

Mi Ciudad Como Ambiente Bilingüe: Estrategia Pedagógica para Fortalecer Identidad Cultural en Tunja.

Laura Sofía Cuervo López

Universidad Santo Tomás Facultad de Educación

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje Directora

Blanca Lucía Cely Betancourt

Nota de autor

Laura Sofía Cuervo López <https://orcid.org/0000-0002-5709-8446>

lauracuervo@usantotomas.edu.co

No se reporta ningún conflicto de intereses conocido.

This research is situated in the educational context of Tunja, a city known for its cultural richness and institutional commitment to bilingualism. Using a qualitative action research approach, the study identified the need to integrate local knowledge into the teaching of English as a foreign language. In response, a bilingual pedagogical strategy was designed to connect historical and cultural elements of Tunja with communicative tasks in English, aimed at strengthening the cultural identity of seventh-grade students in a public school. The strategy is grounded in principles of meaningful learning, sociocultural mediation, and critical interculturality, drawing on theoretical contributions from Ausubel, Vygotsky, and Walsh. Although the strategy was not implemented, it presents a contextualized didactic model that promotes both the recognition of local culture and the functional use of English in authentic city-based learning environments.

Keywords: cultural identity, bilingualism, critical interculturality, meaningful learning, pedagogical strategy, Tunja.

Resumen

Esta investigación se enmarca en el contexto educativo de Tunja, ciudad reconocida por su riqueza cultural y su apuesta institucional por el bilingüismo. A partir de una metodología cualitativa de tipo investigación-acción, se identificó la necesidad de integrar los saberes locales en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Como respuesta, se diseñó una estrategia pedagógica bilingüe que articula contenidos históricos y culturales propios de Tunja con tareas comunicativas en inglés, orientadas al fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado séptimo de una institución pública. El diseño se fundamenta en principios de aprendizaje significativo, mediación sociocultural e interculturalidad crítica, con referentes teóricos como Ausubel, Vygotsky y Walsh. Aunque no se implementó, la propuesta busca proyectar un modelo didáctico contextualizado que potencie el reconocimiento del entorno y el uso funcional del inglés en escenarios auténticos de la ciudad.

Palabras clave: identidad cultural, bilingüismo, interculturalidad crítica, aprendizaje significativo, estrategia pedagógica, Tunja.



Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	5
<i>Pregunta de investigación</i>	7
OBJETIVOS	7
<i>Objetivo General</i>	7
<i>Objetivos específicos</i>	7
REVISIÓN DE LA LITERATURA	8
<i>Identidad Cultural</i>	8
<i>Características de la identidad cultural</i>	9
<i>Identidad cultural y educación</i>	10
<i>Identidad Cultural y los Ambientes Bilingües De Aprendizaje</i>	14
METODOLOGÍA	16
<i>Contexto</i>	19
<i>Participantes</i>	20
<i>Instrumentos de recolección de datos</i>	21
<i>Método de recolección de datos</i>	23
ANÁLISIS DE DATOS	26
Código 1: Historia	27
Código 2: Tradiciones culturales	29
Código 3: Identidad	30
<i>Categorización</i>	33
1. L	
a escuela y la identidad cultural de los estudiantes: entre la expectativa y la realidad	33
<i>Resultados</i>	37
CONCLUSIONES	45
REFERENCIAS	48

Índice de tablas

Tabla 1	21
Tabla 2	18

INTRODUCCIÓN

En Tunja, ciudad reconocida por su amplia trayectoria académica y la existencia de instituciones educativas públicas y privadas con proyección bilingüe, el inglés se ha consolidado como uno de los pilares fundamentales de la formación escolar. Sin embargo, a pesar del creciente interés de los estudiantes por adquirir y practicar esta lengua, se evidencia una notoria ausencia de espacios significativos que vayan más allá del aula tradicional. Esta carencia limita la posibilidad de aplicar el idioma en contextos reales y culturalmente relevantes. Según Morales et al. (2020), los estudiantes manifiestan una clara necesidad de entornos extracurriculares más dinámicos y creativos que les permitan apropiarse del inglés mediante actividades lúdicas, artísticas o vivenciales, lo cual coincide con la situación observada en el contexto educativo tunjano, donde tales iniciativas aún no se han desarrollado de forma sistemática.

Aunque los estudiantes tienen interés por practicar el inglés, su carencia de una identidad cultural, su falta de interés por los sitios turísticos, por la apropiación de su cultura, costumbres y tradiciones se ve limitada y se demuestra en el desconocimiento de los aspectos mencionados.

En respuesta a esta situación, el proyecto se propuso una estrategia pedagógica que articule los sitios turísticos y el patrimonio cultural de la ciudad de Tunja, con los ambientes bilingües de aprendizaje de una institución educativa pública. Al poder involucrar a los estudiantes con los aspectos culturales propios de su tierra y ayudarlos a reconocerse como parte de una comunidad tunjana, es posible incrementar la motivación del estudiante al interactuar con el contexto, aprender, practicar y reconocer la importancia de la cultura y del aprendizaje del inglés. Además, la interacción del estudiante con el contexto, con sus

profesores, compañeros y con la estrategia planteada puede convertirse en un factor que se refleje en otros espacios de aprendizaje de la ciudad, potenciando la identidad cultural y proyectándose como una investigación que impacte en el campo educativo, pero también en el turístico y económico de la ciudad.

