insumo para la elaboración de propuestas pedagógicas contextualizadas que incorporen saberes y expresiones culturales propias en el currículo escolar, promoviendo así el



reconocimiento de las identidades locales y la construcción de procesos educativos más inclusivos, contextualizados y orientados a la decolonización del conocimiento.

El desarrollo de itinerarios identitarios multilingües exige que los docentes puedan dinamizar el aula mediante actividades que integren el inglés con las lenguas y culturas locales, como autobiografías lingüísticas, relatos de vida o producciones orales en formato de podcast. Los directivos docentes, por su parte, pueden respaldar estas prácticas mediante la implementación de proyectos institucionales interculturales como semanas culturales, ferias de saberes o concursos de narrativas bilingües, al tiempo que promueven espacios de formación docente con enfoque decolonial. A su vez, los diseñadores curriculares tienen la responsabilidad de incorporar estos enfoques en los programas de estudio, creando unidades didácticas que articulen lengua, identidad y territorio, y estableciendo criterios de evaluación que valoren la diversidad cultural y lingüística. La articulación de estos tres niveles fortalece una educación más contextualizada, plural y comprometida con la justicia epistémica.

Esta orientación favorece la apropiación crítica y liberadora del inglés, desafiando su hegemonía y función subordinante, y reconociendo el lenguaje como un espacio de resistencia simbólica y re-existencia cultural (Walsh, 2010). Al promover el reconocimiento y empoderamiento de la identidad colombiana y los derechos culturales del estudiantado, se propone un marco pedagógico que enriquece la práctica docente desde una perspectiva decolonial. Esta propuesta posibilita que los agentes educativos, en los contextos analizados, acompañen a los estudiantes en la construcción de identidades plurales y críticas, favoreciendo una relación consciente y transformadora con la lengua extranjera.



## Conclusiones

El bilingüismo en Latinoamérica ha sido históricamente configurado desde una perspectiva colonial que privilegia lenguas como el inglés, asociándolas con desarrollo y movilidad social, mientras margina las lenguas y saberes locales lo que refuerza jerarquías lingüísticas y epistémicas (Venté & Ochoa, 2013; Kvietok & Ramírez, 2024). En este marco, la presente investigación exploró las comprensiones y prácticas docentes sobre bilingüismo e interculturalidad en el contexto educativo colombiano, revelando una interacción constante entre estructuras coloniales y enfoques decoloniales emergentes. Así, a través de un análisis cualitativo de las voces de docentes en tres regiones del país, Bogotá, Tunja y Yopal, se identificaron tensiones fundamentales que configuran el panorama actual de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del inglés.

Al respecto, los hallazgos muestran que persiste una concepción instrumental del bilingüismo, orientada principalmente al cumplimiento de estándares académicos y laborales. Esta visión, promovida por marcos nacionales e internacionales, contribuye a la consolidación de jerarquías lingüísticas en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, el estudio también evidencia una creciente conciencia crítica entre los docentes sobre los efectos culturales y educativos de este enfoque, el cual refleja actuaciones más integradoras e incluyentes en el aula.

Uno de los aportes más relevantes de esta investigación fue mostrar cómo los docentes se enfrentan a exigencias contradictorias. Por un lado, la presión institucional por alcanzar competencias lingüísticas estandarizadas; por otro, la necesidad de construir prácticas más situadas y culturalmente sensibles. Esta tensión se manifiesta en las aulas, donde los materiales



didácticos descontextualizados conviven con la integración de saberes locales, generando ambientes de aprendizaje heterogéneos.

El estudio identificó tres manifestaciones claras de la colonialidad en las prácticas escolares: (i) la persistencia de metodologías que priorizan modelos de enseñanza de lenguas extranjeras; (ii) la marginalización sistemática de lenguas locales dentro del currículo formal; y (iii) la internalización de jerarquías culturales que afectan la seguridad de los estudiantes para comunicarse en sus lenguas propias sin temor a ser excluidos. Esta última dimensión no solo reproduce desigualdades simbólicas, sino que limita la posibilidad de construir interacciones lingüísticas plenas y diversas.

