

Living My Surroundings: Implementación de materiales interculturales y decoloniales en el fortalecimiento de identidad cultural y la disminución del filtro afectivo.

Cielo Julieth Garcia Coca, Harold Johan Ortegon Reyes & Maria Camila Leal Cuellar

División de Ciencias Sociales y de la Educación, Facultad de Educación

Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Director

Mg. Ed. David Enrique Paris Bermeo

Author Note

Garcia-Coca, J. <https://orcid.org/0009-0000-1820-9847> juliethgarcia@usantotomas.edu.co

Ortegon, H. <https://orcid.org/0009-0009-4249-9288> haroldortegon@usantotomas.edu.co

Leal, C. <https://orcid.org/0009-0007-6318-6788> marialealc@usantotomas.edu.co

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.



ABSTRACT

This research project analyzes the teaching of English as a foreign language (EFL) from an intercultural and decolonial perspective, with the purpose of designing and implementing contextualized materials that integrate local culture, promote meaningful learning, and reduce the affective filter. In the case of *Institución Educativa Villas del Progreso*, the results showed that students' perception of English materials improved significantly when these reflected their sociocultural context.

Furthermore, the inclusion of cultural content was found to reduce anxiety, increase motivation, and boost self-confidence, thereby helping to lower the affective filter. Both teachers and students highlighted that traditional materials, focused on foreign cultures, tend to be less meaningful, whereas contextualized materials enhance comprehension, increase participation, and promote a more human and engaging learning process.

Overall, the findings confirm that teaching English from an intercultural and decolonial perspective transforms not only pedagogical practices but also the affective dynamics within the classroom. This approach fosters an emotionally safe environment where motivation, confidence, and empathy become key pillars of learning. By integrating local culture, students feel recognized and valued, which reduces anxiety and strengthens their willingness to communicate in English.

Keywords: Learning environments, cultural integration, bilingualism, motivation, decolonial materials, affective filter.

RESUMEN

Este proyecto de investigación analiza la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE) desde un enfoque intercultural y decolonial, con el propósito de diseñar y aplicar materiales contextualizados que integren la cultura local y promuevan aprendizajes significativos y reduzcan el filtro afectivo. En el caso de la Institución Educativa Villas del Progreso, los resultados evidenciaron que la percepción hacia los materiales de inglés mejora notablemente cuando estos reflejan el contexto sociocultural de los estudiantes.

Asimismo, se comprobó que la incorporación de contenidos culturales redujo la ansiedad, incrementó la motivación y potenció la autoconfianza, contribuyendo a disminuir el filtro afectivo. Tanto docentes como estudiantes destacaron que los materiales tradicionales, centrados en culturas extranjeras, resultan poco significativos, mientras que las propuestas contextualizadas facilitan la comprensión, aumentan la participación y promueven un aprendizaje más cercano y humano.

En conjunto, los hallazgos confirman que enseñar inglés desde una mirada intercultural y decolonial transforma no solo las prácticas pedagógicas, sino también las dinámicas afectivas dentro del aula. Este enfoque promueve un ambiente emocionalmente seguro, donde la motivación, la confianza y la empatía se convierten en pilares del aprendizaje. Al integrar la cultura local, los estudiantes se sienten reconocidos y valorados, lo que reduce la ansiedad y fortalece su disposición para comunicarse en inglés.

Palabras clave: Ambientes de aprendizaje, integración cultural, bilingüismo, motivación, materiales decoloniales y filtro afectivo.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
-------------------	---



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
OBJETIVOS.....	11
MARCO TEÓRICO.....	12
Ambientes de aprendizaje.....	13
Filtro afectivo.....	16
Dimensión cultural en el aprendizaje de idiomas.....	21
Perspectiva decolonial en la creación de materiales.....	23
Artículos de referencia.....	25
METODOLOGÍA.....	33
Plan de acción.....	34
Descripción de los participantes.....	36
Instrumentos de recolección de datos.....	37
Cronograma.....	38
Gestión de consentimiento y/o asentimiento informado.....	39
Validación de Instrumentos.....	40
Intervención pedagógica.....	41
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	43
Percepción de materiales pedagógicos disponibles.....	46
Cultura local e identidad en la enseñanza del inglés.....	51
Filtro afectivo en el aprendizaje de inglés.....	59
CONCLUSIONES.....	66
CONTRIBUCIONES A LOS AMBIENTES BILINGÜES DE APRENDIZAJE.....	68
Perspectiva cultural e identitaria.....	68
Perspectiva emocional y afectiva.....	69
Perspectiva pedagógica y crítica.....	72
RECOMENDACIONES.....	74
ANEXOS.....	75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76

Lista de figuras

Figura 1. Ambientes de aprendizaje

Figura 2. Integración cultural

Figura 3. Desarrollo cultural

Figura 4. Desarrollo de material

Figura 5. Etapas del plan de acción.

Lista de tablas

Tabla 1 Instrumentos de recolección de datos

Tabla 2. Cronograma

Tabla 3. Intervención pedagógica

Tabla 4. Etapas de análisis de datos.

Tabla 5. Acceso y búsqueda de materiales pedagógicos

Tabla 6. Relevancia cultural de los materiales de inglés

Tabla 7. Construcción de identidad y sentido de pertenencia

Tabla 8. Valoraciones docentes sobre los materiales pedagógicos

Tabla 9. Facilitación de aprendizaje

Tabla 10. Interculturalidad e identidad

Tabla 11. Aspectos culturales representativos

Tabla 12. Valoraciones docentes sobre cultura local e identidad

Tabla 13. Motivación y utilidad percibida

Tabla 14. Autoconfianza y sentido de pertenencia

Tabla 15. Ansiedad y desconexión

Tabla 16. Valoraciones docentes sobre filtro afectivo

INTRODUCCIÓN

Aprender una lengua extranjera, como el inglés, no solo depende de recibir buenas explicaciones o contar con variedad de recursos. En primera medida es importante identificar cómo se siente el estudiante durante el proceso. Según el lingüista Stephen Krashen (1982), el proceso de adquisición de una segunda lengua es más efectivo cuando los estudiantes reciben un *input* comprensible en un ambiente libre de ansiedad, y cuando factores como la motivación, la autoestima y la actitud positiva reducen el impacto del filtro afectivo. Factores como la ansiedad, la falta de confianza o la poca motivación pueden bloquear la información y hacer que el estudiante no aprenda con facilidad.

En Colombia, se evidencia desde la práctica y desde la teoría, que muchos de los materiales usados para enseñar inglés están enfocados en culturas extranjeras, especialmente con base en elementos culturales de países angloparlantes. Esto provoca que los estudiantes no se sientan conectados con lo que aprenden, ya que no ven reflejada su cultura ni su entorno en los contenidos, predominando una “cultura superficial” sobre la “cultura profunda” (Nuñez-Pardo et al., 2021). Desde esta perspectiva, el elemento cultural propio se toma como referente para mejorar la reducción del filtro afectivo en los estudiantes.

Diversos estudios (Vieco, 2019; Arnold, citado en Vieco, 2019) han demostrado que despertar emociones positivas, generar reflexión crítica y promover el aprendizaje activo a través de contenidos significativos son estrategias clave para disminuir el filtro afectivo. Así, como Fandiño-Parra (2021) lo señala, el incluir elementos culturales locales en los materiales de enseñanza mejora el vínculo emocional con el contenido, además que

fortalece la identidad cultural del estudiante. Esto representa un aprendizaje más profundo y duradero, más allá de memorizar estructuras lingüísticas, permitiendo al estudiante apropiarse del idioma desde su realidad

De esta manera, este proyecto propone el diseño de un material didáctico (*booklet*) que integre la cultura local y así promover un ambiente de aprendizaje en inglés más significativo, reduciendo el filtro afectivo de los estudiantes generando un espacio más inclusivo y motivador, posicionando a la lengua como una herramienta para conocer el mundo, pero también para valorar lo propio.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A pesar de los esfuerzos por implementar una educación bilingüe de calidad en Colombia, el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera continúa enfrentando limitaciones importantes, entre ellas, “la falta de materiales contextualizados y culturalmente pertinentes” (Bastidas & Muñoz Ibarra, 2011). En relación con el filtro afectivo, esta carencia podría influir en los estudiantes quienes, al no sentirse reflejados en los contenidos, podrían experimentar emociones que dificultan su capacidad de adquisición del idioma. Así mismo, esto puede agravarse en estudiantes de secundaria, población donde, como señalan Chávez-Martínez y Salazar-Jiménez (2024), las emociones y la identidad juegan un papel crucial en el proceso de aprendizaje.

Krashen (1982) enfatiza que el éxito en la adquisición de una segunda lengua depende en gran medida de mantener un filtro afectivo bajo. Cuando los estudiantes se sienten emocionalmente cómodos, motivados y seguros, el *input* que reciben puede ser procesado y adquirido con mayor eficacia. Por el contrario, cuando el aula genera estrés, desconexión o sensación de exclusión cultural, el filtro afectivo se eleva, lo que ayuda a generar falta de interés por parte de los estudiantes.

Frente a este panorama, surge la necesidad de explorar cómo el diseño de materiales didácticos con enfoque intercultural, centrados en la cultura y realidad de los estudiantes, puede impactar positivamente en la reducción del filtro afectivo. Iniciativas recientes (Pelaez, 2024) han demostrado que incluir el arte, el juego, y especialmente el contenido significativo, contribuye a generar entornos afectivos más saludables y motivadores.

Por tanto, la pregunta orientadora de este proyecto es: ¿En qué medida influye la implementación de un material con enfoque intercultural en la reducción del filtro afectivo de estudiantes de secundaria durante su aprendizaje del inglés en ambientes bilingües?

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar cómo la percepción de los materiales de inglés, su dimensión cultural y la implementación de un enfoque intercultural y decolonial influyen en la construcción de identidad cultural y la disminución del filtro afectivo en estudiantes de noveno grado de la institución educativa Villas del Progreso.

Objetivos específicos

1. Examinar la percepción de docentes y estudiantes sobre los materiales empleados en la enseñanza del inglés, considerando su pertinencia pedagógica y relación con el contexto sociocultural.
2. Explorar de qué manera la integración de elementos de la cultura local en los materiales de inglés con enfoque intercultural y decolonial contribuye a la construcción de identidad cultural y al fortalecimiento del vínculo entre lo local y lo global en los estudiantes.
3. Evaluar el impacto de la implementación de materiales contextualizados, interculturales y decoloniales en la disminución del filtro afectivo de los estudiantes en el aprendizaje del inglés.

MARCO TEÓRICO

El presente proyecto se basa en una visión del aprendizaje de lenguas extranjeras que reconoce la influencia de factores emocionales, culturales y contextuales en el proceso educativo. Desde esta posición, se tiene en cuenta los aportes de Krashen (1982) sobre el filtro afectivo, que enfatiza la importancia de crear ambientes de aprendizaje seguros, motivadores y emocionalmente favorables que faciliten la adquisición del inglés. Además, se reconoce la necesidad de construir ambientes de aprendizaje que promuevan la autonomía, el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades comunicativas, tal como lo proponen Espinosa y Rodríguez (2017), Castro (2019) y Johnsen (2023), en concordancia con los desafíos que plantea el contexto global y multicultural actual (Banks, 2016).

Por otra parte, este marco conceptual se articula desde una mirada crítica y decolonial de la enseñanza del inglés, en la que la dimensión cultural ejerce un papel crucial. Autores como Kramsch (1993), Trujillo (2005) y Walsh (2009) han permitido tener una comprensión de cultura como un sistema dinámico de significaciones, donde el estudiante debe ser reconocido como un sujeto activo de saberes válidos. En este sentido, se considera que el diseño de materiales debe responder a realidades socioculturales específicas, incorporando referentes locales que validan la identidad del estudiante y promuevan aprendizajes significativos (Mignolo, 2017; Nuñez-Pardo, 2018; Palacios Terán & Zambrano Rosero, 2024). De esta manera, esta propuesta se enmarca en una práctica pedagógica que reconozca el entorno, que permita la reflexión del conocimiento propio y su importancia sociocultural.



Ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje, desde la perspectiva de Espinosa y Rodríguez (2017), van más allá de las condiciones físicas y de recursos. Como lo indica el autor, incluso contando con un cierto número de recursos para la enseñanza y teniendo ciertas condiciones de infraestructura, es fundamental contar con actividades y estrategias que permitan identificar tipos de aprendizaje, que desarrollen y aumenten las habilidades y que se orienten al cumplimiento de los objetivos planeados. En igual medida, el hecho de que las instituciones cuenten con una infraestructura adecuada es “determinante en el momento de lograr que los alumnos obtengan los resultados académicos esperados” (CAF - Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe, 2016). Sin embargo, como igualmente lo indican el CAF (2016) y Benavides (2022), la infraestructura en los ambientes de aprendizaje es un reflejo de la desigualdad social en términos educativos como se ve entre la educación rural y la urbana.

Por otra parte, de acuerdo a Castro (2019), el ambiente de aprendizaje debe desarrollar la autonomía y las condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje sean exitosos. Esto indica que se debe facilitar el desarrollo de las habilidades, tanto de los estudiantes como de los docentes, lo cual conlleva a que no solo las instituciones educativas dentro de sus objetivos institucionales, sino también los docentes, promuevan ambientes de aprendizaje con condiciones óptimas para el cumplimiento de los objetivos. Por último, es importante generar ambientes que permitan desenvolverse adecuadamente en el contexto actual de globalización y multiculturalidad, siendo esto fundamental para preparar a los alumnos como actores en una sociedad diversa y global (Banks, 2016).

Ahora bien, desde la perspectiva de los ambientes bilingües de aprendizaje, resulta fundamental analizar el rol que juega el conocimiento cultural. Este conocimiento no sólo valida la identidad del estudiante, sino que también enriquece el proceso de adquisición de una segunda lengua (Schmelkes, 2014). Teniendo esto en cuenta, la enseñanza del inglés como segunda lengua se encuentra en una posición de constante innovación, encontrando maneras de que sea interesante y motivante, teniendo en cuenta el contexto actual de interconexión, globalización e interculturalidad. Con relación a este proyecto, la creación de material contextualizado o decolonial se vislumbra precisamente como una estrategia, ya que busca desarrollar, entre otros, el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes y promover una enseñanza más adaptada a sus realidades (Palacios Terán & Zambrano Rosero, 2024).