Para llevar a cabo este ejercicio de articulación, la estrategia se enmarcó en los principios de la investigación cualitativa con un enfoque de investigación-acción, entendida como una base fundamental para promover el cambio social y político, así como para avanzar hacia la igualdad y la democracia (Sandoval, 2002). A través del análisis temático de las respuestas a encuestas sobre elementos culturales e históricos de Tunja, se exploraron las percepciones de los estudiantes con el fin de diseñar un currículo culturalmente relevante. Este enfoque cualitativo permite comprender en profundidad las experiencias de los estudiantes en su contexto natural (Creswell & Poth, 2018), mientras que la investigación-acción promueve la reflexión crítica sobre la práctica educativa y orienta procesos de transformación coherentes con los objetivos del estudio (Kemmis et al., 2014).

Fruto de este proyecto se pretende lograr un impacto a nivel académico en cuanto al desarrollo del bilingüismo en las instituciones educativas de Tunja, pero también social al lograr una articulación entre el entorno y los ambientes bilingües de aprendizaje, considerando que el concepto de ambiente describe la evolución de los escenarios de aprendizaje, Según Dron y Anderson (2014), "los ambientes de aprendizaje se expanden más allá de las paredes de la escuela, integrando el contexto social y tecnológico". La ciudad como espacio de interacción puede convertirse en un lugar de aprendizaje. Como señala Gee (2005), "el aprendizaje es más efectivo cuando se contextualiza en experiencias auténticas y significativas".

Así, la intencionalidad pedagógica de la estrategia por desarrollar se resume en tres aspectos principales: fomento de la identidad cultural, promoción del bilingüismo y uso de la ciudad como ambiente de aprendizaje.

Pregunta de investigación

A partir del desarrollo de la propuesta pedagógica mencionada, se pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los componentes de una estrategia pedagógica que promueva la identidad cultural y potencie el nivel de inglés en estudiantes de grado séptimo de una institución educativa pública de Tunja, mediante la articulación del contexto histórico-cultural en un ambiente de aprendizaje bilingüe?

Objetivo general

Determinar los componentes de una estrategia pedagógica que promueva la identidad cultural y potencie el nivel de inglés en estudiantes de grado séptimo de una institución educativa pública de Tunja, mediante la articulación del contexto histórico-cultural en un ambiente de aprendizaje bilingüe.

Objetivos específicos

1. Explorar los espacios turísticos y aspectos socioculturales de Tunja susceptibles de ser integrados en una propuesta pedagógica bilingüe para el fortalecimiento de la identidad cultural y el aprendizaje del inglés.
2. Identificar las actividades pertinentes que favorezcan simultáneamente el desarrollo de la identidad cultural y las competencias comunicativas en inglés en estudiantes de grado séptimo.
3. Diseñar una estrategia pedagógica contextualizada que articule el patrimonio histórico-cultural de Tunja con el aprendizaje del inglés, como herramienta para promover la

identidad cultural y mejorar el nivel de competencia en lengua extranjera.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Para el desarrollo de esta investigación se tuvieron presentes los conceptos de estrategia pedagógica, entendida como un enfoque sistemático que los educadores, o en este caso, la investigadora, pretende emplear para facilitar el aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los estudiantes y al contexto educativo (Marzano, 2017); identidad cultural, partiendo de los orígenes y contexto de las estudiantes involucradas y comprendida como una construcción social, es el sentimiento de pertenencia hacia un conjunto de características y costumbres propias de una comunidad (Vargas, 2014); y, ambiente bilingüe de aprendizaje definido como un entorno que no solo enseña un segundo idioma, sino que también promueve la apreciación de la diversidad cultural y la identidad de los estudiantes, utilizando métodos que favorecen la interacción y el aprendizaje colaborativo" Ramírez (2021). A continuación, se presenta el abordaje teórico de los temas mencionados, así como también, se darán a conocer los fundamentos teóricos de la propuesta pedagógica sobre los cuales se fundamentó su diseño, estructura y actividades.

Identidad Cultural

La identidad cultural es una construcción social, es el sentimiento de pertenencia hacia un conjunto de características y costumbres propias de una comunidad (Vargas, 2014), es un proceso de evolución personal en el cual el sujeto sigue siendo el mismo, a pesar de los diferentes cambios que se van operando en su desarrollo; involucra aspectos como familia, patria, lengua, cultura, creencias, valores, actitudes, comportamientos, representaciones que conllevan a una empatía con el entorno (Estupiñán & Agudelo, 2008). La identidad cultural es un modo personal de percibir de manera positiva aquellas

características únicas que diferencian a unos grupos sociales de otros, pero a su vez identifican a la persona como miembro de un medio social, el cual al no rescatar su identidad pierde su autonomía (Vargas, 2014).

Este concepto, por lo general, está asociado a la historia y la memoria de los pueblos. Sin embargo, es un término que va evolucionando y transformándose debido a la interacción continua del individuo y el contacto que este tiene con influencias externas a las propias. Se puede entender como "un proceso de comunicación entre culturas a través del cual se manifiestan rasgos propios que caracterizan a un grupo, a una región, a una comunidad, pueblo o nación a partir de elementos que la identifican; es el resultado de un proceso histórico en el que convergen distintas etnias y culturas" (Best, 2012).