Desde esta perspectiva, los hallazgos tienen implicaciones significativas para el sistema educativo colombiano. En primer lugar, invitan a cuestionar la efectividad de enfoques estandarizados y a promover políticas lingüísticas que reconozcan la heterogeneidad cultural del país. En segundo lugar, destacan el potencial transformador de aquellas prácticas docentes que articulan el aprendizaje de lenguas extranjeras con el fortalecimiento de identidades locales. Finalmente, reafirman la necesidad de enriquecer la formación inicial y continua del profesorado mediante la inclusión de perspectivas críticas sobre lenguaje, poder y justicia social.

Estas contribuciones son especialmente relevantes para el campo de los ambientes de aprendizaje, pues demuestran que un bilingüismo debe permitir el reconocimiento y la circulación de múltiples saberes y formas de expresión. Además, las vivencias pedagógicas identificadas son experiencias contextualizadas que dan cuenta de la posibilidad de construir aulas más equitativas, participativas y culturalmente incluyentes.



No obstante, esta investigación también enfrentó algunas limitaciones. La recolección de información fue un proceso lento, debido a la dificultad para lograr que todos los docentes completaran las encuestas o asistan a las entrevistas. Además, si bien el estudio incluyó tres regiones del país, los hallazgos no son generalizables a todos los contextos educativos colombianos, aunque sí ofrecen patrones representativos para ser contrastados en futuras investigaciones.

Por su parte, esta investigación abre el camino a futuras oportunidades de investigación. Se podría profundizar en el análisis de experiencias pedagógicas en territorios indígenas y afrocolombianos, así como realizar estudios que permitan seguir los procesos de transformación y transición curricular en instituciones que estén implementando enfoques decoloniales. Desde el plano teórico, también es necesario construir marcos de análisis que reconozcan la complejidad del multilingüismo en contextos poscoloniales y eviten las dinámicas reduccionistas entre lo global y lo local.

Por último, esta investigación permitió comprender que, construir una educación lingüística verdaderamente decolonial en Colombia no implica renunciar al aprendizaje de lenguas globales, sino dejar de concebirse como únicos referentes válidos. Este equilibrio entre lo global y lo local representa un importante legado de este estudio para repensar la enseñanza de lenguas desde una perspectiva crítica, situada y transformadora.



## Referencias

- Alpi, K., & Evans, J. (2019). Distinguishing case study as a research method from case reports as a publication type. *Journal of the Medical Library Association*, 1, 1-5.
- Álvarez, J., & Miranda, N. (2022). Indigenous students' agency vis-à-vis the practices of recognition and invisibilization in a multilingual university. *Teaching in Higher Education*, 27(4), 470-488.
- Añón, V., & Rufer, M. (2018). Lo colonial como silencio, la conquista como tabú: reflexiones en tiempo presente. *Tabula Rasa*, 29.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Barkley, S. (2006). *Educación inclusiva y justicia social*. Editorial Inclusiva.
- Bernal, A. (2020). Abordaje del bilingüismo en educación preescolar, básica y media desde los referentes del marco común europeo de referencia. *Fundación Universitaria Juan N. Corpas*.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bodnar, Y. (2014). *Diversidades culturales y lingüísticas de Colombia, políticas públicas y proyectos para su fortalecimiento y protección*.



- Bonet, J., & Roca, A. (2007). El legado colonial y el desarrollo regional en Colombia. *Revista de Historia Económica / Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 25(3), 367–394.
- Bonfil, G. (2021). *La identidad cultural y la resistencia en contextos plurilingües*. Editorial Abya Yala.
- Bonilla, C., & Tejada, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *PROFILE*, 18(1), 185-201.
- Bonilla, M., & López, J. (2021). Local epistemological perceptions that underlie EFL literature and teaching practices in Colombia. *HOW*, 28(2), 11–31.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
- Castro, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750–1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cerdá, R. (1986). *Diccionario de lingüística —Dictionary of Linguistics*. Anaya.
- Cerrón, W. (2020). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. Título de Doctor, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 7. 8 de julio de 1991 (Colombia).



Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages:

Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press.

Creswell, J. (2015). 30 essential skills for the qualitative researcher. Sage Publications.

Creswell, J. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.

Sage Publications.

Creswell, J., & Poth, C. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. SAGE Publications.

Cárdenas, N. (2020). Tensiones curriculares en el desarrollo de la identidad cultural para la formación de licenciados en lengua extranjera-inglés de universidades regionales colombianas.

Decreto 1337. (16 de junio de 1979). Por el cual se reglamenta la enseñanza obligatoria del francés y del inglés en la educación secundaria. Diario Oficial, N.º 35.375.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). The SAGE handbook of qualitative research (4th ed.). Sage Publications.

Dussel, E. (2004). Sistema mundo y transmodernidad. En S. Dube, I. Banerjee-Dube y W. D.

Fandiño, Y. (2021). Descolonizando la enseñanza del idioma inglés en Colombia: Perspectivas epistemológicas y alternativas discursivas. Colombian Applied Linguistics Journal, 23(2), 184–199. <https://doi.org/10.14483/22487085.16978>



- Fereday, J., & Muir, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal Of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.  
<https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas y otros escritos*. Siglo XXI Editores.
- Galarza, G., & Alzate, A. (2022). *El bilingüismo en Colombia, una gran oportunidad en el campo laboral* (Bachelor's thesis, Lenguas Modernas). Universidad EAN. Colombia.
- García, R. (2019). *Diversidad cultural y enseñanza de lenguas: una mirada crítica*. Editorial Universitaria.
- García, O., & Lin, A. (2022). Translanguaging and critical multilingual awareness in education. In S. May (Ed.), *International Encyclopedia of Language and Education* (4th ed., pp. 1–12). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-60775-6\\_78-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-60775-6_78-1)
- Guilherme, M. (2020). Critical Intercultural Education and the English Language. In Y. Kanno & B. Norton (Eds.), *Language and Identity across Modes of Communication* (pp. 15–32). *Multilingual Matters*.
- González, A. (2007). The language policies and the English curriculum in Colombia: A shift from linguistic and cultural pluralism to the hegemony of the English language. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 8, 181–201.



- González, A. (2010). English and English teaching in Colombia: Tensions and possibilities in the expanding circle. In A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 332–351). Routledge.
- González, A. (2023). Lingüística colonial: opacidades y opresiones articuladas. v.17, n.32. 269-284. [10.5281/zenodo.7883631](https://doi.org/10.5281/zenodo.7883631).
- Grosfoguel, R. (2011). Epistemologías del Sur, descolonización y interculturalidad
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, (4), 17-46.
- Grosfoguel, R. (2012). Descolonizando los estudios de área y la migración transnacional: Un enfoque decolonial. *Tabula Rasa*, (16), 9-30.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Gutiérrez, P. (2015). Enseñar para la inclusión. Editorial Pedagógica Intercultural.
- Haug, S. (2020). A Thirdspace approach to the ‘Global South’: Insights from the margins of a popular category. *Third World Quarterly*.  
<https://doi.org/10.1080/01436597.2020.1712999>
- Helg, A. (2001). La educación en Colombia, 1918-1957: Una historia social, económica y política. Universidad Pedagógica Nacional & Plaza y Janés Editores.



- Heugh, K., Stroud, C., & Kerfoot, C. (2023). Decolonial multilingual education in postcolonial contexts: Theoretical perspectives and pedagogical possibilities. *Language and Education*, 37(2), 203–220. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2107104>
- Hidalgo, S. (2020). Estado, lengua y educación: El sistema educativo y las lenguas nacionales como instrumentos para la conformación de los Estados-Nación en el Abya Yala. *Polifonías. Revista de Educación*, 8(16), 32-51.
- Joerger, R., & Lentz, T. (2019). Using Likert scales in the classroom: Applications and assessment. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 465-479.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Lawrence Erlbaum.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*.
- Kvietok, F., & Ramirez, J. (2024). Bilingüismo, pedagogías multilingües y la colonialidad del lenguaje en la educación superior en EIB. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 24(2). <https://doi.org/10.1590/1984-6398202421353>
- Lugones, M. (2008). The coloniality of gender. *Worlds & Knowledges Otherwise*, 2(2), 1–17.
- López, L. (2011). Colonialismo, lengua y educación en América Latina: reflexiones para una educación intercultural. *Alteridad*, 6(1), 12-23.
- López, M. (2023). El bilingüismo en el ámbito escolar de Castilla y León. Análisis descriptivo del proyecto bilingüe en Educación Primaria.