Según Johnsen (2023) los educadores tienen que aprender a crear ambientes atractivos en los cuales se fomenten las interacciones entre los estudiantes y estrategias para preparar a los estudiantes para la sociedad global y multicultural. Se ve cómo las estrategias y metodologías usadas en el aula de clase buscan crear un ambiente bilingüe de aprendizaje adecuado en el cual los estudiantes descubran sus talentos y mejoren sus habilidades, al tiempo que les permita desarrollar una postura crítica frente a su realidad social y cultural, promoviendo la comprensión y el respeto a la diversidad (Pérez, 2022). Como lo afirman Bastidas y Muñoz Ibarra (2011), uno de los principales retos para la enseñanza del inglés en Colombia es la ausencia de materiales didácticos contextualizados, lo que limita el desarrollo de aprendizajes significativos y culturalmente relevantes en las aulas públicas. Es desde esta idea que se considera relevante el propósito de creación de material contextualizado y decolonial, que enmarca este proyecto.

Figura 1. Elementos de los Ambientes de aprendizaje



Nota. Recurso propio

Filtro afectivo

En 1977, Dulay y Burt, plantean el concepto de filtro afectivo por primera vez, según este concepto, el filtro afectivo alto impide que el *input*, que es la información que el estudiante recibe, sea utilizado para la adquisición de una nueva lengua. Pero, uno de los aportes más influyentes en el campo de la adquisición de segundas lenguas es la hipótesis del filtro afectivo, desarrollada por Stephen Krashen como parte de su teoría general sobre la adquisición del lenguaje. Esta hipótesis plantea que las emociones y actitudes influyen directamente en la capacidad de adquirir un nuevo idioma, no tanto en su aprendizaje consciente, sino en la adquisición subconsciente que se da a través de la exposición al lenguaje y la comprensión del mensaje (Krashen, 1982).



El filtro afectivo actúa como una especie de barrera emocional que puede bloquear o permitir que el *input* comprensible llegue al "dispositivo de adquisición del lenguaje" del individuo. En otras palabras, incluso si el estudiante entiende el mensaje lingüístico, si su filtro afectivo es alto, es decir, si experimenta ansiedad, baja autoestima o desmotivación, el *input* no será procesado eficazmente para la adquisición (Krashen, 1982; Dulay & Burt, 1977). Krashen identifica tres factores afectivos clave que determinan la fuerza de este filtro:

1. **La motivación:** Los estudiantes altamente motivados, especialmente aquellos con motivación integradora, es decir, interés por formar parte de la cultura del idioma meta, tienden a adquirir el idioma de forma más efectiva. La motivación es el esfuerzo deliberado que realiza un individuo para alcanzar un objetivo, esto plantea que, a mayor motivación, mayor será la facilidad para adquirir la lengua meta Hamers (1981).
2. **Autoconfianza:** Una imagen positiva de sí mismo y confianza en las propias habilidades facilitan un filtro afectivo bajo, lo que permite una mayor apertura al *input* lingüístico. Según Au (1988), la autoconfianza se relaciona de manera positiva con el rendimiento en la lengua meta. Por ello, es fundamental fortalecer este componente en los estudiantes para favorecer el desarrollo de su potencial en el aprendizaje del idioma.
3. **Ansiedad:** Niveles bajos de ansiedad, tanto en contextos personales como en el aula, se asocian con una mayor disposición a participar y asimilar el lenguaje de forma natural. Horwitz (2001) plantea que la ansiedad puede disminuir si el estudiante recibe apoyo y un interés genuino por parte del docente. Para enfrentar

esta emoción, identifica como fuentes principales la autoevaluación negativa, las expectativas excesivamente altas y ciertas prácticas en el aula, cómo hablar frente al grupo.

Este modelo explica por qué algunos estudiantes, a pesar de estar expuestos a un amplio *input* comprensible, no logran alcanzar un nivel avanzado o "nativo" del idioma: su filtro afectivo actúa como barrera. Es decir, pueden recibir *input*, pero no lo procesan internamente por factores emocionales adversos (Krashen, 1982; Stevick, 1976).

Desde una perspectiva pedagógica, la hipótesis del filtro afectivo sugiere que no basta con ofrecer *input* comprensible, sino que el docente debe crear un ambiente emocionalmente favorable, que minimice la ansiedad y refuerce la motivación. Oxford (2003) destaca que las estrategias afectivas pueden ser clave para manejar la ansiedad en el aprendizaje de idiomas. Entre estas estrategias menciona la respiración profunda, el uso del humor, el diálogo interno positivo y la autoevaluación del desempeño. Asimismo, sugiere grabar reflexiones diarias en la lengua meta como una forma de expresar emociones y monitorear el progreso personal.

Vieco, M. (2019) explica que el filtro afectivo hace referencia a los factores emocionales que influyen positiva o negativamente en el aprendizaje de una lengua extranjera. A lo largo de los años, los docentes de idiomas han observado que aspectos como la ansiedad, la motivación, la autoestima y la identificación cultural inciden directamente en el éxito o fracaso del proceso de adquisición lingüística. Jane Arnold (citado en Vieco, 2019) plantea que para lograr un aprendizaje efectivo es fundamental despertar emociones, generar reflexión y promover la acción mediante estrategias

cooperativas y actividades significativas. Las emociones y la memoria están estrechamente relacionadas: cuando los contenidos despiertan emociones, se facilita la retención y comprensión.

Es de vital importancia tener en cuenta los factores afectivos como actitudes, valores, motivaciones y personalidad, en la competencia comunicativa de los aprendices. Desde esta perspectiva, se recomienda fomentar un ambiente emocionalmente seguro y estimulante en el aula. Según Vieco (2019) en experiencias reales, como la de estudiantes universitarios en EE.UU, se ha comprobado que las emociones asociadas a la práctica oral en el aula (vergüenza, miedo, nerviosismo, comodidad, entusiasmo) impactan directamente en su disposición a comunicarse. Para reducir la ansiedad, se recomienda incorporar dinámicas de juego, actividades de movimiento, evaluación continua del ambiente emocional y una planificación centrada en la dimensión afectiva del aprendizaje. Es importante entender que el filtro afectivo no solo mejora el aprendizaje lingüístico, sino que crea aulas más humanas y eficaces, donde los estudiantes se sienten seguros, motivados e involucrados en su propio proceso.

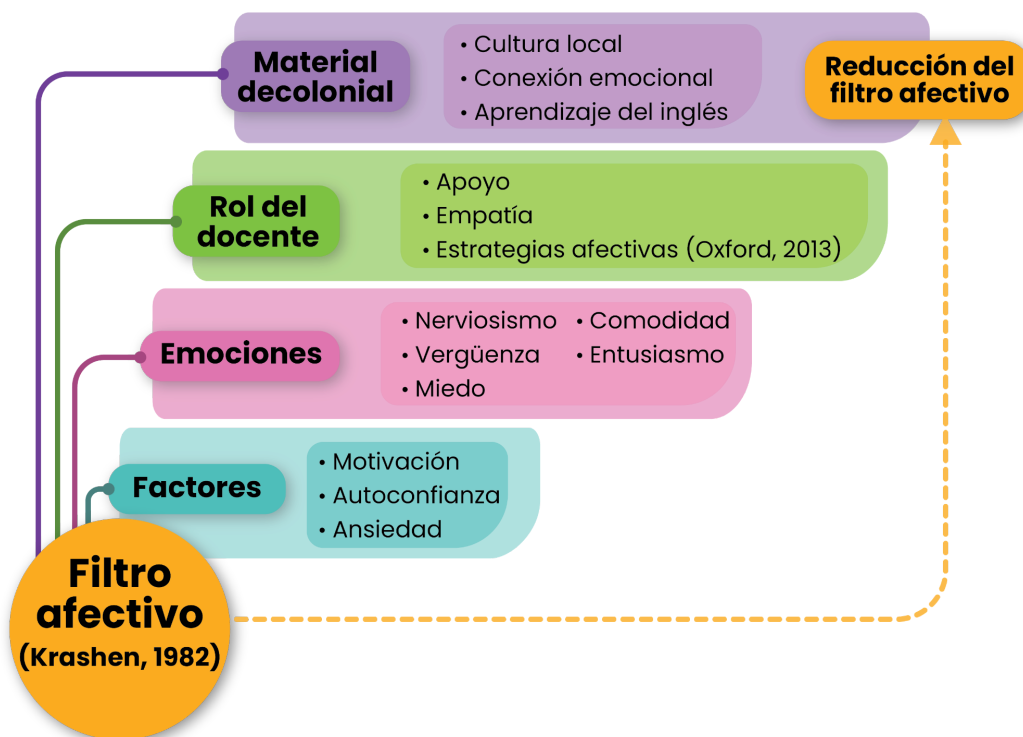
En el marco de este proyecto se pretende demostrar la influencia que tiene el diseño e implementación de un libro de método (*booklet*) en la reducción del filtro afectivo de los estudiantes participantes, teniendo como énfasis o punto de anclaje las características de idiosincrasia y elementos culturales propios de la comunidad participante. Por medio de esta relación de la clase de inglés y la inclusión de elementos culturales propios, se espera que el proceso de aprendizaje se convierta en una experiencia donde no se incluya “sólo proporcionar información comprensible, sino también crear una situación que fomente un filtro bajo (*low affective filter*)” (Krashen, 1982).

Este filtro se ve influido directamente por emociones que surgen en el aula, especialmente en contextos de producción oral. Estudios como el de Vieco (2019) muestran que estudiantes de español como lengua extranjera manifiestan emociones como nerviosismo, vergüenza, agobio o miedo al realizar tareas orales, lo que afecta negativamente su desempeño y su proceso de aprendizaje.

Para medir el filtro afectivo, se utilizan instrumentos cualitativos como cuestionarios sobre emociones y percepciones en el aula, que recoge reacciones emocionales de los estudiantes durante actividades orales en clase, tales como: “me siento seguro”, “me preocupa”, “me da vergüenza” o “me siento a gusto” (Vieco, 2019). Estos instrumentos permiten identificar el grado en que los factores afectivos afectan la adquisición del idioma. En este tipo de investigaciones cualitativas, bajo un enfoque fenomenológico, se busca entender cómo las vivencias emocionales individuales influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras y qué estrategias se pueden implementar para reducir la ansiedad (Vieco, 2019; Arnold, 2005).

Vieco (2019) concluye que el papel del docente es clave para reducir el filtro afectivo: crear un ambiente emocionalmente seguro y de confianza en el aula puede favorecer la adquisición de la lengua. Esto implica entender y gestionar las emociones de los estudiantes, no solo desde la didáctica, sino también desde la empatía.

Figura 2. Filtro afectivo



Nota. Recurso propio

Dimensión cultural en el aprendizaje de idiomas

En este apartado se aborda la dimensión cultural del aprendizaje de lenguas desde una perspectiva simbólico-cognitiva, entendiendo la cultura como un sistema de significaciones y símbolos que los individuos utilizan para interpretar su entorno, expresarse y actuar (Geertz, 1973; Trujillo, 2005). Esta perspectiva permite ver la cultura no como un conjunto fijo de tradiciones heredadas, sino como una construcción dinámica que se manifiesta en prácticas, discursos, gestos y representaciones cotidianas.

En el contexto del aprendizaje de una segunda lengua, la cultura desempeña un papel fundamental, ya que influye en la forma en que los estudiantes se relacionan con el idioma, lo comprenden y lo interiorizan. Según Kramsch (1993), el lenguaje no solo comunica significados, sino que también construye realidades culturales. Ignorar la cultura del estudiante puede incrementar el filtro afectivo (Krashen, 1982), generando desconexión o resistencia hacia el idioma. Por el contrario, incorporar referentes culturales propios favorece el sentido de pertenencia y la motivación.

Trabajar la cultura en el aula implica mucho más que enseñar festividades extranjeras o comidas típicas. Desde una perspectiva crítica, se trata de incorporar lo que Kramsch denomina la “cultura con c minúscula” (*little c culture*): lo cotidiano, lo simbólico, lo que conecta directamente con la vida del estudiante. Esto puede lograrse mediante el uso de materiales que reflejen prácticas culturales locales, la construcción de significados compartidos y la creación de espacios donde el estudiante dialogue con su entorno desde el idioma que aprende.

El trabajo cultural en el aula promueve el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural, entendida como la capacidad de interactuar con hablantes de otras culturas desde el respeto, el entendimiento y la reflexión crítica (Byram, 1997). Además, permite resignificar la identidad del estudiante, quien ya no es visto como un receptor pasivo de una cultura extranjera, sino como un sujeto activo con conocimientos y experiencias válidas. Esto fomenta una educación más inclusiva, contextualizada y significativa.

Incorporar la dimensión cultural local también responde a una necesidad de resistir formas de enseñanza descontextualizadas, centradas en culturas dominantes (anglosajonas) que poco tienen que ver con la realidad del estudiante colombiano. Desde una mirada decolonial (Walsh, 2009), es necesario construir propuestas pedagógicas que reconozcan los saberes locales como legítimos. Autores como Freire (1970) y Fals Borda (en Torres Carrillo, 2024) proponen una educación dialógica, participativa y situada, en la que el estudiante puede expresarse desde su propio mundo simbólico.

Figura 3. Dimensión cultural



Nota. Recurso propio

Perspectiva decolonial en la creación de materiales

La creación de material es un área de la lingüística aplicada que engloba los procesos que llevan al desarrollo de un elemento pedagógico que permita conocer, experimentar, estimular o ayudar a descubrir autónomamente el aprendizaje de un idioma; dentro de los procesos se encuentra la evaluación, integración, diseño, producción, uso e investigación de estos materiales (Tomlinson, 2022). Este proceso pedagógico busca estimular el aprendizaje autónomo y se sustenta en la evaluación, diseño, producción, uso e investigación de materiales educativos, lo cual configura su amplio campo de acción. Como afirma Richards, "el desarrollo de materiales se concibe como un proceso cíclico que incluye la evaluación de necesidades, el diseño y desarrollo de materiales, la implementación y la evaluación" (Richards, 2001).