Según Vargas, (2014, p.59) algunos rasgos propios de la identidad cultural son:

Se basa en fuentes históricas y culturales, estos son archivos o referencias en los cuales se basan los historiadores para narrar de manera objetiva los acontecimientos sucedidos en tiempos remotos, pero también para compararlos con el presente. Dentro de ellas se destacan descubrimientos arqueológicos, jeroglíficos, pinturas rupestres, mapas, cartas, fotografías, crónicas, documentales, ceremonias, rituales, música, bailes, creencias, agüeros, costumbres, gastronomía, entre otros; primordiales para interpretar y conocer las diversas épocas.

Se forma a partir de conocimientos e información: Son datos considerados como propios y que cada persona reconoce como únicos y característicos de su región. Son fechas importantes, nombres propios de personajes y lugares que permiten el reconocimiento de la historia, los símbolos, la geografía, la etnografía, la economía y la cultura del sitio con el que la persona se siente identificada.

Es un elemento de carácter inmaterial o anónimo: son los comportamientos colectivos, los sistemas de valores y creencias que se reflejan en el sentido de pertenencia, satisfacción, compromiso y participación en las prácticas sociales y culturales propias del entorno.

Identidad cultural y educación

Desde los ámbitos investigativo y profesional, específicamente, en el campo pedagógico, fue importante hacer un acercamiento al campo de la educación, ya que es en una institución educativa en donde se observó la problemática a analizar y es allí en donde se pretende tener impacto.

La Constitución Política de Colombia (CPC, 1991) en el Artículo 67 plantea que “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural...”, siendo estos aspectos relevantes dentro de la formación de la identidad cultural de los educandos. Así mismo, informa que la educación debe procurar “la formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.” (CPC, 1991) de igual manera sostiene que “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, son fundamento de la unidad nacional y de su identidad”. De lo anteriormente expuesto, se rescata para el presente proyecto la importancia de la formación en aspectos como la cultura nacional, la historia, los símbolos, la diversidad étnica como rasgos únicos de una comunidad y que hacen parte de su identidad.

A pesar de que se mencionó que la educación en identidad cultural no se tomaría

como exclusiva de las ciencias sociales, se tendrá en cuenta que según los lineamientos curriculares esta área apunta hacia la formación en valores patrios y la enseñanza de la historia patria de manera que el estudiante conozca su contexto y tenga conocimiento de la realidad nacional e internacional para la transformación de los problemas sociales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016).

Siendo la identidad cultural un tema que se debe abordar desde todos los campos de la educación, el docente debe proponerse muchos desafíos; como afirma García “la escuela debería ser un lugar de aprendizaje con igualdad de derechos, reconociendo la pluralidad cultural para que el estudiante reafirme su identidad; ésta debería estar más preparada para asumir situaciones de intercambio de culturas” (2003, p. 252). Según Estupiñán y Agudelo “se le está reclamando a la escuela que no puede quedarse en el simple hecho de enseñar, sino que debe motivar y movilizar hacia el desarrollo de conocimientos significativos en las vidas de los estudiantes” (2008, p. 43), en este caso es fundamental que se haga mayor énfasis en el reconocimiento de lo autóctono o propio del departamento de manera que los estudiantes conozcan, se apropien y se sientan orgullosos de su región.

En esta misma línea, Walsh (2005) plantea que la educación no puede limitarse a reproducir los saberes oficiales, sino que debe propiciar un proceso pedagógico de transformación social desde una mirada situada y crítica. La autora propone una interculturalidad crítica, entendida como una herramienta para cuestionar las estructuras de poder y validar los saberes locales, ancestrales y comunitarios que históricamente han sido excluidos. Desde esta perspectiva, el aula puede convertirse en un escenario donde se reivindiquen las memorias culturales, se fomente la participación y se afirme

la identidad de los estudiantes a partir de su territorio y experiencia cotidiana.

Tomando como referencia a Vargas (2014, p.29), para desarrollar la identidad cultural de las personas, se deben abordar cuatro aspectos básicos:

- a) Reconocimiento de sí mismo y autoestima: Se refiere al autoconocimiento y concepto de la persona, de sus cualidades y sus características. Es el cimiento de la autoestima (idea que se tiene de cada individuo). Es esencial para el progreso personal. Es la auto aceptación.
- b) Reconocimiento de su medio social inmediato, es decir, la identificación del entorno de la persona y las características propias del mismo, como de sus cohabitantes.
- c) Reconocimiento de su medio natural inmediato: hace referencia a los rasgos geográficos particulares de cada región, a su paisaje y características naturales únicas y que hacen a un lugar diferente de otro. Es la vegetación, la hidrografía y el relieve que identifican las áreas donde se desarrollan ciertas actividades humanas determinadas por las características del territorio.
- d) Reconocimiento de diversos aspectos de la cultura: se refiere al conocimiento de los procesos históricos y a la conservación del patrimonio cultural material e inmaterial de la región.

Por lo anterior, se infiere que el individuo percibe de sí mismo lo que lo hace perteneciente a un grupo determinado, es así como la identidad cultural se debe fortalecer sobre bases firmes y con educación adecuada (Mercado & Hernández, 2010)

Identidad y contexto histórico cultural de la ciudad de Tunja.