- López, L., & Rojas, M. (2023). Educación bilingüe intercultural y descolonización curricular: Retos para el reconocimiento epistémico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 133–150. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100133>
- Marsh, D., Díaz, W., Frigols, M., Langé, G., Pavón, V., & Trindade, C. (2020). La ventaja de ser bilingüe: El impacto del aprendizaje de lenguas en la mente y el cerebro. Jyväskylä: EduCluster Finland, University of Jyväskylä Group. Recuperado de [https://davidmarsh.education/wp-content/uploads/2020/10/Spanish\\_Bilingual\\_Advantage\\_FINAL.pdf](https://davidmarsh.education/wp-content/uploads/2020/10/Spanish_Bilingual_Advantage_FINAL.pdf)
- Marshall, C., & Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Martín, P., & Pujolar, J. (2020). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*. Editorial Gedisa.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2010). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Mignolo, W. (2014). *The north of the South and the West of the East. A provocation to the question*. IBRAAZ. <http://www.ibraaz.org/essays/108>
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.



- Mignolo, W. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2–3), 449–514.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2022). Plan decenal de lenguas nativas de Colombia 2022–2032.
- Ministerio de Educación Nacional. (1982). *The English Syllabus*. Bogotá, Colombia: MEN, British Council y Centro Colombo Americano.
- Ministerio de Educación Nacional. (1990). *Colombian Framework for English (COFE)*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Programa Nacional de Bilingüismo*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). *Lineamientos de política para la educación intercultural y multilingüe de Colombia*. Bogotá MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Esquema curricular sugerido de inglés*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Guía 22: Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Lineamientos de política para la educación intercultural y multilingüe de Colombia*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/357277:Lineamientos-de-politica-de-educacion-superior-inclusiva>



Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. John Wiley & Sons.

Recuperado de:

[https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=cUvjAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=bilinguismo&ots=wU\\_yHFS5p1&sig=2\\_3eUZefDmt3WmEyBbC0dyt3p1c#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=cUvjAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=bilinguismo&ots=wU_yHFS5p1&sig=2_3eUZefDmt3WmEyBbC0dyt3p1c#v=onepage&q&f=false)

Müller, M. (2020). In search of the global East: Thinking between North and South. *Geopolitics*, 25(3), 735–755.

Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A Step-by-Step Process of Thematic Analysis to Develop a Conceptual Model in Qualitative Research. *International Journal Of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231205789>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Education in Colombia*.

Ortiz, T. (2016). *Educación intercultural crítica: Caminos de descolonización y transformación social*. México: UPN.

Oviedo, H. (2024). Critical interculturality and EFL textbooks: Examining the tensions. *Revista Guillermo de Ockham*, 22(1), 57-74.

Oviedo, L. (2024). Saberes ancestrales y educación decolonial en contextos indígenas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(1), 45-62.

Pennycook, A. (1994) *The cultural politics of English as an international language*. Longman. 1-20.



- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. Routledge.
- Pennycook, A., & Makoni, S. (2020). *Disinventing and reconstituting languages*. *Multilingual Matters*.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press
- Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *Inglés, el factor de competitividad pendiente en Colombia. Informe Análisis estadístico. No. 69*.
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Quijano, A. (1992). “Raza”, “Etnia” y “Nación” en Mariátegui: Cuestiones abiertas. En R. Forgues (Coord.), *José Carlos Mariátegui y Europa: El otro aspecto del descubrimiento* (pp. 11-20). Lima: Amauta.
- Quijano, A. (2000). *Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America*. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.
- Restrepo, E. (2021). *Pedagogías decoloniales: Lenguaje, memoria y territorio en clave crítica*. Siglo del Hombre Editores.
- Rivera, S. (2010). *Ch’ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rodriguez, M. (2022). *Decolonialidad del hacer en la decolonialidad del ser y ésta en la del poder y saber: un análisis transmetódico*. *Conhecimento & Diversidade*, 14(32), 230-243.