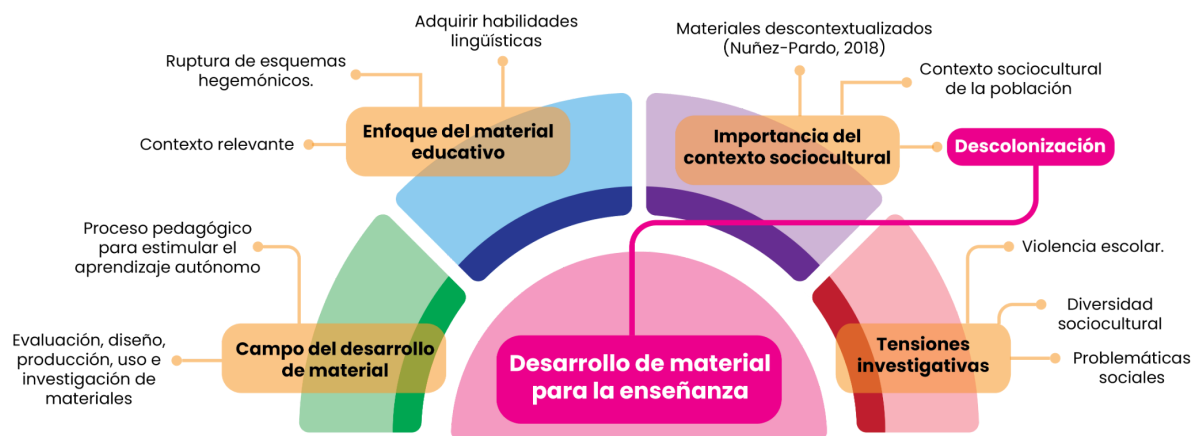
La propuesta presentada busca desarrollar un material educativo que ayude a los estudiantes a fortalecer sus habilidades lingüísticas, utilizando contenidos que estén conectados con su contexto. Siguiendo a Mignolo (2017), este material debe romper con los esquemas hegemónicos impuestos por dinámicas políticas y mercantilistas, y a la vez empoderar al docente para que, desde su discurso, interactúe de forma crítica con su entorno.

Este enfoque requiere que el material sea contextual y funcional para la enseñanza, favoreciendo también el desarrollo de las capacidades docentes en la creación de recursos. Como señala Masuhara (2022), el uso efectivo de un material depende de que el profesor lo comprenda, lo relacione con sus creencias, experiencia y conocimientos, y lo adapte a las necesidades específicas de sus estudiantes.

En el marco de este proyecto se pretende, además de lo anteriormente señalado, dar importancia al contexto sociocultural de la población a la que se apunta el material a ser implementado. Se reconoce que el uso de materiales descontextualizados, como lo advierte Nuñez-Pardo (2018), no considera la complejidad y diversidad de los contextos socioculturales e históricos de la población, lo que representa una de las tensiones investigativas actuales en el campo. Estas tensiones abarcan aspectos como la diversidad sociocultural, la violencia escolar y otras problemáticas sociales que impactan directamente el entorno educativo. En este sentido, Bori (2022) sostiene que una perspectiva crítica en la representación contribuye al desarrollo de materiales que promueven una conciencia cultural crítica en los estudiantes y los prepara para interacciones en la vida real más allá del aula.

El aspecto descolonizador y basado en el contexto es un eje fundamental de este proyecto y se ha convertido en un elemento que complementa el desarrollo de material como se ha demostrado en un gran número de investigaciones (Nuñez-Pardo & Tellez, 2024, 2022; Rodriguez, 2024; Hernandez-Caicedo, 2023; Holguín, Aguirre & Vasquez-Guarnizo, 2022, Gutierrez & Aguirre Ortega, 2022). Desde esta perspectiva, la creación de materiales se aborda reconociendo la necesidad de integrar las vivencias de violencia escolar y las diversas problemáticas sociales que forman parte de la cotidianidad del ambiente educativo. De este modo, se subraya la importancia de un enfoque educativo contextualizado, del campo del desarrollo de material y de las tensiones investigativas como pilares integradores para una enseñanza relevante y transformadora.

Figura 4. Desarrollo de material



Nota. Recurso propio

Artículos de referencia

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la integración de factores culturales, diseño de materiales con sentido cultural y filtro afectivo ha cobrado creciente relevancia en la construcción de experiencias de aprendizaje significativas. Hossain (2024), en su revisión sobre el rol de la cultura en el aprendizaje del inglés, destaca que los contextos bilingües deben ir más allá de la enseñanza gramatical, considerando la diversidad cultural, la tecnología y la formación docente como pilares para formar ciudadanos globales.

En esta misma línea, Sicachá Martínez (2024) propone el diseño de materiales socio-afectivos en la enseñanza del inglés para desarrollar habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la regulación emocional. Su investigación-acción demuestra cómo estos recursos fortalecen la resolución de conflictos en estudiantes de primaria, especialmente en contextos vulnerables tras la pandemia. La inclusión de lo emocional en el currículo permite una experiencia educativa más integral, centrada en las realidades del estudiantado.

Por su parte, Oviedo y Álvarez (2019) resaltan la importancia de materiales personalizados con contenido cultural que respondan al contexto y necesidades de los aprendices. Su estudio concluye que la pertinencia cultural del material didáctico mejora significativamente la participación, motivación y producción oral del alumnado, al ofrecer oportunidades comunicativas relevantes para su entorno.

Finalmente, Pedraza Roza y Quintero Cuervo (2019) analizan el impacto del filtro afectivo y las estrategias de aprendizaje en la producción oral del francés. Basándose en los postulados de Krashen (1986), identifican que un alto filtro afectivo caracterizado por ansiedad, baja autoestima o desmotivación que obstaculiza el desempeño lingüístico, mientras que su adecuada gestión emocional, mediante estrategias metacognitivas, favorece el aprendizaje. Esta investigación destaca que la dimensión emocional no debe separarse de lo cognitivo y que es necesario diseñar ambientes de aula sensibles a los factores emocionales y contextuales del estudiante.

En conjunto, estos estudios evidencian que la enseñanza de lenguas debe considerar el entorno cultural, las emociones y materiales con sentido cultural no como elementos periféricos, sino como componentes esenciales que enriquecen el proceso educativo, fomentan la autonomía y fortalecen la competencia comunicativa e intercultural.

Hossain (2024), en el artículo *Reviewing the Role of Culture in English Language Learning*, analizó cómo los educadores pueden integrar de forma significativa la cultura, la tecnología y la diversidad del estudiantado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este enfoque responde a los desafíos contemporáneos de la educación en contextos multiculturales, multilingües y digitales. Lejos de considerar estos elementos como

aspectos periféricos, el estudio los presenta como ejes transformadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, que requieren una profunda revisión de las prácticas pedagógicas actuales.

El artículo se organizó en cuatro ejes temáticos. En primer lugar, se abordó la cultura y la diversidad cultural como dimensiones fundamentales para fomentar la competencia intercultural. Se subrayó la necesidad de superar los estereotipos lingüísticos y de integrar contenidos culturales significativos, relevantes para la realidad y experiencia de los estudiantes (Byram, 1997; Kramsch, 2013). En segundo lugar, se discutió la importancia de diversificar los materiales educativos con el fin de representar múltiples perspectivas, fomentar el pensamiento crítico y establecer conexiones auténticas con el entorno sociocultural del alumnado (McKay, 2002; Pennycook, 2007).

En tercer lugar, la investigación exploró el papel de la tecnología educativa en el aula de lenguas. Se destacó el potencial de las herramientas digitales, plataformas de aprendizaje en línea, redes sociales y realidad virtual para enriquecer la experiencia de aprendizaje, promover la autonomía y personalizar el proceso educativo (Levy & Stockwell, 2006; Reinders, 2012). Finalmente, se examinó la necesidad de una formación docente continua en competencias interculturales y estrategias inclusivas, reconociendo la creciente diversidad lingüística y cultural en los salones de clase (Gay, 2010; Byram et al., 2002).

Entre las conclusiones más relevantes del estudio se encuentra la idea de que la enseñanza de lenguas debe ir más allá de la instrucción gramatical o léxica. En este nuevo paradigma, el objetivo es formar ciudadanos globales capaces de interactuar con respeto,

empatía y conciencia intercultural. La inclusión consciente de aspectos culturales, tecnológicos y personales no debe ser anecdótica, sino una parte esencial de la planificación pedagógica. La enseñanza culturalmente receptiva permite a los estudiantes desarrollar no solo competencia lingüística, sino también sensibilidad cultural, empatía y conciencia crítica (Gay, 2010).

Asimismo, el uso pedagógico y reflexivo de la tecnología puede potenciar la motivación, el aprendizaje significativo y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso formativo. Sin embargo, estos beneficios solo pueden lograrse si los docentes reciben una formación adecuada que les permita diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos, seguros y culturalmente sensibles. En suma, el estudio concluye que el rol del docente en la enseñanza de lenguas debe enfocarse en preparar a los estudiantes no solo para comunicarse, sino para convivir en un mundo global e interconectado.

Sicachá (2024), en el artículo *Socio-affective ELT Materials Otherwise for Solving Conflicts*, se centra en el desarrollo e implementación de materiales socio-afectivos para la enseñanza del inglés. Su objetivo es mejorar las habilidades de resolución de conflictos entre los estudiantes de quinto grado del colegio María Cano de Bogotá. Este caso de investigación-acción cualitativa se fundamenta en el paradigma socio-crítico y está dirigido a desafiar las habilidades emocionales y sociales por parte de los estudiantes, particularmente tras la pandemia de COVID-19. El estudio muestra la creación de un taller o unidad de libro que incluye materiales contextualizados basados en el contexto local de los estudiantes, sus experiencias vitales y fotografías, para hacer que el proceso de aprendizaje sea más atractivo y significativo. La investigación destaca la gran importancia

de desarrollar habilidades socioafectivas como la empatía, la comunicación asertiva y la regulación emocional para fomentar un entorno de aprendizaje más pacífico.

Los resultados indican que los recursos socioafectivos contribuyeron significativamente a reconocer, comprender y gestionar sus emociones mejor frente a algún conflicto. Asimismo, los alumnos demostraron capacidad para dar sus puntos de vista y sugerir respuestas sin recurrir a la violencia, mejorando así sus habilidades socioafectivas y sentido de la justicia. El estudio enfatiza en que los materiales para la enseñanza de la LE trascienden más allá de la mera adquisición del idioma y atiendan necesidades socioemocionales de los estudiantes. Además, al integrar habilidades socioafectivas en el currículo, el proyecto busca crear una experiencia educativa más integral que los capacite a desenvolverse eficientemente en la resolución de conflictos. Esta investigación contribuye y ofrece ideas a los docentes que elaboran materiales didácticos basados en el contexto que integren elementos socioculturales propios.

Oviedo & Álvarez (2019) en la investigación *The Contribution of Customized Lessons with Cultural Content in the Learning of EFL Among Undergraduates*, realizó un estudio cualitativo llevado a cabo con estudiantes de pregrado de Licenciatura en Inglés de una universidad pública en el sureste de Colombia. En este contexto, los investigadores identificaron que el material utilizado para el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera eran textos comerciales que no corresponden a las necesidades específicas de los estudiantes, por lo que decidieron diseñar e implementar material con contenido cultural que permitiera mejorar estos procesos de aprendizaje en ELE.

De esta manera, por medio de encuestas, observaciones de campo y análisis documental, estos investigadores obtuvieron resultados positivos ligados al efecto cultural en el proceso de aprendizaje. Principalmente, establecieron en sus resultados que cuando el material demuestra ser relevante, anima a los estudiantes a participar de sus clases, ya que son temas que hacen parte de sus realidades; por otra parte, cuando las actividades, la presentación y el contenido del material es dinámico, el proceso de aprendizaje es llamativo y significativo, dándole gran valor al uso de material. Adicionalmente, los resultados arrojaron que la población se sentía más cómoda al momento de expresar sus opiniones en una lengua extranjera porque el contenido del material les ofrecía oportunidades comunicativas basadas en su contexto.

Pedraza & Quintero (2019) en la investigación *La incidencia del filtro afectivo y las estrategias de aprendizaje en la producción oral en el nivel de Básico II de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*, tuvo como propósito identificar, analizar y describir el impacto del filtro afectivo en la producción oral del francés en estudiantes de nivel Básico II de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Se parte del reconocimiento de la fuerte presencia de emociones en el aula y su influencia directa sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

La investigación se sustentó principalmente en las teorías de Stephen Krashen (1986) sobre el filtro afectivo y la adquisición de segundas lenguas, así como en aportes sobre inteligencia emocional de Daniel Goleman (1995), Joseph LeDoux (1996) y Schunk (2008). El marco se dividió en tres ejes: la dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas, el papel de las emociones y la inteligencia emocional, y el uso de estrategias metacognitivas como herramienta para controlar el filtro afectivo. El estudio adoptó un

enfoque mixto y descriptivo. Se realizaron cuatro cuestionarios, observaciones no participativas en clase, durante actividades pedagógicas y en el parcial oral. Además, se utilizaron diarios de campo y registros audiovisuales. La muestra final incluyó a seis estudiantes seleccionados por haber participado en todas las fases de recolección de datos.

Los resultados revelaron que los estudiantes con filtro afectivo alto experimentan mayores dificultades en la producción oral, ya que tienen menor control emocional y escaso conocimiento sobre sus estrategias de aprendizaje. En contraste, los estudiantes con filtro afectivo bajo manejan mejor sus emociones, lo que les permite utilizar con éxito estrategias metacognitivas que favorecen su desempeño. Se identificó que todos los estudiantes, sin importar su nivel de filtro afectivo, utilizan estrategias de memoria como la repetición. Sin embargo, quienes presentan un filtro alto tienden a aplicar estrategias de manera desorganizada o inconsciente, mientras que los de filtro bajo lo hacen con mayor intención y claridad.

Además, se evidenció que factores externos como el ambiente, el horario, el docente y los compañeros pueden influir en el nivel del filtro afectivo. La motivación también fue clave: solo el 50% de los estudiantes demostró estar altamente motivado, siendo esta una variable asociada con un filtro afectivo más bajo. La producción oral se ve claramente afectada por el estado emocional del estudiante. Aquellos que logran equilibrar sus emociones y aplican estrategias metacognitivas de forma organizada alcanzan mejores resultados. Se concluyó que la dimensión emocional no puede estar separada de la cognitiva, y que es fundamental integrar ambas para favorecer el aprendizaje de lenguas.

También se destacó que los modelos de enseñanza basados únicamente en lo gramatical pueden disminuir la confianza y espontaneidad de los estudiantes, debilitando su producción oral. En cambio, quienes tienen un filtro afectivo bajo valoran las actividades orales como una herramienta para monitorear su progreso. Finalmente, se recomienda a los docentes de niveles iniciales enseñar explícitamente estrategias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen autonomía y autoconciencia sobre su proceso de aprendizaje. Igualmente, se propone profundizar en investigaciones sobre estrategias aplicadas al aprendizaje del francés, y revisar metodologías que incluyan el componente emocional. También se sugiere generar ambientes de clase que permitan al estudiante expresar dudas y emociones, fomentando una mejor gestión emocional y lingüística.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta el tipo de proyecto y los resultados esperados del mismo, esta investigación propuso enfocar su trabajo bajo la aplicación de un diseño de investigación mixta que permitió identificar las necesidades de la población, por lo tanto se diseñó material bajo esos requerimientos, luego se implementó un posible prospecto y finalmente se analizó el impacto de la implementación.