Sobre el concepto de identidad, el historiador Javier Ocampo señaló que:

Boyacá es un departamento cuyos paisajes naturales y conformación étnico- cultural tiene supervivencia indígena e hispánica, elementos que eran referentes fundamentales para la formación de la identidad regional, considerando que el espacio es un componente fundamental de la formación cultural; igualmente el étnico, en el que se deben considerar los diversos aspectos raciales y socioculturales que se derivan de lo muisca y lo hispano (En Acuña Rodríguez, Cárdenas Soler, & Gómez Castañeda, 2019, p.38)

Dichos elementos, cuya importancia se debe rescatar, en la actualidad tienen impacto sobre las representaciones artísticas, musicales y artesanales de la región. Según Ocampo (En Acuña & et al., 2019), para encontrar rasgos de la identidad colectiva se deben tener en cuenta: Aspectos geográficos, históricos, étnicos, de la mentalidad colectiva y de la historia. Prácticas como el uso de la ruana, la música carranguera, las tradiciones gastronómicas, las celebraciones patronales, festividades culturales, los juegos autóctonos, los sitios turísticos, entre otros, que constituyen un pilar fundamental en el desarrollo de la identidad cultural de sus habitantes; siendo éstos transmitidos de generación en generación y conservados gracias a las prácticas cotidianas. Se rescata de su idiosincrasia la producción intelectual de escritores como, Fernando Soto Aparicio, Rafael Humberto Moreno Duran, Julio Flórez, Jairo Aníbal Niño; de compositores como José Jacinto Monroy, José Miguel Zabala y Jorge Veloza; de científicos como Marco Antonio Quijano y Sandra Milena Rondón; de políticos como Gustavo Rojas Pinilla, Enrique Olaya Herrera, José Joaquín Camacho; de historiadores como Javier Ocampo López, empresarios como Fruto Mejía, Gumercindo

Gómez Caro, José Eduardo Hernández, Jesús Guerrero Hernández; deportistas como Nairo Quintana, Mauricio Soler, Carolina Munévar, Rafael Antonio Niño, Héctor Leonardo Páez, Fabio Parra quienes han dejado bien posicionado el nombre del departamento.

Pertenecer a un grupo es fundamental para la identidad social, ya que permite diferenciarse de los miembros de otros grupos. Al identificar estas diferencias, el individuo reafirma su pertenencia y configura su autoconcepto. La Teoría de la Identidad Social demuestra cómo el comportamiento varía según se actúe ante miembros del propio grupo (“ingroup”) o ante otros grupos (“outgroup”) (Tajfel & Turner, 1986). No obstante, el reconocimiento de que un grupo es distinto no implica necesariamente una identificación plena con él. Por ejemplo, un boyacense suele sentir un orgullo intenso por su origen cuando se encuentra en otro departamento o país, mientras que ese orgullo puede expresarse con menor fuerza dentro de su propia comunidad (Ocampo López, 2017; Semillero Música y Performance, 2024). Además, los miembros de un grupo deben ser conscientes de sus características comunes para distinguirse socialmente; la identidad colectiva, entonces, es una construcción subjetiva configurada por el contexto social (Castells, 1997). En las sociedades modernas, la pertenencia no se limita a un único referente—como la familia o la comunidad—sino que incluye múltiples subgrupos, tales como el escolar, religioso o club, complicando la construcción de una identidad colectiva unificada debido a la variedad de repertorios culturales disponibles (Mercado & Hernández, 2010).

Son innumerables los encantos y riquezas de los que los Tunjanos se pueden sentir orgullosos, son sus raíces, tradiciones, lenguaje y costumbres los que se constituyen en el patrimonio cultural de sus pobladores y por los cuales hay que trabajar para que se mantengan; misión que en gran medida compete a la escuela, ya que se convierte en la

institución o agente social que perpetúa la cultura. (Martínez, 2011, p.37)

Identidad Cultural y los Ambientes Bilingües De Aprendizaje

Identificarse como ciudadano y como parte de un grupo social, y poderlo expresar o defender en un espacio académico, se convierte en un factor motivador para el aprendizaje de lenguas extranjeras, en tanto permite al estudiante proyectar su cultura hacia nuevos escenarios comunicativos. Esta idea se relaciona con el concepto de *capital cultural* propuesto por Bourdieu (1991), quien sostiene que la lengua y la cultura funcionan como formas de capital simbólico que condicionan el acceso a la educación, a la movilidad social y al reconocimiento dentro de los sistemas escolares. En este sentido, aprender una segunda lengua no solo implica adquirir un código lingüístico, sino también posicionarse en un espacio cultural donde convergen identidades, saberes y significados.

Por ello, integrar las identidades culturales de los estudiantes en la educación bilingüe es una condición necesaria para garantizar aprendizajes significativos, equitativos y contextualizados. Diversos estudios han demostrado que el reconocimiento de la cultura de origen del estudiante mejora su autoestima, su sentido de pertenencia y su disposición hacia el aprendizaje de lenguas (Nieto, 2010; Cummins, 2001). Sin embargo, como advierte Fernando López (2021), la ausencia de formación docente en enfoques que articulen lengua y cultura representa una limitación persistente en la consolidación de propuestas bilingües con enfoque intercultural, especialmente en contextos latinoamericanos.