- Rodríguez, A. (2022). Educación bilingüe post-pandémica: mediación híbrida y pedagogías interculturales. Editorial Académica Latinoamericana.
- Rodríguez, A., Sellado, M., Baeza, C., & González, M. (2024). Producción de conocimiento, zonas epistémicas y colonialismo académico. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 000724.
- Rodríguez, S. (2021). Education and multicultural societies. Cultural diversity in a globalizing age. Module 1. Universidad Santo Tomás. Colombia.
- Rojas, W. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Revista Studium Veritatis*, 20(26), 79-97.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers (Fourth)*. Sage Publications.
- Salinas, S., & Núñez, J. (2020). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (66), 10-23.
- Sandoval, E. (2016). Educación para la paz integral-Memoria, interculturalidad y decolonialidad. Bogotá: ARFO Editores e Impresores LTDA.
- Sandoval, F., & Capera, F. (2018). La descolonización de los pueblos indígenas y el repensar epistémico en América Latina. En J. E. Soto-Molina & J. J. Trillos-Pacheco (Eds.), *Lenguaje, interculturalidad y decolonización en América Latina* (pp. 45-72). Barranquilla: Ediciones Universidad del Atlántico.
- Sánchez, J., & Rodríguez, E. (2015). Matriz de análisis como herramienta para la visualización de variables relevantes en estudios. *Revista de Investigación*, 10(2), 45-58.



- Sousa, B. (2014). *Epistemologías del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2023). *Reflexive thematic analysis: Developing qualitative research skills*. Routledge
- Thomas, D. (2006). *A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data*. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tollefson, J. (2002). *Language policies in education: Critical issues*.
- Tollefson, J. (1991). *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA1233756X>
- Unamuno, V. (2011). *Plurilingüismo e identidad entre jóvenes aborígenes chaqueños (Argentina)*. *Interacções*, (17), 11-35.
- Usma, J. (2009). *Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform*.
- Usma, J., Ortiz, J., & Gutiérrez, C. (2018). *Indigenous students learning English in higher education*. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 23(2), 229-254.
- Venté, S., & Ochoa, J. (2013). *La influencia del idioma inglés en la globalización, en el contexto político y económico internacional [Tesis de pregrado, Escuela Colombiana de Carreras Industriales]*.

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2022). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. CLACSO.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa, (9), 131-152.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y decolonialidad, ensayos desde Abya Yala. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes para resistir, reexistir y revivir. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2021). Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Pensar desde la diferencia. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2022). Horizontes de sentido: Pensamiento y praxis decolonial en América Latina. Ediciones Abya-Yala.

- Walsh, C. (2022). Interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales: Entre saberes otros y prácticas insurgentes. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar – Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(31), 121–145.
- Walsh, C. (2010). Construcción de espacios de resistencia y re-existencia en contextos interculturales. *Revista de Estudios Culturales*, 12(2), 75-89.
- Walsh, C. (2010). Educación e interculturalidad: Perspectivas críticas. Quito: Abya-Yala.
- Zavala, V., & Brañez, R. (2017). Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9, 61-84.
- Zibechi, R. (2021). Territorios de resistencia: Decolonizando el saber en América Latina. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.



## Anexos

Instrumentos para la recolección de la información

### Anexo 1. Encuesta

Nombre:

Fecha:

Formación académica (nombre del pregrado o posgrado):

Años de experiencia:

Estrato Socioeconómico:

Edad:

Ciudad:

Género:

1. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, los modelos educativos aplicados en el aula pueden influir en la reproducción o cuestionamiento de estructuras de poder y dominación cultural. Algunos enfoques pueden contribuir a reforzar visiones tradicionales y jerárquicas, mientras que otros buscan promover la diversidad y el respeto por distintas perspectivas culturales. Teniendo esto en cuenta ¿Cuál modelo educativo usa usted en el aula para promover la reflexión crítica sobre las estructuras coloniales y decoloniales en la cultura?