El enfoque mixto se basa en la recopilación, evaluación e inclusión de datos de tipo cuantitativo y cualitativo, con el objetivo de lograr una comprensión más completa del fenómeno en estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 610). Este enfoque se fundamenta en la idea de que la realidad puede ser entendida desde múltiples ángulos, y su combinación permite un análisis más profundo y enriquecedor (p. 613). En esta investigación, se pretendió evaluar el efecto de la aplicación de materiales contextualizados, interculturales y decoloniales, utilizando tanto encuestas estructuradas (cuantitativas) como entrevistas con docentes (cualitativas), triangulando los hallazgos para mejorar la validez interpretativa y lograr una visión holística del fenómeno.

El planteamiento se clasifica como un enfoque mixto de tipo convergente o concurrente, donde los datos tanto cualitativos como cuantitativos se obtienen al mismo tiempo y de forma paralela para ser luego analizados y combinados durante la etapa de interpretación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 626). Este enfoque facilita la creación de conexiones complementarias entre las dos clases de datos y permite llegar a conclusiones conjuntas que integren los resultados de ambos métodos (p. 628).

Este diseño no solo facilitó la identificación de las necesidades particulares de la población analizada, sino también la creación, puesta en práctica y valoración de materiales que satisficieron dichas necesidades. Al realizar esto, se pretendió no solo destacar la relevancia de la contextualización en los recursos educativos bilingües, sino también ofrecer tácticas que optimizaran los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes bilingües, fomentando una experiencia de aprendizaje más relevante y acorde con la realidad de los alumnos.

Plan de acción

Este proyecto de investigación se implementó en la IED Villas del Progreso, Sede Principal, de la ciudad de Bogotá, con estudiantes de noveno grado. Para el desarrollo de la propuesta de investigación, de acuerdo a su naturaleza, se estableció un cronograma que permitió organizar de manera cronológica cada una de las fases, a saber:

1) Desarrollo, implementación y análisis de instrumentos de recolección de información: Se inicia por la necesidad de conocer mejor a los estudiantes: sus gustos, sus miedos, sus intereses y cómo viven el aprendizaje del inglés en su entorno. Para eso, se aplicaron encuestas tanto a las dos docentes de la IE como a un grupo de 20 estudiantes, detalladas en el apartado de instrumentos de recolección de datos. Esta información fue clave para reconocer la viabilidad de un material que podría realmente conectarlos con el idioma y con su contexto con base en las informaciones que arrojaron la triangulación de los resultados dados por los instrumentos.

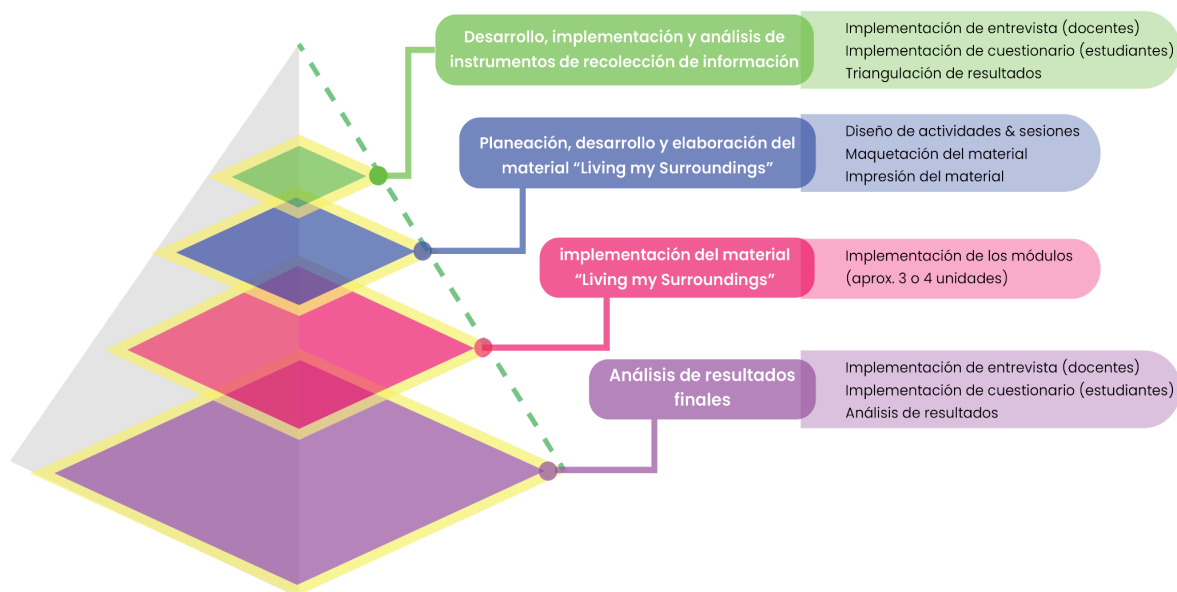
2) Planeación, desarrollo y elaboración del material: Con estos hallazgos, se empezó a construir el material contextualizado: un manual de lengua pensado en el

contexto local de la localidad (Bosa) y de la ciudad en general (Bogotá). Cada unidad, cada ilustración y cada actividad fue diseñada considerando su realidad, sus barrios, sus formas de hablar y de aprender. Esta etapa fue creativa, pero también involucró un trabajo profundo de reflexión. Así, se diseñaron las unidades o módulos que componen el material, de la misma manera que la estructuración de planes de sesión para ser usado por el docente, incluyendo la impresión y divulgación del producto al docente.

3) Implementación del material: El material se puso a prueba en el aula. Los estudiantes lo exploraron, lo resolvieron, lo comentaron. Fue un momento de descubrimiento tanto para ellos como para el docente, donde se pudo observar cómo respondían a un material que hablaba de su entorno y que les permitía expresarse en inglés desde lo que conocen. Esta fase trajo aprendizajes valiosos sobre lo que funciona, lo que les interesa y lo que puede mejorar.

4) Análisis de resultados finales: Después de trabajar con el material, se observó con detenimiento los resultados, desde dos elementos: los materiales una vez ya han sido usados y la aplicación de encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes del área. Este análisis no sólo evaluó lo que aprendieron, sino también cómo se sintieron al aprender con algo hecho desde su realidad.

Figura 5. Etapas del plan de acción.



Nota. Recurso propio

Criterios de inclusión de participantes

Para la selección de la población participante de esta investigación, se eligió a la Institución Educativa Distrital Villas del Progreso. Esta IE es de carácter público, ubicada en el sector de Villas del Progreso, en la localidad de Bosa, en la zona periférica, de estrato 1 y 2, cerca al río Bogotá. La IE imparte clase desde el grado preescolar hasta el grado once, con énfasis académico, no técnico, relacionado con las artes plásticas y visuales. La selección de esta IE se realizó debido a que allí la docente de inglés es conocida por uno de los investigadores. Por otra parte, la población elegida fueron los estudiantes de noveno grado, esto debido a que ellos reciben clase de la docente antes señalada.

Descripción de los participantes

La población seleccionada para este proyecto de investigación está conformada por estudiantes del noveno grado de la IE Villas del Progreso, exactamente el grado 902. Es un grupo heterogéneo compuesto por 38 estudiantes: 20 mujeres y 18 hombres, cuyas edades oscilan entre los 13 y 16 años, quienes reciben un total de 3 horas semanales de clase de inglés. Aunque no se evidencian casos destacados en términos de rendimiento escolar, de acuerdo a la docente, el grupo presenta condiciones adecuadas para la aplicación del material didáctico propuesto ya que ninguno presenta dificultades de aprendizaje diagnosticadas o alguna condición especial.

Es importante señalar que, aunque el material fue distribuido para todos los 38 estudiantes del grado, no todos los acudientes de los estudiantes dieron aprobación al respectivo permiso, distribuido para aceptar la participación del o de la menor en el proyecto. Así, se cuenta exactamente con el permiso de 10 estudiantes de los 38 miembros del curso quienes participaron activamente de las etapas de análisis previo y posterior a la implementación del material por medio de los instrumentos de recolección de datos.

Instrumentos de recolección de datos

De acuerdo con el enfoque metodológico, se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de datos en las distintas fases del proyecto.

Tabla 1. Instrumentos de recolección de datos.

Instrumento	Propósito	Población
-------------	-----------	-----------



Entrevista semiestructurada (preliminar) Anexo 3. Recolección de datos	Reconocer qué elementos socioculturales son relevantes para el diseño del material contextualizado.	Profesores de inglés de la IE
Cuestionario (preliminar) Anexo 3. Recolección de datos	Analizar la perspectiva de los estudiantes sobre los recursos utilizados en clase de inglés y los elementos socioculturales que consideran relevantes.	Estudiantes
Cuestionario (final) Anexo 3. Recolección de datos	Reconocer criterios frente a las temáticas y el material implementado en cuanto a su pertinencia e influencia en el aprendizaje.	Estudiantes
Entrevista (final) Anexo 3. Recolección de datos	Identificar la percepción docente sobre la pertinencia del material diseñado y su impacto potencial en el aula.	Profesores de inglés de la IE

Nota. Recurso propio.

Cronograma

De acuerdo con el diseño metodológico propuesto, a continuación, se presenta el cronograma de actividades correspondiente al desarrollo del proyecto durante el semestre.

Tabla 2. Cronograma

Actividades / Fases	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Revisión teórica	■			
Diseño metodológico		■		
Elaboración de instrumentos		■		
Validación y ajustes			■	



Aplicación del material



Redacción final del informe



Nota. Recurso propio.

Gestión de consentimiento y/o asentimiento informado

Como parte del cumplimiento requerido para la ejecución del proyecto de grado, se llevó a cabo la implementación de consentimientos informados y asentimientos firmados por los actores involucrados. En primer lugar, se gestionó el consentimiento institucional mediante la entrega del formato correspondiente a una de las docentes participantes, quien además desempeña el rol de jefe del área de inglés en la institución. Esta docente recibió y aprobó el documento, dando así aval institucional al desarrollo del proyecto en el contexto educativo. En cuanto a los consentimientos informados de las docentes participantes, ambos fueron diligenciados y firmados de manera digital por las dos profesionales involucradas, lo cual garantiza su participación voluntaria e informada en las actividades previstas. [Anexo 2. Formatos de acceso a la institución](#)

Por otro lado, se elaboraron diez formatos impresos de asentimientos dirigidos a los acudientes de los diez estudiantes seleccionados para hacer parte del proyecto. Estos formatos fueron impresos y entregados por la docente responsable en el aula, con el fin de que los estudiantes los llevaran a sus hogares para ser firmados. Durante la semana inmediatamente posterior, los estudiantes devolvieron los documentos debidamente firmados por sus acudientes, lo que permitió contar con la autorización expresa para la

participación de los menores en las actividades planteadas. [Anexo 2. Formatos de acceso a la institución](#)

Validación de Instrumentos

Para garantizar la validez de contenido del instrumento utilizado en esta investigación, se consultó con expertos en el área, quienes evaluaron la pertinencia, coherencia y suficiencia de cada ítem en relación con los objetivos del estudio. Esta validación resulta fundamental, ya que asegura que los instrumentos miden adecuadamente los aspectos que se proponen, en este caso, el diseño e implementación de materiales contextualizados y el impacto de la identidad cultural en el aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria en Colombia.

En este proceso, los validadores aportaron observaciones y recomendaciones que permitieron mejorar el instrumento antes de su aplicación, eliminando ambigüedades y fortaleciendo su claridad conceptual. De esta manera, la validación no solo respalda la calidad del instrumento, sino que contribuye a la rigurosidad del estudio, se llevó a cabo un proceso de validación por parte de dos profesionales con experiencia en el área de enseñanza del inglés y formación pedagógica.

La validación fue realizada por los licenciados Jennifer Lorena Becerra Ortega y César Alvaro Cardenas Barbosa, ambos egresados del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en el año 2017. Cada uno cuenta con una trayectoria profesional de seis años en instituciones educativas tanto públicas como privadas, desempeñándose como docentes de inglés.

Jennifer Becerra se encuentra actualmente vinculada como docente de planta en la Secretaría de Educación de Bogotá, mientras que César está vinculado a la Secretaría de Educación de Casanare.

Ambos validadores cuentan, además, con formación de posgrado, al haber cursado la Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural ofrecida por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), en España. Su experiencia en la enseñanza de inglés, así como su formación académica, les permitió brindar observaciones fundamentadas sobre los instrumentos, lo cual contribuyó a su adecuación antes de su aplicación en el contexto del estudio.

Intervención pedagógica

Living My Surroundings es un apartado de guías diseñadas específicamente para la aplicación de este proyecto con actividades contextualizadas y cercanas a la realidad del estudiante, con lo que se busca fortalecer el inglés como lengua extranjera desarrollando de manera integrada las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla. Al relacionar el aprendizaje del idioma con aspectos culturales de su entorno, el estudiante puede reconocer que, aunque el inglés no es su lengua materna, puede construir sentido a partir de la interacción con referentes culturales propios y globales. El conocimiento se construye mediante la interacción entre el alumno, el docente y el contexto, lo que hace que el aprendizaje sea significativo y situado. [Anexo 4. Material “Living My Surroundings”](#)



Tabla 3. Intervención pedagógica

Número de sesiones	Participantes	Actividades
El material “Living My Surroundings” contendrá un total de 3 unidades, las cuales contendrán un enfoque gramatical y de contexto cultural (vocabulario).	Estudiantes de grado noveno del sector urbano, ubicados en la localidad 7 - Bosa, pertenecientes a una IE de carácter público.	Unit 1: Living my neighborhood Gramatica: verb to be/pronouns/simple present Vocabulario: rutina de un habitante de Bogotá Unit 2: Discovering Bogotá Gramática: There is / There are/ Prepositions Vocabulario: Lugares de Bogotá Unit 3: Growing up memories Gramatica: Simple past/ Used to Vocabulario: Experiencias vividas en Bogotá y otros lugares. Final task : Unit 1, 2 and 3 Review.