Los docentes de lengua extranjera, conscientes de su rol como mediadores culturales, deben comprometerse con la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos que reconozcan y valoren la diversidad. En esta línea, María del Pilar López

(2020) enfatiza que los ambientes educativos deben ser sensibles a las diferencias culturales y diseñados para ofrecer igualdad de oportunidades de participación, expresión y acceso al conocimiento. Esto implica asumir una postura crítica frente a los currículos descontextualizados, que suelen privilegiar referentes culturales anglosajones, y avanzar hacia propuestas que vinculen el idioma inglés con la vida, la historia y las prácticas del entorno local del estudiante.

Este planteamiento se articula con la perspectiva de interculturalidad crítica desarrollada por Walsh (2005), quien sostiene que los procesos educativos deben ir más allá del reconocimiento superficial de la diferencia cultural y convertirse en prácticas transformadoras que cuestionen las jerarquías de saber y poder. Desde esta mirada, el aprendizaje de una lengua extranjera no solo implica acceder a nuevos códigos lingüísticos, sino también generar espacios de diálogo que reconozcan y valoren los saberes propios en relación con los saberes otros, fortaleciendo así una conciencia crítica de la identidad cultural. En palabras de Hall (1990), las identidades son construcciones sociales e históricas, configuradas por las interacciones culturales, por lo que los ambientes de aprendizaje deben permitir a los estudiantes reconstruir sus identidades desde múltiples repertorios simbólicos.

La integración de estos aspectos en los ambientes bilingües de aprendizaje se logra mediante la incorporación de contenidos culturales locales en las actividades pedagógicas, el uso de materiales auténticos que reflejen la vida cotidiana del estudiante y la implementación de metodologías participativas como el aprendizaje basado en proyectos o las narrativas identitarias (Banks, 2016; García & Wei, 2014). Estas prácticas no solo fortalecen el vínculo entre lengua y cultura, sino que permiten que los

estudiantes habiten el inglés desde sus propios referentes, usando la lengua como una herramienta para narrar su territorio, expresar sus tradiciones y participar en la construcción de una ciudadanía crítica y global.

En consecuencia, el ambiente de aprendizaje bilingüe deja de ser un espacio neutro para convertirse en un escenario situado, donde el estudiante no solo aprende una lengua, sino que se forma como sujeto histórico y cultural. Como advierten Estupiñán y Agudelo (2008), la escuela no puede limitarse a transmitir contenidos; debe fomentar la reflexión sobre el contexto y motivar el desarrollo de conocimientos con sentido para la vida del estudiante. Integrar la identidad cultural en el aula de inglés, por tanto, no es un añadido, sino una condición necesaria para el desarrollo pleno de competencias lingüísticas, sociales e interculturales.

Fundamentos socioculturales del aprendizaje y su implicación en la educación bilingüe

El aprendizaje no ocurre en el vacío, sino en contextos sociales y culturales determinados. Desde esta perspectiva, Lev Vygotsky (1934/1978) ha sido uno de los teóricos fundamentales al establecer que el desarrollo cognitivo es resultado de la interacción social y de la mediación cultural, donde el lenguaje actúa como herramienta central de pensamiento. En su teoría sociocultural, el entorno, las prácticas sociales y los símbolos culturales son claves para favorecer aprendizajes significativos, lo que exige a los docentes integrar contenidos del entorno del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto resulta especialmente relevante en el aprendizaje de lenguas extranjeras, donde los contenidos deben estar anclados en realidades próximas que les otorguen sentido a los estudiantes (Rogoff, 2003; Wertsch, 2009).

Complementando esta mirada, Paulo Freire (1997) plantea que todo proceso educativo debe partir del reconocimiento del sujeto como ser histórico, capaz de leer críticamente su realidad y transformarla. Su pedagogía crítica resalta la importancia de una educación que promueva el diálogo, la identidad y la conciencia cultural como ejes para la emancipación. En este enfoque, la lengua no es solo una herramienta comunicativa, sino también un medio para ejercer ciudadanía y reconocer la cultura propia.

Autores más recientes como Cummins (2000, 2021) han enfatizado que los contextos de educación bilingüe deben favorecer el desarrollo de la identidad cultural, permitiendo que los estudiantes hagan conexiones entre la lengua meta y sus referentes culturales. La integración de contenidos locales no solo mejora el aprendizaje del idioma, sino que fortalece la autoestima, la pertenencia y la agencia del estudiante. De este modo, enseñar inglés desde referentes socioculturales como la historia, las tradiciones y la identidad de Tunja responde a una concepción más inclusiva y situada del bilingüismo, como lo proponen García & Wei (2014) desde el enfoque del *translanguaging*.

Por tanto, la propuesta pedagógica desarrollada en esta investigación se sustenta en la articulación entre el aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), la mediación sociocultural (Vygotsky, 1934/1978), la pedagogía crítica (Freire, 1997), y los enfoques interculturales contemporáneos que valoran la diversidad lingüística y cultural como recursos pedagógicos, no como obstáculos (UNESCO, 2019; García & Lin, 2017).