- A) Educación tradicional
- B) Educación intercultural
- C) Educación crítica
- D) Educación basada en competencias
- E) Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

2. En Colombia, las políticas lingüísticas son clave para la preservación y promoción de la diversidad cultural y lingüística en un país caracterizado por una rica variedad de lenguas indígenas, afrocolombianas y criollas, además del español. Estas políticas pueden tener un papel significativo en la valorización y el respeto por las distintas identidades culturales y lingüísticas. Considerando este contexto ¿Considera usted que las políticas lingüísticas de Colombia promueven la diversidad cultural y lingüística del país?

- A) Muy en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Neutral
- D) De acuerdo
- E) Muy de acuerdo

3. En Colombia, diversos factores sociales, económicos y geográficos influyen en el acceso equitativo a la educación, generando barreras que afectan de manera desproporcionada a ciertas comunidades y grupos poblacionales. Estas barreras pueden limitar las oportunidades de desarrollo y participación en igualdad de condiciones. En su opinión ¿Cuál es el factor que cree que contribuye más a la desigualdad en el acceso a la educación?

- A) Barreras lingüísticas \_\_\_\_
- B) Falta de recursos económicos \_\_\_\_
- C) Infraestructura educativa deficiente \_\_\_\_



D) Discriminación cultural \_\_\_\_

4. En el sistema educativo, la estandarización del conocimiento se ha implementado con el fin de establecer criterios comunes de aprendizaje y evaluar de manera uniforme las competencias de los estudiantes. Sin embargo, este enfoque también ha generado debates sobre su impacto en la diversidad de habilidades, necesidades y contextos culturales de los estudiantes. Desde su perspectiva ¿Cuál cree que es el principal objetivo de la estandarización del conocimiento en la educación?

A) Facilitar la comparación entre estudiantes

B) Fomentar la creatividad

C) Promover la diversidad cultural

D) Mejorar la calidad educativa

E) Otro: ¿Cuál? \_\_\_\_\_

5. En un país multicultural y multilingüe como Colombia, la enseñanza de lenguas dominantes, como el inglés o el español, puede influir en la valoración de otras lenguas y culturas presentes en el contexto educativo. Este enfoque puede contribuir a una educación más inclusiva y respetuosa, al reconocer y valorar las lenguas nativas que reflejan la identidad y diversidad cultural de diferentes comunidades. En su opinión ¿Considera que las lenguas nativas colombianas deberían ser enseñadas en igualdad de condiciones que las lenguas como el español, el inglés y el francés?

A) Muy en desacuerdo



- B) En desacuerdo
- C) Neutral
- D) De acuerdo
- E) Muy de acuerdo

6. En los sistemas educativos, las lenguas como el español, inglés, francés, etc., suelen ser las principales vías de acceso al conocimiento, lo que influye en la creación y disponibilidad de recursos educativos como libros de texto, plataformas digitales y otros materiales de aprendizaje. Esta situación puede limitar el acceso a recursos en lenguas nativas y afectar la inclusión de diversas perspectivas culturales y lingüísticas en el aula. En su opinión ¿Qué papel juegan las lenguas como el español, inglés, francés, etc., en la disponibilidad de recursos educativos?

- A) Facilitan el acceso a materiales educativos globales
- B) Pueden crear barreras para los hablantes de otros idiomas
- C) Promueven la estandarización del conocimiento
- D) Favorecen la enseñanza en múltiples contextos culturales
- E) Otro: ¿Cuál? \_\_\_\_\_

7. A lo largo de la historia, diversas culturas han sido impactadas y, en algunos casos, marginadas por estructuras coloniales que impusieron visiones de mundo, valores y prácticas ajenos a sus propias tradiciones y conocimientos. En la actualidad, el reconocimiento y la



valoración de estas culturas son fundamentales para promover una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad. En su visión ¿Cuál considera que es el mayor desafío en la actualidad para promover una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural?