Nota. Recurso propio.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El presente apartado de análisis se orienta por el objetivo general del proyecto, el cual busca analizar cómo la percepción de los materiales de inglés, su dimensión cultural y la implementación de un enfoque intercultural y decolonial influyen en la construcción de identidad cultural y en la disminución del filtro afectivo en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Villas del Progreso.

El análisis que se presenta a continuación se basa en un enfoque mixto, el cual une de manera ordenada la recopilación, evaluación e inclusión de datos de tipo cuantitativo y cualitativo, con el objetivo de lograr una comprensión más completa del fenómeno en estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 610). Este enfoque se fundamenta en la idea de que la realidad puede ser entendida desde múltiples ángulos, y su combinación permite un análisis más profundo y enriquecedor (p. 613). En esta investigación, se pretende evaluar el efecto de la aplicación de materiales contextualizados, interculturales y decoloniales, utilizando tanto encuestas estructuradas (cuantitativas) como entrevistas con docentes (cualitativas), triangulando los hallazgos para mejorar la validez interpretativa y lograr una visión holística del fenómeno.

El planteamiento se clasifica como un enfoque mixto de tipo convergente o concurrente, donde los datos tanto cualitativos como cuantitativos se obtienen al mismo tiempo y de forma paralela para ser luego analizados y combinados durante la etapa de interpretación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 626). Este enfoque facilita la creación de conexiones complementarias entre las dos clases de datos y permite llegar a conclusiones conjuntas que integren los resultados de ambos métodos (p. 628).

En la dimensión cuantitativa se empleó el software Excel en la organización de encuestas, lo que permitió visibilizar dimensiones relacionadas con identidad, filtro afectivo y percepción cultural. En la dimensión cualitativa, se llevó a cabo el análisis utilizando el método de análisis categórico o de contenido, siguiendo las etapas de codificación abierta, axial y selectiva sugeridas por Sampieri y Mendoza. Al leer y dividir las transcripciones de las entrevistas, se localizaron unidades de significado que dieron lugar a códigos preliminares. Estos códigos fueron luego clasificados en subcategorías y categorías principales que reflejan los patrones y significados más pertinentes en relación con los fines del estudio. Las categorías clave que surgieron del análisis incluyeron: Opiniones sobre los materiales educativos, Identidad y cultura local, y Filtro afectivo. Este método ayudó a estructurar la información cualitativa de forma ordenada, asegurando su relevancia con los objetivos y facilitando la comparación con los resultados cuantitativos.

La recolección de esta información se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2025, para encuesta y entrevistas preliminares, y en el segundo semestre del año 2025 para encuestas y entrevistas finales, después de la implementación del material didáctico creado en este proyecto. El procedimiento se realizó bajo estrictos lineamientos éticos, garantizando confidencialidad, consentimiento informado y respeto por las voces de los participantes. En consecuencia, el análisis propuesto busca generar evidencia crítica y contextualizada que aporte al diseño de materiales interculturales y al fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas en la enseñanza del inglés.



Tabla 4. Etapas de análisis de datos.

PASO 1	• Se realizó una lectura exploratoria de encuestas y entrevistas para conocer las experiencias de los participantes. • Esta fase permitió identificar temas iniciales sobre identidad cultural, percepción de materiales y filtro afectivo.
PASO 2	• Los datos cualitativos se analizaron mediante método de análisis categórico o de contenido, siguiendo codificación abierta, axial y selectiva (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), mientras que las encuestas se sistematizaron en Excel para identificar patrones y tendencias generales.
PASO 3	• Se compararon los datos cualitativos y cuantitativos para lograr una interpretación integrada. La triangulación amplió la comprensión sobre el impacto del material intercultural en la identidad y el filtro afectivo.
PASO 4	• A partir de la triangulación se consolidaron las categorías finales: percepción de materiales, identidad y cultura local, retos pedagógicos y filtro emocional. Estas categorías se interpretaron a la luz de Krashen (1982) y los principios interculturales y decoloniales del estudio.

Nota. Recurso propio.

La siguiente sección expone la discusión de los resultados obtenidos a partir del análisis mixto de encuestas y entrevistas realizadas a docentes y estudiantes de la Institución Educativa Villas del Progreso, con el propósito de comprender cómo la percepción de los materiales de inglés, su dimensión cultural y un enfoque intercultural y decolonial inciden en la construcción de identidad cultural y en la disminución del filtro afectivo.

El análisis se estructura en tres categorías principales que permiten integrar los hallazgos cuantitativos y cualitativos: (1) Percepción de materiales pedagógicos disponibles, que examina la pertinencia, acceso y contextualización de los recursos empleados; (2) Cultura local e identidad en la enseñanza del inglés, que aborda cómo la inclusión de elementos culturales propios fortalece la identidad y el equilibrio intercultural;

y (3) Filtro afectivo en el aprendizaje del inglés, que analiza la influencia de la motivación, la confianza y la ansiedad en el proceso de adquisición del idioma.

Percepción de materiales pedagógicos disponibles

Por medio de la revisión de las encuestas aplicadas a los estudiantes y la entrevista con las docentes de la I.E. Villas del Progreso, tanto en los instrumentos preliminares como los finales, se logró explorar la manera en que se perciben los materiales disponibles y que se emplean para la clase de inglés, especialmente en relación con la pertinencia pedagógica y su cercanía al contexto propio de la comunidad educativa. Las respuestas recogidas en ambas fases permiten evidenciar ciertas tensiones, en concordancia con las señaladas por Núñez-Pardo (2018), quien advierte que los textos generalmente disponibles usualmente repiten enfoques “estandarizados” que terminan ignorando la diversidad cultural y las realidades locales. Sin embargo, una vez que los materiales contextualizados fueron aplicados, las aportaciones demostraron un mayor grado de identificación y motivación entre los estudiantes y la docente aplicadora. A continuación, se presentará un análisis detallado de los datos obtenidos a partir de las subcategorías establecidas: disponibilidad y búsqueda de recursos, pertinencia cultural e impacto en identidad y pertenencia, resultado de la triangulación entre los instrumentos aplicados en ambos momentos.

Acceso y búsqueda de materiales pedagógicos

El acceso a materiales en la enseñanza del inglés refleja tensiones entre las posibilidades que ofrecen los entornos digitales y las limitaciones materiales en la práctica escolar. En la fase preliminar, los estudiantes evidenciaron una identificación parcial con los contenidos, mientras las docentes destacaron la abundancia de recursos en internet, pero

indicaron que requieren adaptar constantemente al nivel y contexto de los aprendices. Una de las docentes señaló que “existe una gran cantidad de material en la red, pero no siempre es adecuado para el nivel o el contexto de los estudiantes”, y otra complementó que “en algunos casos, dependemos casi exclusivamente del tablero y el marcador cuando no hay otros recursos disponibles”. En los resultados finales, la docente participante resaltó la claridad y organización del nuevo material, afirmando que “los estudiantes mostraron más disposición porque entendían mejor las instrucciones y los temas”. Estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer la gestión y contextualización de los recursos pedagógicos disponibles en el aula.

En esta subcategoría predomina el análisis de las entrevistas docentes, complementado con una pregunta relevante de la encuesta a estudiantes. A continuación, se presenta la tabla correspondiente.

Tabla 5. Acceso y búsqueda de materiales pedagógicos

Instrumento	Ítem	Si (%)	En parte (%)	No (%)
Encuesta preliminar	¿Los espacios y actividades de clase te hicieron sentir cómodo para expresarte en inglés?	50	20	30

Nota. Recurso propio.

Relevancia cultural de los materiales disponibles

En los instrumentos preliminares, tanto estudiantes como docentes reconocieron una descontextualización en los materiales usados. El 70% de los aprendices indicó sentirse identificado sólo en parte con los temas y un 60% afirmó que sus clases de inglés se

relacionaban de manera parcial con la cultura local. Las docentes indicaron que los libros oficiales *English Please* y *Way to Go* ofrecían cierta contextualización, pero resultaban desactualizados, y que muchos recursos digitales provenían de contextos extranjeros. Una de ellas comentó que “los textos del programa traen ejemplos que no tienen nada que ver con la vida de los estudiantes”, mientras otra añadió que “los materiales del Ministerio son útiles, pero no reflejan nuestra realidad”. En la etapa final, la docente aplicadora resaltó que “los temas cercanos a la vida cotidiana de los estudiantes generaron más motivación y participación”. Estos resultados evidencian una transición hacia materiales más coherentes con el contexto sociocultural, lo que favorece la apropiación del aprendizaje y la construcción de significados desde la experiencia del estudiante. Así, la pertinencia cultural se consolida como un componente esencial para promover aprendizajes más auténticos y situados.

A continuación, se presentan los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes, correspondientes a esta subcategoría.

Tabla 6. Relevancia cultural de los materiales de inglés

Instrumento	Ítem	Si (%)	En parte (%)	No (%)
Encuesta preliminar	¿Te sientes identificado/a con los temas y contenidos de los materiales de inglés que usas en clase?	70	20	10
Encuesta preliminar	¿Te resulta fácil relacionar lo que aprendes en inglés con tu vida cotidiana en tu comunidad?	40	60	0
Encuesta final	¿Comprendiste mejor el contenido de las clases cuando se usaron ejemplos culturales cercanos a ti?	60	40	0

Nota. Recurso propio.

Construcción de identidad y sentido de pertenencia

En cuanto a la construcción de identidad y sentido de pertenencia, los resultados muestran que los estudiantes se identifican sólo en parte con los contenidos, lo cual evidencia una distancia entre los materiales empleados y su realidad cultural. En la encuesta preliminar, la mitad de los aprendices indicó que se sentía menos motivado cuando los materiales mostraban únicamente culturas extranjeras, reflejando una desconexión entre la lengua y su contexto. En las entrevistas, las docentes coincidieron en que “los materiales reflejan casi siempre culturas extranjeras y eso hace que los estudiantes no se vean en lo que aprenden”, pero también reconocieron que “cuando se incluyen temas de nuestra cultura, ellos participan más y se sienten representados”. En la etapa final, la docente participante observó que “las actividades con referentes colombianos despertaron orgullo y motivación”, y un 70 % de los estudiantes afirmó sentirse más seguro al participar cuando los temas eran familiares. Estos hallazgos evidencian cómo la inclusión de referentes locales fortalece la identidad, la confianza y el sentido de pertenencia en el aula.

A continuación, se presentan los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes, correspondientes a esta subcategoría.

Tabla 7. Construcción de identidad y sentido de pertenencia

Instrumento	Ítem	Si (%)	En parte (%)	No (%)
Encuesta preliminar	¿Te sientes motivado cuando el material de inglés solo muestra la cultura de otros países?	50	40	10
Encuesta preliminar	¿Te sentiste seguro participando en clase cuando los temas eran familiares para ti?	20	70	10



Nota. Recurso propio.

Finalmente, la siguiente tabla presenta los códigos resultantes de la triangulación de las entrevistas realizadas en las fases preliminar y final, correspondientes a esta categoría.

Tabla 8. Valoraciones docentes sobre los materiales pedagógicos

Categoría	Subcategoría	Códigos - Fase preliminar (entrevistas)	Códigos - Fase final (entrevista)	Ejemplo
Percepción de materiales pedagógicos disponibles	Acceso y búsqueda de materiales pedagógicos	Acceso a gran variedad de materiales en internet.	Varía según la institución (digitales vs. tradicionales).	<i>“Existe una gran cantidad de material en la red, pero no siempre es adecuado para el nivel o el contexto de los estudiantes.”</i> Entrevista preliminar - docente 1
		Necesidad de adaptación constante al nivel y contexto de los estudiantes.	Predominio de tablero, marcador y cuaderno en contextos con limitaciones.	<i>“Los materiales fueron fáciles de usar y los estudiantes mostraron más disposición porque entendían mejor las instrucciones y los temas.”</i> Entrevista final - docente
		Variedad y disponibilidad condicionadas por los recursos institucionales.		
	Relevancia cultural de los materiales disponibles	Libros oficiales (English Please, Way to Go) parcialmente contextualizados pero desactualizados.	Los elementos visuales y contextuales generan motivación y cercanía.	<i>“Los textos del programa traen ejemplos que no tienen nada que ver con la vida de los estudiantes.”</i> Entrevista preliminar - docente 2 <i>“Los temas cercanos a la vida cotidiana de los estudiantes generaron más motivación y participación.”</i> Entrevista final - docente
	Construcción de identidad y	Recursos digitales en su mayoría diseñados para contextos extranjeros.		
		Materiales que reflejan solo culturas anglófonas generan distancia.	Las actividades contextualizadas requieren más	<i>“Cuando se incluyen temas de nuestra cultura, ellos participan más y se sienten</i>



sentido de pertenencia	Inclusión de cultura colombiana en materiales fortalece identidad y pertenencia.	tiempo y planificación.	<i>representados.” Entrevista preliminar - docente 1</i> <i>“Las actividades con referentes colombianos despertaron orgullo y motivación.” Entrevista final - docente</i>
------------------------	--	-------------------------	--

Nota. Recurso propio.

Cultura local e identidad en la enseñanza del inglés

El presente análisis tiene como propósito explorar cómo la integración de elementos de la cultura local en los materiales de inglés, desde un enfoque intercultural y decolonial, contribuye tanto a la construcción de identidad cultural como al fortalecimiento del vínculo entre lo local y lo global en los estudiantes. Para ello, se examinan los resultados de las encuestas y entrevistas, donde se evidencian percepciones, emociones y experiencias que muestran el valor de la cultura como recurso pedagógico y como medio para proyectar lo propio en diálogo con otras culturas. Esta perspectiva se alinea con Kramsch (1993), quien sostiene que el lenguaje no solo transmite significados, sino que construye realidades culturales.

Facilitación del aprendizaje

Los resultados muestran que integrar la cultura local en los materiales de inglés contribuye directamente a la construcción de identidad cultural y al fortalecimiento del vínculo entre lo local y lo global. Las encuestas revelan que el 80% de los estudiantes desea que se incluyan más aspectos de la comunidad, lo que evidencia la necesidad de legitimar lo propio dentro del proceso de aprendizaje. Además, el 70% manifestó interés en que la

cultura colombiana se integre más en las clases, y el 60% consideró que aprender inglés a través de temas culturales nacionales puede ayudarles a valorar su identidad y su país. Esto demuestra que la inclusión de elementos culturales no solo es un interés, sino también una estrategia pedagógica que promueve la motivación y el sentido de pertenencia.