Integración de Cultura Local en Ambientes Bilingües

La necesidad de integrar contenidos culturales locales en los ambientes bilingües

de aprendizaje se sustenta en enfoques que entienden la educación como una construcción situada, social y transformadora. Desde una perspectiva crítica, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977) argumentaron que la escuela reproduce habitualmente los capitales culturales dominantes, lo que tiende a excluir los saberes populares, regionales o no hegemónicos. Esta crítica sigue vigente, especialmente cuando se analiza cómo los contenidos escolares en lengua extranjera, como el inglés, suelen estar centrados en contextos angloparlantes, invisibilizando las realidades culturales del entorno inmediato del estudiante (Bourdieu, 1998; Giroux, 2020).

En este sentido, Freire (1997) proponía una pedagogía liberadora que parte del reconocimiento del mundo vital del educando, es decir, de sus prácticas, símbolos, valores y experiencias. Esta mirada ha sido ampliada por autores contemporáneos como Henry Giroux (2020) y Peter McLaren (2015), quienes defienden una pedagogía crítica que no solo forma para la ciudadanía, sino que potencia el sentido de pertenencia y la conciencia cultural, pilares fundamentales para el aprendizaje transformador.

En el campo específico del bilingüismo, autores como García y Wei (2014) proponen el enfoque del *translanguaging*, que considera las lenguas no como sistemas cerrados, sino como prácticas sociales dinámicas en las que los hablantes movilizan todos sus recursos lingüísticos y culturales para construir sentido. Esta visión resulta especialmente pertinente para el contexto colombiano, ya que permite legitimar las formas de habla locales y vincular el inglés con las identidades culturales propias de las comunidades educativas.

Asimismo, la identidad cultural debe entenderse como una construcción dinámica, relacional y situada, influida por los discursos sociales, la memoria colectiva y

las interacciones interculturales. Hall (1996) aportó este enfoque desde los estudios culturales, y ha sido retomado por Norton (2021), quien enfatiza que el aprendizaje de lenguas no es solo una cuestión de competencias lingüísticas, sino también un proceso de posicionamiento identitario. En este marco, Dervin (2016) propone una *interculturalidad crítica*, que rechaza las visiones esencialistas de la cultura y promueve una reflexión permanente sobre el poder, el contexto y la representación en los intercambios educativos.

En suma, articular la enseñanza del inglés con los contenidos culturales locales no es solo una estrategia didáctica, sino una necesidad epistemológica y ética. Permite formar estudiantes conscientes de su entorno, orgullosos de su herencia cultural, capaces de interactuar con otras culturas desde un lugar de reconocimiento y no de subordinación. Esta postura exige transformar el currículo, reconfigurar los materiales pedagógicos y reconceptualizar los ambientes de aprendizaje como espacios culturalmente significativos.

Fundamentación Teórica de la Estrategia Pedagógica

La propuesta pedagógica que sustenta esta investigación se construye desde marcos teóricos que dialogan con el contexto sociocultural de Tunja, la necesidad de fortalecer la identidad cultural en ambientes bilingües de aprendizaje, y las exigencias metodológicas y normativas propias del sistema educativo colombiano. A continuación, se desarrollan los fundamentos conceptuales que guían su diseño:

Aprendizaje significativo y contexto local

El aprendizaje significativo, tal como lo plantea Ausubel (1968), se logra cuando

el nuevo conocimiento se relaciona con los esquemas previos del estudiante. Desde esta perspectiva, el punto de partida del aprendizaje debe ser el entorno y la experiencia del educando, lo cual cobra particular relevancia al enseñar una lengua extranjera en contextos culturalmente específicos. En escenarios como el de Tunja, anclar el aprendizaje del inglés a referentes familiares —sitios históricos, personajes locales o tradiciones culturales— permite construir puentes entre el conocimiento académico y la identidad del estudiante, reforzando así su pertenencia cultural.

Mediación sociocultural y aprendizaje colaborativo

Siguiendo la teoría de Vygotsky (1978), el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación simbólica del lenguaje. La noción de zona de desarrollo próximo sustenta la importancia de diseñar actividades colaborativas, en las que el estudiante pueda avanzar con apoyo de otros. Actividades como dramatizaciones, entrevistas o proyectos culturales permiten que los estudiantes usen el inglés de forma significativa, desarrollando simultáneamente habilidades lingüísticas y conciencia cultural en contextos reales.

Competencia intercultural crítica

La enseñanza de lenguas extranjeras debe trascender la competencia gramatical para formar sujetos capaces de comprender y reflexionar sobre su cultura y la de los otros. Desde esta visión, Walsh (2009) propone una interculturalidad crítica que articula el aprendizaje con los contextos culturales propios, desafiando las lógicas coloniales de homogeneización educativa. Este enfoque concibe la lengua no solo como medio de comunicación, sino como herramienta para resignificar el territorio, fortalecer la

identidad cultural y promover procesos educativos que valoren la diversidad desde una perspectiva situada y emancipadora.

Descolonización curricular y saberes locales

Autores como Baum (2022) y Vinasco (2024) han enfatizado la necesidad de descolonizar los currículos escolares mediante la inclusión de saberes locales y el reconocimiento del patrimonio intangible. Esta mirada crítica es especialmente pertinente en la enseñanza del inglés, donde históricamente se han privilegiado referentes culturales anglosajones. Incluir contenidos como la historia colonial, la música carranguera o los mercados tradicionales tunjanos en las prácticas de aula no solo contextualiza el aprendizaje, sino que dignifica los saberes del entorno, convirtiendo el aula en un espacio de resistencia y transformación cultural.