A). La falta de recursos educativos que promuevan el entendimiento de las diversas culturas.

B). La globalización, que homogeneiza las tradiciones y valores culturales.

C). La resistencia al reconocimiento y la valoración de culturas diferentes.

D). La tecnología, que difunde solo una visión de mundo dominante.

8. ¿Cuánto estás de acuerdo con la siguiente afirmación?

Las percepciones y el reconocimiento social sobre una cultura influyen en menor medida sobre la manera en cómo las personas de esa comunidad ven y valoran su propia identidad.

A). Totalmente en desacuerdo

B). En desacuerdo

C). Neutral

D). De acuerdo

E). Totalmente de acuerdo

9. En contextos donde predominan lenguas mayoritarias, muchas comunidades recurren a prácticas que buscan preservar y revitalizar sus lenguas nativas como una forma de mantener su identidad y autonomía cultural. Estas acciones pueden ser vistas como actos de resistencia



lingüística frente a presiones de asimilación. En ese sentido ¿Cuál consideras que es el propósito principal de las comunidades que buscan preservar y revitalizar sus lenguas nativas en contextos de lenguas mayoritarias?

- A). Mantener su identidad y autonomía cultural
- B). Adaptarse a las lenguas mayoritarias para facilitar la integración social
- C). Mejorar las oportunidades económicas mediante el aprendizaje de nuevas lenguas
- D). Promover la uniformidad cultural para reducir conflictos lingüísticos

10. La enseñanza de la lengua local en las escuelas puede desempeñar un papel crucial en el fortalecimiento de la identidad cultural, el sentido de pertenencia y la cohesión social dentro de una comunidad. Al integrar la lengua local en la educación, se reconoce y valora el conocimiento y la historia de esa comunidad, lo cual puede contribuir a su empoderamiento y autonomía. ¿En qué medida crees que la enseñanza de la lengua local en las escuelas contribuye al empoderamiento de la comunidad?

- A) Muy poco
- B) Poco
- C) Neutral
- D) Mucho



11. Un currículo decolonial busca cuestionar y transformar los enfoques tradicionales que han perpetuado visiones coloniales, promoviendo en su lugar una educación que valore la diversidad cultural, el conocimiento local y las perspectivas históricamente marginalizadas. Este enfoque permite construir espacios de aprendizaje más inclusivos y representativos de distintas realidades. ¿Cuál de las siguientes estrategias consideras que puede formar parte de un currículo decolonial?

- A). Fomentar el respeto y la comprensión de la diversidad cultural
- B). Mejorar la calidad educativa a través de un enfoque homogéneo
- C). Fortalecer el sentido de identidad y pertenencia de los estudiantes
- D). Incrementar el dominio de lenguas globales en el currículo
- E) Otro: ¿Cuál? \_\_\_\_\_

12. El aprendizaje de una lengua extranjera no solo implica adquirir habilidades lingüísticas, sino también el contacto con nuevas formas de pensar, valores y tradiciones culturales. Este proceso puede abrir a los estudiantes a diferentes perspectivas del mundo, potencialmente enriqueciéndose y ayudándolos a reflexionar sobre su propia identidad cultural.

¿Crees que las clases de lengua extranjera contribuyen a enriquecer la identidad cultural de los estudiantes?

Muy en desacuerdo

En desacuerdo



Neutral

De acuerdo

Muy de acuerdo

13. En un currículo decolonial, se busca desafiar los conocimientos establecidos y abrir el espacio para múltiples perspectivas, especialmente las de comunidades históricamente marginadas. En su opinión ¿Considera necesario incluir contenido decolonial en el currículo de la clase de lengua?

A) Muy en desacuerdo

B) En desacuerdo

C) Neutral

D) De acuerdo

E) Muy de acuerdo

14. La diversidad en el aula abarca una amplia variedad de características, como diferencias culturales, lingüísticas, de aprendizaje y sociales. Para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación equitativa y de calidad, es necesario considerar enfoques pedagógicos que respondan a sus diversas necesidades. ¿Qué enfoque crees que es más beneficioso para atender la diversidad en el aula?