Los resultados finales confirman este impacto: el 70% de los estudiantes afirmó haber aprendido sobre su cultura en las clases de inglés, y el 40% expresó que los materiales diseñados les permitieron valorar más su identidad cultural, aunque otro 40% lo reconoció solo en parte. Estos datos reflejan que la integración cultural fortalece el aprendizaje significativo, al generar conexiones afectivas y cognitivas con los contenidos. En palabras de Krashen (1982), cuando existe motivación y cercanía cultural, el filtro afectivo disminuye, lo que facilita la comprensión y adquisición del idioma.

Las entrevistas refuerzan estos resultados. Una docente señaló que *“el conocimiento previo cultural facilita la comprensión y la participación”*, mientras otra afirmó que *“los temas de la vida cotidiana generan aprendizajes significativos”*. Esto demuestra que los contenidos contextualizados no solo incrementan la motivación, sino que también permiten una mayor apropiación del idioma desde las experiencias propias de los estudiantes.

En las entrevistas finales, los docentes enfatizaron la importancia de adaptar los materiales al contexto, al nivel educativo y a los objetivos de aprendizaje, señalando que el reto no es solo encontrar recursos, sino ajustarlos a las realidades de los estudiantes. Por ejemplo la docente expresó que, *“cuando los chicos ven algo de su cultura, de su vida, reflejado en una cartilla, pues es algo que pues puede llegar a emocionarnos o interesarlos bastante, ya que pues es un poco raro encontrar de pronto los nombres del barrio, los*



nombres de los lugares más cotidianos ahí”. Esto evidencia que cuando los estudiantes encuentran en los materiales educativos elementos de su propia cultura, entorno y vida cotidiana, se sienten más motivados y emocionalmente conectados con el aprendizaje. Por lo tanto la inclusión de contenidos contextualizados no solo fortalece la identidad y el sentido de pertenencia, sino que también promueve una participación más activa y significativa en el proceso educativo.

Además, resaltaron la necesidad de combinar materiales tradicionales con herramientas digitales y de incorporar diversas problemáticas sociales y culturales locales, por ejemplo, en la entrevista preliminar, una docente expresó que “...*porque del todo no es que sea malo utilizar el lápiz y el papel, pero sí puede ser aburrido en un mundo donde ya estamos en una era un poco más digital y donde hay otras formas también de aprender que me parece que eso también sería interesante para que los chicos se motiven más aprender el idioma*”, esto evidencia la importancia de equilibrar materiales tradicionales con herramientas digitales, reconociendo que las nuevas generaciones requieren métodos más dinámicos y actuales. Integrar recursos tecnológicos y temáticas sociales cercanas a la realidad de los estudiantes no solo hace el aprendizaje más atractivo, sino que también aumenta su motivación y participación en el proceso educativo.

En conjunto, los datos muestran que incluir la cultura local en la enseñanza del inglés no solo responde a una demanda estudiantil, sino que fomenta la comprensión, la motivación y el desarrollo de una identidad intercultural. Así, el inglés se convierte en una herramienta para valorar las identidades locales y establecer un diálogo significativo con otras culturas.

A continuación, se presentan los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes, correspondientes a esta subcategoría.

Tabla 9. Facilitación de aprendizaje

Instrumento	Ítem	Si (%)	En parte (%)	No (%)
Encuesta preliminar	¿Cuando aprendes inglés, te gustaría que los materiales incluyeran más aspectos de la comunidad donde vives?	80	0	20
Encuesta final	¿Consideras que aprendiste sobre tu cultura en clase de inglés?	70	30	0
Encuesta final	Te sentiste motivado(a) para aprender inglés cuando los temas estaban relacionados con tu cultura?	20	60	20

Nota. Recurso propio.

Interculturalidad e identidad

El análisis confirma que la integración cultural en la enseñanza del inglés favorece tanto el fortalecimiento de la identidad como la apertura hacia otras culturas. Los resultados de las encuestas preliminares muestran que el 60% de los estudiantes considera que aprender inglés a través de temas relacionados con la cultura colombiana les ayuda a valorar más su identidad y su país, mientras que el 70% manifestó que desearía que se integrara más la cultura nacional en las clases. Estos datos reflejan que los estudiantes no solo reconocen el valor del inglés como herramienta de comunicación global, sino también como un medio para proyectar su cultura local en otros contextos, tal como lo señalaron las docentes en las entrevistas preliminares.

Asimismo, el 80% de los estudiantes expresó el deseo de que los materiales incluyeran más aspectos de su comunidad, lo que refuerza la necesidad de legitimar lo propio en el proceso de aprendizaje. En contraste, en la encuesta final, el 70% afirmó haber aprendido sobre su cultura en clase, y el 40% reconoció que los materiales les permitieron valorar más su identidad cultural, aunque otro 40% lo hizo parcialmente. Estos resultados evidencian avances en la construcción de una identidad intercultural, entendida no como oposición entre culturas, sino como diálogo entre ellas.

Las entrevistas docentes complementan estos hallazgos. Uno de los docentes señaló que *“el juego de la interculturalidad es importante. No se trata solo de aprender de los demás, sino que en los materiales también se debe ver reflejada nuestra propia cultura”*, destacando que la enseñanza del inglés debe permitir tanto el conocimiento de lo global como la afirmación de lo local. Otro docente enfatizó la importancia de una mirada descolonial, donde el inglés no sea visto como una lengua dominante, sino como una herramienta para amplificar la voz de las comunidades locales. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Byram (1997), quien define la competencia comunicativa intercultural como la capacidad de interactuar con otras culturas desde la reflexión crítica y el respeto por la diferencia.

Finalmente, los testimonios también revelan la necesidad de fortalecer la formación docente desde una visión más contextual y menos dependiente de modelos anglosajones, pues como señaló una docente, *“si nuestra formación sigue siendo desde lo ‘anglo’, probablemente no vamos a infundir otro tipo de mirada en los estudiantes”*. En este sentido, la interculturalidad se presenta como un proceso bidireccional que permite valorar

tanto lo propio como lo extranjero en equilibrio, proyectando el inglés como un puente para el reconocimiento cultural mutuo.

En conjunto, las evidencias confirman que la enseñanza del inglés desde un enfoque intercultural fortalece la identidad, promueve la reflexión crítica y amplía las posibilidades de interacción global sin perder el arraigo local, generando aprendizajes más significativos, inclusivos y culturalmente situados. A continuación, se presentan los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes, correspondientes a esta subcategoría.

Tabla 10. Interculturalidad e identidad

Instrumento	Ítem	Si (%)	En parte (%)	No (%)
Encuesta preliminar	¿Crees que aprender inglés a través de temas relacionados con la cultura colombiana podría ayudarte a valorar más tu identidad y tu país?	60	40	0
Encuesta preliminar	¿Te gustaría que se integrara más la cultura colombiana en la clase de inglés?	70	10	20
Encuesta final	¿Consideras que aprendiste sobre tu cultura en clase de inglés?	70	30	0

Nota. Recurso propio.

Aspectos culturales representativos

La integración de referentes culturales locales en la enseñanza del inglés refleja la diversidad de expresiones que conforman la identidad colombiana y fortalecen el sentido de pertenencia en los estudiantes. Los resultados de las encuestas preliminares muestran que el 80% de los participantes desea que los materiales incluyan más aspectos de su comunidad, y que el 60% considera que aprender inglés a través de temas culturales colombianos les

ayuda a valorar su identidad y su país. Estos datos evidencian una clara disposición hacia el aprendizaje contextualizado, donde lo propio se convierte en punto de partida para la comprensión de lo global. De igual manera, en la encuesta final, el 70% afirmó haber aprendido sobre su cultura durante las clases, lo que demuestra que la inclusión de contenidos culturales genera un vínculo positivo entre la lengua y la identidad.

Las entrevistas a las docentes complementan este panorama, destacando la riqueza y variedad de los elementos que podrían fortalecer la enseñanza del inglés desde la cultura local. Una docente afirmó: *“En el caso de Colombia, es muy conocido por sus festivales, por sus fiestas. Me parecería importante que, desde los materiales, se enaltezcan esas tradiciones y festividades. Por medio del inglés se puede aprender un poquito más de nuestras propias culturas”*, mientras otro señaló que *“las expresiones artísticas y las festividades son fundamentales, porque reflejan nuestra riqueza cultural”*. Estas percepciones muestran que la música, la danza, el teatro y la gastronomía no solo son expresiones artísticas, sino también recursos pedagógicos capaces de conectar emocionalmente al estudiante con su contexto.

Asimismo, las docentes destacaron la importancia de integrar otros elementos identitarios, como la naturaleza y la biodiversidad. Este enfoque amplía la noción de cultura hacia un sentido ecológico y comunitario, donde el inglés puede ser una herramienta para valorar y comunicar la riqueza natural y cultural de Colombia.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Núñez-Pardo (2018), quien advierte que los materiales descontextualizados ignoran la complejidad sociocultural del aula, y con Tomlinson (2022), quien sostiene que los materiales más efectivos son aquellos que se

conectan con la experiencia del estudiante y estimulan la reflexión cultural. Por tanto, integrar manifestaciones como la música, las festividades, la gastronomía o la naturaleza no solo promueve aprendizajes más significativos, sino que también convierte el aula en un espacio de encuentro entre identidad, arte y lenguaje.

En conjunto, los datos y testimonios confirman que la cultura local funciona como un puente pedagógico que articula las emociones, la identidad y el conocimiento, permitiendo que el inglés se convierta en una herramienta para reconocer la diversidad y riqueza cultural del país, al tiempo que fomenta el orgullo por lo propio y la curiosidad por lo global. A continuación, se presentan los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes, correspondientes a esta subcategoría.

Tabla 11. Aspectos culturales representativos

Instrumento	Ítem	Si (%)	En parte (%)	No (%)
Encuesta preliminar	¿Crees que aprender inglés a través de temas relacionados con la cultura colombiana podría ayudarte a valorar más tu identidad y tu país?	60	40	0
Encuesta final	¿Consideras que aprendiste sobre tu cultura en clase de inglés?	70	30	0

Nota. Recurso propio.

Finalmente, la siguiente tabla presenta los códigos resultantes de la triangulación de las entrevistas realizadas en las fases preliminar y final, correspondientes a esta categoría.

Tabla 12. Valoraciones docentes sobre cultura local e identidad

Categoría	Subcategoría	Códigos- Fase preliminar	Códigos- Fase Final	Ejemplos
-----------	--------------	--------------------------	---------------------	----------



	(Entrevistas)	(Entrevistas)	
Cultura local e identidad en la enseñanza del inglés	Facilitación del aprendizaje	Conocimiento previo cultural facilita la comprensión y participación. Temas de la vida cotidiana generan aprendizajes significativos.	Identificación de los estudiantes con su entorno y cultura propia. <i>“Teniendo un conocimiento previo por lo que es su cultura puede llegar a ser más sencillo y más significativo lograr su participación”</i> Entrevista Preliminar, Docente 1. <i>“el conocimiento previo cultural facilita la comprensión y la participación”,</i> Entrevista Preliminar, Docente 2.
	Interculturalidad identidad	Inglés como medio para comunicar y proyectar la cultura local en otros contextos.	<i>“Los materiales deben ajustarse al contexto de los estudiantes; así, el inglés puede servir para mostrar quiénes somos y lo que vivimos aquí.”</i> Entrevista final - Docente
		Relación entre lo local (tradiciones, costumbres) y lo global (otras culturas).	<i>“Me parece interesante que se puedan diseñar materiales que aborden diferentes problemáticas también”.</i> Entrevista final- Docente
	Aspectos culturales representativos	Diversidad regional: gastronomía, folklore, festividades. Influencia de redes sociales en los estudiantes (TikTok, globalización cultural).	Ampliar la representación cultural mediante recursos audiovisuales. <i>“Entonces yo sí noto que hay abundancia de creatividad artística, tienen con mucho talento”</i> Entrevista Preliminar, docente 2 <i>“ les gusta mucho estar grabándose con videos de TikTok... y pues la parte musical también los une mucho”</i> Entrevista Preliminar, docente 1

Nota. Recurso propio.

Filtro afectivo en el aprendizaje de inglés

Evaluar el impacto que ha tenido el material contextualizado en la disminución del filtro afectivo, es un objetivo que se vincula directamente con la teoría propuesta por

Krashen (1982), donde se plantea que la manera en que los estudiantes procesan la información depende de la motivación, autoconfianza y ansiedad que se genere en el ambiente. De esta manera, un filtro bajo permitirá que el aprendizaje fluya sin restricciones y un filtro alto generará una barrera emocional que va a dificultar el proceso de aprendizaje

Motivación y utilidad percibida

Desde los resultados obtenidos, los docentes entrevistados en su primera percepción coincidieron en que la cercanía y conexión cultural local aumenta la motivación y el sentido de pertenencia en los estudiantes, generando un ambiente propicio para el aprendizaje. Los docentes subrayan que esta conexión con el contexto *“puede llegar a ser muy significativa para ellos en la construcción de identidad”*, sin embargo, las dos partes dejan en evidencia que materiales netamente extranjeros generan una desconexión emocional y desinterés, coincidiendo así con Vieco (2019) quien señala que la falta de identificación cultural puede llegar a aumentar el filtro afectivo

Luego de aplicado el material, la etapa final permitió analizar el alcance motivacional de los estudiantes, donde una de las docentes entrevistadas manifestó que ellos *“se animaron mucho más a participar... se vieron más interesados en hablar, leer y repetir palabras nuevas”* lo que fortalece el impacto que tuvo Living My Surroundings en la motivación intrínseca. Lo anterior, se puede ver respaldado también con la opinión de los estudiantes, donde el 30% afirmó sentirse más motivado al aprender inglés mediante elementos culturales de su entorno, y un 50% lo manifestó “en parte”. Si bien no todos alcanzaron grandes niveles de motivación, gran parte demostró un avance gradual en el



interés y participación, confirmando que el elemento cultural funcionó como un incentivo emocional positivo, como lo mencionan Arnold (2005) y Oxford (2003).

En la siguiente tabla, los resultados reflejan cómo el trabajo con temas locales fortaleció la seguridad y participación de los estudiantes al expresarse en inglés, promoviendo mayor confianza en su proceso de aprendizaje.

Tabla 13. Motivación y utilidad percibida

Instrumento	Ítem	Si (%)	En parte (%)	No (%)
Encuesta final	¿Te motivó más aprender inglés usando elementos culturales de tu entorno?	30	50	20

Nota. Recurso propio.