Inclusión y accesibilidad desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018) propone principios para garantizar el acceso equitativo al conocimiento mediante la diversificación de formas de representación, expresión y participación. Aplicar el DUA en la estrategia pedagógica implica ofrecer múltiples modos de interacción y evaluación —visuales, orales, escritas y kinestésicas—, respetando así los estilos y ritmos de aprendizaje del estudiantado. Este enfoque fortalece el principio de inclusión y democratiza el acceso a una educación de calidad.

Enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas

Desde el plano metodológico, la propuesta se apoya en el enfoque comunicativo

para la enseñanza del inglés, que promueve el uso real del lenguaje como medio de interacción significativa (Richards & Rodgers, 2014). Este se articula con el aprendizaje basado en proyectos y con la secuencia didáctica propuesta por Harmer (2007), que contempla cinco fases: activación de conocimientos previos, presentación del contenido, práctica guiada, producción autónoma y evaluación. Estas fases permiten un desarrollo progresivo de la competencia comunicativa, anclada a situaciones culturalmente relevantes.

Marco normativo colombiano

La estrategia también se encuentra alineada con los marcos normativos nacionales. El Programa Nacional de Bilingüismo (MEN, 2006) enfatiza la importancia de enfoques comunicativos y de contextos significativos para el aprendizaje del inglés. Además, los lineamientos de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), como el de la ENSLAP, destacan el arte, la cultura y el deporte como ejes de formación integral, lo que refuerza la pertinencia de una propuesta que articule lengua, identidad cultural y territorio.

METODOLOGÍA

En este apartado se presenta el enfoque, el tipo de estudio, la población, el contexto y los instrumentos para el desarrollo de la investigación. Así mismo, se brindará un cronograma preliminar con respecto a la recolección de datos y creación de la estrategia a crear.

Esta investigación se orienta bajo los principios del enfoque cualitativo en cuanto esta permite al investigador explorar a fondo las experiencias y percepciones de los

participantes (Denzin & Lincoln, 2011) y, además, pone la interpretación de significados y contextos específicos en primer plano. A través de esta investigación se busca entender cómo los estudiantes perciben y construyen su identidad cultural y competencia intercultural en un ambiente bilingüe que incorpora el contexto histórico-cultural de Tunja. Según Creswell (2013), la investigación cualitativa es ideal cuando se requiere una comprensión detallada de fenómenos sociales complejos, como en este estudio en donde los factores culturales, históricos y lingüísticos convergen en el proceso de aprendizaje.

Esta investigación cumple con las condiciones de la investigación-acción al diagnosticar el contexto inicial, implementar estrategias innovadoras basadas en la integración de elementos socioculturales, y reflexionar continuamente sobre su efectividad. Aquí se identifican problemas específicos de un contexto, como es la falta de identidad cultural y de competencia intercultural de las estudiantes, se reflexiona sobre ellos y se proponen soluciones prácticas e innovadoras a través de la creación de una estrategia pedagógica que amplíe el ambiente bilingüe de aprendizaje incorporando el contexto socio cultural de las estudiantes. Según Kemmis y McTaggart (2000), este método implica ciclos continuos de planificación, acción, observación y reflexión, fomentando la mejora constante de las prácticas educativas. En palabras de Carr y Kemmis (1986), la investigación-acción es un proceso reflexivo, en el cual el investigador y los participantes "actúan para transformar las prácticas y comprenderlas".

Según Elliott (1991), este tipo de investigación-acción permite que los estudiantes experimenten una inmersión cultural auténtica, lo cual mejora su competencia intercultural y refuerza su identidad a través de la reflexión en un idioma adicional; en el caso específico de este estudio, se adaptarán los pasos propuestos por Sampieri (2014)

enfocados hacia la creación de una estrategia pedagógica que permita integrar los espacios socioculturales de Tunja dentro de los ambientes bilingües de aprendizaje para promover la competencia comunicativa intercultural y la identidad cultural, teniendo en cuenta las siguientes fases:

- A. Diagnóstico: Esta fase tiene como propósito identificar los espacios socioculturales de Tunja que pueden ser incorporados al currículo bilingüe, evaluando su potencial para enriquecer el aprendizaje de una lengua extranjera. En este proceso, la investigadora analiza cuáles sitios representan de manera más significativa la identidad cultural local y, al mismo tiempo, ofrecen oportunidades didácticas para la interacción auténtica en inglés.
- B. Planificación de actividades bilingües: Diseñar actividades que involucren a los estudiantes en la exploración y análisis de estos espacios, utilizando tanto su lengua materna como la lengua extranjera. Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que una planificación detallada permite establecer objetivos claros y un método de evaluación adecuado.
- C. En esta fase, se desarrolló la propuesta pedagógica con base en los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial y en los referentes teóricos que sustentan el aprendizaje significativo, la mediación sociocultural y la competencia intercultural crítica. Se definieron las actividades, momentos pedagógicos, recursos, criterios de evaluación y articulación con el contexto local. La observación en esta etapa se orientó a anticipar escenarios posibles de aplicación y a prever la adecuación de las actividades a las características de la población objetivo. De este modo, se

reflexionó sobre la pertinencia de cada componente en función del fortalecimiento de la identidad cultural y del uso significativo del inglés en espacios socioculturales propios de Tunja, sin llevar a cabo la implementación práctica de las actividades en el aula.