A) Adaptar las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante (Pedagogía diferenciada)



- B). Promover el trabajo en equipo para que los estudiantes aprendan unos de otros, aprovechando las fortalezas individuales y las perspectivas diversas (Aprendizaje colaborativo).
- C). Integrar conocimientos y prácticas que valoren y respeten las diferencias culturales, fomentando la empatía y el entendimiento mutuo (Enfoque intercultural).
- D). Desarrollar competencias como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos para fomentar un ambiente inclusivo y de respeto (Enseñanza basada en habilidades socioemocionales).

## Anexo 2. Entrevista

Agradecemos su disposición para la realización de esta entrevista. El propósito del estudio busca comprender en profundidad las visiones y comprensiones que tienen los docentes de básica secundaria y media vocacional acerca del bilingüismo y la interculturalidad. Se interesa explorar esas comprensiones de manera crítica, examinando las posibles influencias de enfoques coloniales y decoloniales en su práctica docente y percepciones.

La información suministrada será estudiada de manera cualitativa, con el propósito de hacer un análisis de su experiencia en el contexto educativo con detalle y respeto. Igualmente, la información recolectada se mantendrá de manera estrictamente confidencial. Los detalles e información suministrada no serán divulgados sin los debidos permisos.

Le aseguramos que esta entrevista se creó con el propósito de brindarle un espacio donde se sienta libre de expresar sus experiencias y opiniones. Dado caso, quiera usted detener la entrevista en cualquier momento, tener una pausa o decidir no responder a alguna pregunta si así lo considera necesario. Apreciamos su tiempo y colaboración para este proyecto. Estamos a su disposición en aclarar cualquier duda o inquietud que surja dentro de la conversación.

Cuéntenos un poco acerca de usted: perfil académico, experiencia, proyectos que haya realizado e idiomas que sabe.

¿Qué entiende usted por Interculturalidad? ¿Cómo lo interpreta?



Teniendo en cuenta el concepto de interculturalidad que usted nos dio, nos gustaría saber ¿cómo se refleja la colonialidad del ser, entendida como aquella que afecta la integridad de un individuo en términos de autoestima, identidad cultural e inclusión social?

¿Qué entiende usted por Bilingüismo? ¿Cómo lo interpreta?

A lo que usted ha definido como bilingüismo, queremos conocer si se muestra algún factor de la colonialidad del poder, referido a formas de poder y hegemonía que se generan en contextos lingüísticos y culturales en el aula. A su vez ¿Considera que en su contexto del aula hay oportunidades de contrarrestar esa hegemonía con estrategias comunitarias a favor del empoderamiento?

Una de las características de la colonialidad del saber, es que los conocimientos deben ser estandarizados y que a todos se les dé por igual. Teniendo en cuenta lo anterior mencionado: ¿considera usted que este tipo de colonialidad del saber se presenta en la enseñanza de lenguas en el aula?

¿Considera que la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas contribuye a la construcción o deconstrucción de identidades culturales y lingüísticas? ¿Cómo?

¿Considera importante formar a los estudiantes en pensamiento y teorías decoloniales enfocadas en la enseñanza de lenguas en el aula? ¿Qué efectos positivos o negativos considera que esa formación puede tener en los estudiantes?



Pensando en los conceptos bilingües e interculturales que se desarrollan en el aula y teniendo en cuenta las políticas lingüísticas colombianas ¿Qué aspecto es más afín a su metodología didáctica en el aula, lo colonial y/o lo decolonial? Puede explicarnos la razón.

¿En qué medida cree usted que el modelo pedagógico de su institución promueve ya sea estructuras coloniales o decoloniales en la enseñanza de lenguas?

Muchas gracias por su participación y colaboración, queremos recordarles que esta información, como lo decía en el formato de consentimiento informado, es con fines totalmente académicos y cuento con el resguardo de parte de nosotros los investigadores.