Autoconfianza y sentido de pertenencia

De acuerdo con Vieco (2019), la confianza en uno mismo y el reconocimiento de la cultura ayudan a disminuir el filtro emocional y promueven la participación en el aula. En coherencia con esto, los profesores señalaron en primera instancia que la inclusión de la cultura local en los recursos educativos permite a los alumnos sentirse validados y reconocidos. En sus palabras, “*reflejar nuestra cultura en un recurso puede tener un gran impacto en la formación de la identidad*”. De manera complementaria, las encuestas aplicadas a los estudiantes evidencian percepciones similares: ante la pregunta ¿te sientes motivado cuando los materiales muestran solo cultura extranjera?, la mitad de los participantes respondieron afirmativamente, mientras que la otra mitad manifestó sentirse desmotivada o ansiosa, lo que muestra efectos contradictorios sobre el filtro afectivo. Por

otro lado, el 50% de los estudiantes consideró que aprender inglés con su cultura lo hace más cercano y útil, demostrando que los materiales contextualizados podrían reducir la ansiedad y activar una participación más significativa.

No obstante, en la encuesta final el 40% de los alumnos dijo que hablar en inglés sobre su barrio, su ciudad o sus tradiciones les dio confianza durante la encuesta final; además, el 50% afirmó que esto sucedió "en parte". Estos datos muestran que hubo un aumento gradual de la autoconfianza cuando las actividades se conectaron con su entorno.

Durante la percepción docente final, uno de los participantes también afirmó que los estudiantes *"algunos eran muy tímidos, poco a poco fueron ganando confianza... entendían el contexto y se sentían cómodos con las actividades"*, además, el 50% afirmó que aprender inglés relacionado con su ciudad les hacía sentir orgullo por sus raíces, y un 40% lo indicó *"en parte; lo que consolida el pensamiento de que la familiaridad del contenido fomenta estabilidad emocional y reducen el filtro afectivo, confirmando así, lo establecido por Au (1988), diciendo que la autoconfianza está relacionada con un filtro bajo y una mejor comunicación.*

Tal como se muestra en la siguiente tabla, hubo una disminución de la ansiedad en los estudiantes al interactuar con materiales cercanos a su contexto, generando un ambiente más relajado y participativo en clase.

Tabla 14. Autoconfianza y sentido de pertenencia

Instrumento	Ítem	Si (%)	En parte (%)	No (%)
Encuesta final	¿Te generó confianza hablar en inglés sobre tu ciudad, tu barrio o	40	50	10



tus costumbres?

Nota. Recurso propio.

Ansiedad y desconexión

Krashen (1982) está de acuerdo en que un alto nivel de ansiedad impide el aprendizaje de un idioma. En las entrevistas, los profesores señalaron que los recursos que carecen de contexto y que se enfocan en culturas ajenas provocan una falta de conexión emocional y una baja participación. Frente a la pregunta, ¿usar cultura local ayuda a sentir más seguridad? 30% de los participantes afirmaron que sí, 40% no percibió cambios y un 20% expresó sentirse más nervioso. Estos resultados muestran que el filtro afectivo no siempre se reduce de manera uniforme y que también puede depender de factores individuales

Por otro lado, los datos analizados en la etapa final de la aplicación del material, mostraron un cambio positivo: el 40% de los estudiantes manifestó sentirse más tranquilo al usar la cultura local en clase de inglés, y un 50% indicó que esto sucedió “en parte”. Estos hallazgos son consistentes con lo que afirma el participante de la entrevista, diciendo que: “los temas e imágenes familiares hizo que se sintieran en un terreno conocido, eso baja la ansiedad”. De esta manera se puede sostener que la identidad cultural es un factor importante para disminuir la tensión y facilitar la participación oral en el aprendizaje de una lengua extranjera Horwitz (2001) y Vieco (2019)

De acuerdo con la información de la tabla 11, se evidencia que relacionar el inglés con la ciudad y las costumbres propias despertó orgullo y pertenencia cultural en los estudiantes, favoreciendo su disposición para aprender.



Tabla 15. Ansiedad y desconexión

Instrumento	Ítem	Si (%)	En parte (%)	No (%)
Encuesta final	¿Te sentiste más tranquilo al usar la cultura local en clase de inglés?	40	50	10
Encuesta final	¿Aprender inglés relacionado a tu ciudad te hace sentir orgullo de tus raíces?	50	40	10

Nota. Recurso propio.

Para concluir, la tabla siguiente sintetiza el análisis por categorías que se realizó mediante las entrevistas preliminares y finales. Se incorporan en ella las subcategorías, categorías y códigos identificados, así como los indicios textuales más significativos que posibilitan comparar el desarrollo de las percepciones de los docentes en los elementos del filtro afectivo.

Tabla 12. Relación entre tema y subtemas con códigos tomados de la recolección de datos

Categoría	Subcategoría	Códigos- Fase Preliminar (Entrevistas)	Códigos- Fase Final (Entrevista)	Ejemplo
Filtro afectivo en el aprendizaje de inglés	Motivación y utilidad	La motivación aumenta cuando los materiales incluyen temas cercanos a la realidad de los estudiantes.	Los materiales contextualizados aumentan el interés y la participación.	"A veces, cuando las actividades tienen lugares o costumbres de otros países, ellos se desconectan, no entienden o no les interesa tanto." Entrevista preliminar; docente 1
		Desinterés cuando los materiales no reflejan su contexto o se perciben como ajenos.		"Los materiales con temas de Colombia podrían motivarlos más, porque ven cosas que conocen, no solo cosas de afuera" Entrevista preliminar; docente 2.
		Algunos estudiantes ven el inglés como herramienta para oportunidades de vida.		



Otros no perciben utilidad inmediata y muestran baja motivación.

*“Se notó que los estudiantes estaban más interesados cuando los temas eran sobre su barrio o su ciudad, hablaban más y querían participar.”
Entrevista final - Docente.*

Ansiedad y confianza

Materiales contextualizados reducen la ansiedad y facilitan la participación.

La familiaridad con los temas disminuye la tensión y el miedo al error.

*“Muchos sienten miedo de equivocarse, sobre todo cuando los ejemplos o temas no son familiares.”
Entrevista preliminar, docente 1.*

Materiales lejanos a la cultura generan desconexión emocional.

*“Cuando no entienden el contexto o las palabras son muy ajenas, se ponen nerviosos, evitan hablar.”
Entrevista preliminar, docente 2.*

Materiales tradicionales (papel/lápiz) generan desinterés en un contexto digital.

Recursos contextualizados motivan y reducen la resistencia al aprendizaje.

“Con los temas de su entorno, se veían más tranquilos, reían más y hasta corregían entre ellos sin miedo.” Entrevista final - Docente.

Sentido de pertenencia

Reflejar la cultura propia en los materiales fortalece la autoestima y la identidad cultural.

Conectar el aprendizaje con la vida cotidiana fortalece la identidad.

*“Reflejar nuestra cultura en un recurso puede tener un gran impacto en la formación de identidad.”
Entrevista preliminar, docente 1.*

La invisibilización cultural refuerza distancia afectiva hacia el inglés y desmotivación.

“Algunos estudiantes sienten que el inglés no es para ellos, como si no pudieran apropiarse de ese idioma.” Entrevista preliminar, docente 2.

La inclusión de cultura local fortalece la autoestima y valoración de la identidad.

Materiales que solo muestran culturas foráneas

“Muchos decían que les gustaba ver su ciudad en las lecturas, eso les daba



refuerzan la distancia
afectiva hacia el inglés

*orgullo y los hacía
participar más.” Entrevista
final- Docente.*

Nota. Recurso propio.

CONCLUSIONES

En relación con el objetivo general, el estudio permitió evidenciar que la percepción positiva hacia los materiales de inglés aumenta significativamente cuando estos integran una dimensión cultural contextualizada y se fundamentan en un enfoque intercultural y decolonial. En la Institución Educativa Villas del Progreso, los materiales diseñados con referentes locales favorecieron la construcción de identidad cultural en los estudiantes de noveno grado, al reconocer su entorno, costumbres y formas de vida dentro del aprendizaje del inglés. Al mismo tiempo, esta conexión cultural generó un ambiente emocionalmente más favorable, reduciendo la ansiedad, aumentando la motivación y fortaleciendo la confianza, lo que contribuyó a disminuir el filtro afectivo descrito por Krashen (1982). Así, la enseñanza del inglés se consolidó como un espacio de reconocimiento, orgullo y diálogo entre lo local y lo global.

Respecto al primer objetivo específico, se identificó que tanto docentes como estudiantes perciben los materiales tradicionales como limitados y poco contextualizados, al centrarse principalmente en culturas extranjeras. Sin embargo, tras la implementación del material Living My Surroundings, las percepciones cambiaron positivamente. Las docentes destacaron su claridad y pertinencia pedagógica, mientras los estudiantes reportaron mayor identificación, motivación y facilidad para comprender los temas. Este hallazgo reafirma

que la pertinencia sociocultural de los recursos incide directamente en la disposición emocional y cognitiva de los aprendices.

En cuanto al segundo objetivo específico, los resultados demostraron que la integración de elementos de la cultura local fortaleció el sentido de pertenencia y la identidad cultural de los estudiantes. Los alumnos establecieron vínculos más significativos con la lengua extranjera y valoraron su identidad nacional como parte de un diálogo intercultural. Asimismo, las docentes destacaron que el inglés, abordado desde una perspectiva intercultural y decolonial, se convierte en una herramienta para proyectar los saberes locales y promoviendo una educación más inclusiva y reflexiva.

Frente al tercer objetivo específico, los datos cualitativos y cuantitativos coinciden en que el uso de materiales contextualizados permitió disminuir el filtro afectivo en los estudiantes. Se observaron mejoras en la motivación, la participación y la autoconfianza, especialmente cuando los temas abordaban su barrio, su ciudad o sus costumbres. Los estudiantes se mostraron más dispuestos a comunicarse en inglés, reduciendo la ansiedad y aumentando su interés por aprender. Las docentes, por su parte, notaron una mayor interacción, espontaneidad y disfrute en las actividades, lo que evidencia que el componente cultural actúa como mediador emocional que favorece la adquisición del idioma

En conjunto, los resultados confirman que enseñar inglés desde una mirada intercultural y decolonial no solo mejora los aprendizajes lingüísticos, sino que también transforma las actitudes y emociones de los estudiantes. Los materiales contextualizados fortalecen la identidad, promueven la valoración de la cultura propia y fomentan un aprendizaje más humano, significativo y socialmente pertinente. Este enfoque se proyecta

como una alternativa pedagógica eficaz para resignificar la enseñanza del inglés en contextos educativos colombianos, promoviendo el equilibrio entre lo global y lo local.

CONTRIBUCIONES A LOS AMBIENTES BILINGÜES DE APRENDIZAJE

Perspectiva cultural e identitaria

Los ambientes bilingües de aprendizaje están íntimamente relacionados con la dimensión cultural y la identidad de los estudiantes. En el proceso de formación de la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA), se ha demostrado que aprender una lengua extranjera, en este caso el inglés, no tiene que limitarse sólo a estructuras lingüísticas, sino que debe reconocerse como una oportunidad para reconocer la identidad cultural de los estudiantes. En este sentido, podríamos señalar como ejemplo los materiales didácticos, los cuales pueden jugar un papel fundamental: incorporar referentes culturales locales, posibilitando a los estudiantes a reconocerse en el proceso educativo y crear un vínculo significativo entre la lengua extranjera y su contexto más cercano (Lucido, Jimenez, & Tang, 2024).

Desde este punto de vista, se evidencia un riesgo dentro de las metodologías tradicionales de enseñanza del inglés: la prevalencia de contenidos centrados en situaciones de países extranjeros, con base en preceptos hegemónicos de países angloparlantes. Esta tendencia crea una cierta desconexión en los alumnos, desarrollando una visión del inglés como un código distante y ajeno a su cotidianidad. Teniendo en cuenta este obstáculo, la MABA ha establecido un currículum que permite señalar la importancia de cuestionar dichas prácticas y propone una enseñanza “situada”, donde la lengua es un medio para narrar y proyectar la cultura local. Por lo tanto, un ABA podría definirse como inclusivo y

contextualizado, ya que se convierte en un escenario que no desestima lo propio, sino que lo reconoce y lo ubica como factor fundamental para reconocerse en una sociedad global (Rodríguez et al., 2023).

En el ámbito educativo del aula, esta posición se ha visto materializada en acciones concretas. Elaborar currículos bilingües que incluyan elementos culturales propios, incluso de las mismas comunidades educativas, diseñar proyectos que fomenten la interculturalidad o crear recursos didácticos que muestran las realidades locales, usando la lengua extranjera son ejemplos de lo que se puede hacer. En el contexto colombiano se han generado investigaciones que evidencian una actitud positiva por los estudiantes frente a aquellas prácticas bilingües que incluyen sus referentes culturales y lingüísticos propios (Archila et al., 2024). Estas estrategias consolidan el sentido de pertenencia cultural, además que contribuyen a que el inglés sea percibido como una herramienta para proyectar internacionalmente sus costumbres y ampliando las posibilidades de los estudiantes para involucrarse en ambientes académicos o laborales globalizados.

Desde una posición crítica, reconocer la dimensión cultural en los ABA requiere que se asuma el gran reto de intervenir en ciertos enfoques hegemónicos que se presentan aún en muchos modelos de enseñanza. Es claro que no se trata de simplemente rechazar una cultura extranjera, sino de generar conciencia en las propias costumbres, más allá de las que se imponen como única referencia válida. Un objetivo sería permitir un diálogo intercultural donde las voces locales tengan un lugar legítimo, incluso protagónico. De esta manera, los docentes desempeñan una tarea fundamental como mediadores que permitan integrar prácticas pedagógicas que valoren tanto la lengua inglesa como las identidades de sus estudiantes.

Perspectiva emocional y afectiva

El concepto de filtro afectivo, creado por Dulay y Burt (1977) y más adelante desarrollado por Krashen (1982), ha sido una de las ideas más importantes en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Según esta teoría, factores emocionales como la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad pueden funcionar como un “filtro”, por ejemplo si el estudiante está motivado y tranquilo, el aprendizaje fluye pero si se siente inseguro o con miedo, ese filtro se cierra y no permite que el estudiante aprende con facilidad. La gran contribución de esta propuesta es que resalta las emociones como parte importante del aprendizaje, demostrando que no es suficiente con exponer a los estudiantes al idioma, sino que hay que atender a las condiciones emocionales en las que ocurre ese aprendizaje.

En los Ambientes Bilingües de Aprendizaje, esta teoría ha sido clave para replantear la enseñanza del inglés, como lo explica Vieco (2019) las emociones no deben verse sólo como algo individual, sino como construcciones colectivas que nacen de la interacción en el aula. Esto significa que el filtro afectivo no es únicamente responsabilidad del estudiante, sino que también está influenciado por los docentes, los compañeros y el ambiente escolar. Gracias a esta visión, los ABA se convierten en espacios donde la cooperación, la inclusión cultural y el diálogo empático ayudan a transformar lo emocional en un recurso pedagógico positivo, aunque es claro que en la práctica no siempre se logra de manera efectiva.

Un aporte clave del filtro afectivo a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje es la incorporación de elementos culturales locales en la enseñanza del inglés, lo cual disminuye la ansiedad y fortalece la motivación, ya que permite que el estudiante conecte el idioma con su vida y su identidad. Esta dimensión emocional funciona como puente haciendo que

el aprendizaje sea más significativo, además el diseño de materiales contextualizados y actividades cercanas a la realidad cotidiana de los estudiantes favorece la comprensión y reduce barreras emocionales.

Esto significa que los ABA no solo buscan que el estudiante aprenda inglés, sino que también desarrollen habilidades para manejar sus emociones, superar obstáculos y confiar en sus capacidades. Así, el filtro afectivo se convierte en una herramienta para formar estudiantes más seguros y motivados aunque todavía falta una mayor preparación docente para atender esta dimensión. Por supuesto, aún existen retos, por ejemplo en muchos contextos, los currículos y libros de texto siguen estando descontextualizados y enfocados en culturas lejanas, lo que genera desconexión y eleva la ansiedad. También persisten modelos rígidos de enseñanza que reducen la participación de los estudiantes y sistemas de evaluación centrados solo en resultados, sin tomar en cuenta los procesos emocionales. Sin embargo, incluso estos desafíos muestran la relevancia de la teoría del filtro afectivo, porque evidencian la necesidad de crear ambientes donde las emociones sean parte integral del aprendizaje.

En conclusión, el filtro afectivo ha dejado una huella profunda en los Ambientes Bilingües de Aprendizaje. Su principal contribución ha sido demostrar que las emociones no son un obstáculo secundario, sino un factor central que puede bloquear o potenciar el aprendizaje. Gracias a esta visión, los ABA se han enriquecido con prácticas pedagógicas que incluyen materiales contextualizados, estrategias de *translanguaging*, proyectos significativos y enfoques de bienestar. De este modo, la enseñanza del inglés deja de ser solo un proceso cognitivo y se convierte en una experiencia integral, donde lo cultural, lo social y lo emocional se entrelazan para crear entornos más inclusivos, cercanos y

humanos, aunque el reto sigue siendo pasar de la teoría a una implementación coherente y sostenible en los contextos educativos reales.

Perspectiva pedagógica y crítica

Desde una perspectiva pedagógica y crítica podemos centrar la atención en el enfoque intercultural y decolonial en el diseño de recursos de aprendizaje. El aprendizaje del inglés por ejemplo, no puede seguir basándose en Materiales tradicionales con una visión hegemónica de la cultura anglosajona, por el contrario, es necesario cuestionar estos enfoques para que los espacios de aprendizaje de una lengua extranjera más allá de una estructura lingüística, permitan reflexionar sobre el contexto social y cultural en el que se habita.

Este tipo de materiales suelen invisibilizar lo local, estamos aprendiendo un idioma sobre las bases de contextos, culturas y costumbres extranjeras que nos desconectan del aprendizaje mismo, produciendo un modelo descontextualizado donde el ABA no incorpora realidades identidades y voces locales. Como lo destaca el módulo 3 los ambientes bilingües de aprendizaje deben reconocer la diversidad y equidad como principio centrales, de modo que el estudiante sea un ente activo en su propio proceso de formación (Universidad Santo Tomás, 2022, p. 2).

Así, integrar en estos materiales saberes y expresiones culturales propias implica que una segunda lengua no se enseñe de una manera aislada a los contextos sociales y que en lugar de imponer un modelo extranjero fijo, la segunda lengua se convierta en una herramienta de reflexión crítica y encuentro entre culturas. Como afirman Kern y Wehmeyer (2021, citado en Universidad Santo Tomás, 2022), la misión de los docentes es



descolonizar el pensamiento y convertir a los estudiantes en modelos de participación independiente.

De la misma manera, se da paso a romper con la visión rígida del bilingüismo tradicional donde los estudiantes pueden usar sus recursos lingüísticos para aprender y reflexionar; autores como García y Kleifgen (2020) destacan que el *translanguaging* crea oportunidades para desarrollar aprendizajes más colaborativos donde las lenguas y las culturas de los alumnos son reconocidas como recursos válidos promoviendo una educación activa y transformadora.

En resumen, entender los entornos de aprendizaje bilingües desde un enfoque crítico y cultural requiere reconsiderar la función del inglés en nuestro entorno. No se trata solo de aprender formas lingüísticas, sino de crear experiencias educativas que aprecien la diversidad cultural y desafíen la dominación de modelos externos. Incluir la voz y la identidad de los alumnos enriquece el proceso de aprendizaje, lo hace más relevante y lo vincula a su realidad social. Así, el inglés pasa de ser un objetivo en sí mismo a ser un recurso para la construcción colectiva del conocimiento.

RECOMENDACIONES

Conforme a los hallazgos, se aconseja que investigaciones futuras sigan examinando la correlación entre los elementos afectivos y la implementación de materiales contextualizados en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para determinar si el efecto sobre la motivación, la autoconfianza y la ansiedad se mantiene de manera constante a lo largo de las diferentes fases del aprendizaje, sería apropiado aumentar el número de participantes e incluir diversos niveles educativos.

Igualmente, se recomienda llevar a cabo investigaciones en periodos más prolongados que posibiliten la observación de los efectos duraderos del uso de materiales interculturales y decoloniales a lo largo del tiempo, en particular en el desarrollo de la competencia comunicativa y la formación de identidad cultural. Para profundizar en el análisis de las emociones y su conexión con la adquisición del lenguaje, estos diseños podrían incluir instrumentos mixtos más extensos, tales como observaciones en clase, diarios reflexivos y grabaciones de interacciones orales.



ANEXOS

[Anexo 1. Hojas de vida CEBIC](#)

[Anexo 2. Formatos de acceso a la institución](#)

[Anexo 3. Recolección de datos](#)

[Anexo 4. Material “Living My Surroundings”](#)

[Anexo 5. Evidencias fotográficas](#)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Morales, J., Ramos Holguín, B., & Vásquez Guarnizo, J. (2022). Materials Design: Key Elements for English Language Teaching in Colombia. Editorial UPTC. <https://doi.org/10.19053/9789586606400>
- Archila, P. A., Danies, G., Calderón, F., Coronado, I., Truscott de Mejía, A.-M., & Restrepo, S. (2024). Student perceptions of bilingual teaching practices: Evidence from a Colombian university. *Journal of Language, Identity & Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2024.2345297>
- Au, S. Y. (1988). A Critical Appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) Learning. *Language Learning*, 38(1), 75–99.
- Bastidas, J. A., & Muñoz Ibarra, G. (2011). A diagnosis of English language teaching in public elementary schools in Pasto, Colombia. *HOW Journal*. Universidad de Nariño.
- Bayona, A., & Zárate, D. (2018). The use of a “Hybrid Drama Technique” in the EFL classroom to reduce José Max León School 9th grade students’ Affective Filter (tesis de pregrado). Universidad San Buenaventura.
- Bedoya, A., Harvey, L., Romero, L., & Stiglich, R. (2015). Colombian Cultural Identity in the Teaching of English as a Foreign Language. *Open Writing Doors*, 12(1), 52–80.
- Cardona Castaño, L. E. (2012). Relaciones Culturales en el Aprendizaje de Lengua Extranjera. *Sophia*, 84.
- Castro Flórez, M. C. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2), 40–54. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.827>

- Chávez-Martínez, A. L., & Salazar-Jiménez, J. G. (2024). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes: aportes para la práctica educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 145–165. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp145-165>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- D'Andrade, R. G. (1995). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge University Press.
- Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. En M. Burt, H. Dulay, & M. Finnochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 95–126). Regents Publishing Company.
- Espinoza Núñez, L. A., & Rodríguez Zamora, R. (2017b). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 110. <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/276/1301>
- Fandiño-Parra, Y. J. (2021). *Decolonización de la enseñanza de lenguas extranjeras. Perspectivas desobedientes y alternativas indisciplinadas*. Agustiniana Revista académica, 15, 25–41. <https://revistas.uniagustiniana.edu.co/index.php/agustiniana/article/view/193>
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2020). *Translanguaging and literacies*. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553–571. <https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). The Cultural Content in EFL Textbooks and What Teachers Need to Do About It. *PROFILE Issues in Teachers' Professional*

Development, 17(2), 167–187.

<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.44272>

Hamers, J. F. (1981). Psychological approaches to the development of bilinguality.

Elements of Bilingual Theory. Brussels: Vrije Universiteit te Brussels.

Hernández-Caicedo, A. (2023). Critical Reading through Decolonized Print Teacher

Designed ELT Materials Otherwise. Universidad Externado de Colombia.

[https://bdigital.uxternado.edu.co/entities/publication/c6334d7e-2533-457a-](https://bdigital.uxternado.edu.co/entities/publication/c6334d7e-2533-457a-b19a-89c82958a2c6)

[b19a-89c82958a2c6](https://bdigital.uxternado.edu.co/entities/publication/c6334d7e-2533-457a-b19a-89c82958a2c6)

Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. Annual Review of Applied

Linguistics, 21, 112–126.

Hossain, K. I. (2024). Reviewing the Role of Culture in English Language

Learning: Challenges and Opportunities for Educators. Social Sciences &

Humanities Open, 9(2), 100781.

<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100781>

Jenkins, H. (2009). Confronting the Challenges of Participatory Culture. MIT Press.

Johnsen, S. K. (2023). Learning Environments. Gifted Child Today, 46(4), 233–234.

<https://doi.org/10.1177/10762175231186678>

Kern, M., & Wehmeyer, M. (2021). The Palgrave handbook of positive education.

Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford University

Press.

Krashen, S. D. (1981). Second language acquisition and second language learning.

University of Southern California.

Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition.

University of Southern California.

https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

López Cupita, L. (2016). Just in time teaching: A strategy to encourage students' engagement. HOW Journal, 23(2), 89–105.

Lucido, F., Jimenez, D., & Tang, S. (2024). Affirming culture and cultural identity in the bilingual/ESL classrooms. Frontiers in Education, 9, 1338671.

<https://doi.org/10.3389/educ.2024.1338671>

Núñez-Pardo, A. (2018). The English Textbook. Tensions from an Intercultural Perspective. Gist Education and Learning Research Journal, 17, 230–259.

<https://doi.org/10.26817/16925777.402>

Núñez-Pardo, A. (2020). A Critical Reflection on Developing and Implementing In-house EFL Textbooks. Revista Papeles, 11(21), 11–31.

Núñez-Pardo, A., & Téllez-Téllez, M. F. (2024). From a Colonial Research Tension to Decolonial Research Trends: Analysing 100 Colombian MEd Theses and Reports. Issues in Educational Research, 34(2), 647–665.

<http://www.iier.org.au/iier34/nunez-pardo.pdf>

Núñez-Pardo, A., & Tellez-Tellez, M. (2022). Tracing the Cultural Component in Teacher Generated EFL Materials. En Nuñez-Pardo, A., & Tellez-Tellez, M. (Eds.), Defying Culture Hegemony through Teacher Generated EFL

- Materials (pp. 37–124). Universidad Externado de Colombia.
<https://publicaciones.uexternado.edu.co/gpd-defying-culture-hegemony-through-teacher-generated-efl-materials-9789587906769.html>
- Oviedo, H., & Álvarez, H. (2019). The Contribution of Customized Lessons with Cultural Content in the Learning of EFL among Undergraduates. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(1), 15–43.
- Oxford, R. L. (Ed.). (2003). *Language learning styles and strategies*. Oxford: Gala.
- Paige, R. M., et al. (2003). Culture Learning in Language Education. In Lange & Paige (Eds.), *Culture as the Core*.
- Peláez Rico, Y. X. (2024). Study of the socio-affective filter to improve students' oral communicative skills and build self-confidence through arts in an EFL environment (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pedraza Rozo, K. A., & Quintero Cuervo, J. A. (2019). La incidencia del filtro afectivo y las estrategias de aprendizaje en la producción oral en el nivel de Básico II de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana.
<https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/beff0bf5-dfde-4c8a-a8f2-a8a7d4b24149/content>
- Peter Sayer, & Ruth Ban. (2014). Young EFL Students' Engagements with English Outside the Classroom. *ELT Journal*, 68(3), 321–329.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccu013>
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Ediciones Istmo.



Proantioquia. (2023). Ambientes y materiales para el aprendizaje.

https://proantioquia.org.co/system/files/2023-06/docuprivados/SM_Ambientes%20y%20materiales%20para%20el%20aprendizaje_1.pdf

Rodríguez, J. (2024). EFL Students' Cultural Identity Awareness through

Contextualized Materials (tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Rodríguez, S. M. (2021). Contribuciones a los ABA. Módulo 3 - Contribuciones a los ABA (Ambientes Bilingües de Aprendizaje). Campus Virtual | FlipHTML5.

Sánchez, A. C. (2021). La Cultura Colombiana Como Estrategia Motivacional En El Aprendizaje Del Inglés Como Lengua Extranjera. Universidad Pontificia Bolivariana Facultad de Educación.

Sicachá Martínez, É. (2024). Socio-affective ELT Materials Otherwise for Solving Conflicts. Universidad Externado de Colombia.

Spiro, J. (2022). Making the Materials Writing Leap: Scaffolding the Journey from Teacher to Teacher-writer. En Norton, J., & Buchanan, H. (Eds.), The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching (pp. 475–487). Routledge. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2366258>

Tomlinson, B. (2022). The Discipline of Materials Development. En Norton, J., & Buchanan, H. (Eds.), The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching (pp. 3–16). Routledge. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2366258>

- Torres Carrillo, A. (2024). Génesis y legado de la investigación (acción) participativa. *Cambios y Permanencias*, 15(2), 35–46.
<https://doi.org/10.18273/cyp.v15n2-202404>
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: Reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23–39.
- Vieco, M. (2019). Las emociones contraatacan en el aula de español. *MarcoELE. Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, (29).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92159587009>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Andamios*, 6(12), 71–96.