D. Reflexión y ajuste: No la discutiré en este capítulo ya que no hace parte del alcance de la investigación.

Para la ejecución de estas fases se plantea el siguiente cronograma preliminar:

Tabla 1.

Cronograma preliminar.

Fase	Actividad
Diagnóstico: (detectar el problema)	Aplicación del primer instrumento de recolección de datos: encuesta, con el fin de analizar los espacios turísticos y aspectos socio culturales a ser incluidos como parte del ambiente de aprendizaje bilingüe, y que, al articularse con una estrategia pedagógica, permitan desarrollar la competencia comunicativa intercultural, la identidad cultural y el aprendizaje del inglés de los niños de grado de una institución pública
Planificación de actividades bilingües: (La creación de la estrategia)	Aplicación del segundo instrumento de recolección de datos: encuesta; con la intención de analizar las preferencias de las estudiantes en cuanto a las actividades que serían parte de la estrategia pedagógica por diseñar y valorar su pertinencia con respecto al alcance de los objetivos propuestos.

Implementación y observación	Al tener claros los sitios y aspectos socioculturales a incluir en la estrategia, se procedió a la estructuración y elaboración de esta.
Reflexión y ajuste	No se realizará dentro de esta investigación y se determina como fuera del alcance del trabajo de grado

Nota. El cronograma esta alineado con las fases propuestas en la metodología del presente estudio.

Contexto

La institución pública en la que se desarrolló el proyecto está ubicada en Tunja, Boyacá. Con más de 150 años de historia, esta institución se ha consolidado como un referente en la formación de maestros en el departamento, desde su fundación en 1875 (Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón [ENSLAP], 2023). Su misión educativa se centra en la promoción de la cultura, el arte y el deporte, integrados con la ciencia, la tecnología y la investigación, con el propósito de contribuir al desarrollo integral del ser humano (ENSLAP, 2023).

Actualmente, la ENSLAP atiende aproximadamente a 2.300 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria, media y formación complementaria para futuros docentes. Esta población proviene de contextos urbanos y rurales, principalmente de Tunja y de municipios cercanos, lo que enriquece el entorno institucional con diversas expresiones culturales y formas de habitar el territorio. La mayoría de las estudiantes pertenece a familias de clase media y media-baja; sin embargo, también se identifican casos en condición de vulnerabilidad económica. Frente

a esta realidad, la institución se ha comprometido con un enfoque educativo inclusivo, equitativo y participativo, impulsando estrategias pedagógicas que valoran las diferencias y potencian el desarrollo humano desde una perspectiva crítica y cultural (ENSLAP, 2023; Secretaría de Educación de Tunja, 2022).

Participantes

Los estudiantes que hicieron parte de este proceso de investigación son 35 niñas de grado séptimo, cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años, en su mayoría oriundas de la ciudad de Tunja. Dentro del currículo escolar, ellas reciben cuatro horas semanales de clase de inglés. Sin embargo, con base en el desempeño observado durante las clases impartidas desde el año anterior, se ha identificado que el nivel general de competencia en lengua extranjera es bajo, y que el inglés se constituye como una de las asignaturas con mayores índices de dificultad y pérdida académica, a pesar del interés manifiesto de algunas estudiantes. Esta situación ha sido reportada en los seguimientos internos de la institución, los cuales evidencian vacíos significativos en habilidades comunicativas en lengua extranjera (Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón [ENSLAP], 2023).

Asimismo, en cuanto al reconocimiento de su entorno inmediato, se identificó que muchas estudiantes presentan desconocimiento sobre sitios emblemáticos, fechas históricas relevantes, personajes locales y símbolos representativos de la ciudad de Tunja. Esta limitada apropiación del contexto sociocultural fue corroborada a través de las encuestas aplicadas durante el diagnóstico inicial del proyecto, lo cual resalta la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan tanto la identidad cultural como las competencias comunicativas en inglés.

Las participantes fueron seleccionadas considerando los siguientes principios

teóricos del muestreo en investigación cualitativa. Como primera medida, el muestreo intencionado o por conveniencia es una técnica que permite elegir a los participantes que poseen características específicas relevantes para el fenómeno que se estudia (Palinkas et al., 2015); en este caso, las estudiantes de séptimo están en una etapa crucial de desarrollo, donde su identidad cultural y su competencia intercultural comienzan a configurarse activamente. La adolescencia temprana, comprendida entre los 12 y 15 años, es un periodo en el que los individuos inician un proceso de afirmación personal y social, y donde el entorno educativo desempeña un papel determinante en la construcción de referentes identitarios y culturales (Erikson, 1968; Schwartz, Zamboanga, & Wang, 2009). En contextos escolares diversos, esta etapa se caracteriza por una mayor sensibilidad a las diferencias culturales y por la necesidad de pertenecer, lo que hace que los ambientes de aprendizaje bilingües e interculturales tengan un impacto significativo en la consolidación de estas competencias (Deardorff, 2019).

Además, el muestreo por conveniencia permite acceder a una población que se encuentra en un contexto educativo específico, donde se han implementado estrategias pedagógicas enfocadas en la integración de la cultura y la lengua facilitando la obtención de datos ricos y contextualizados sobre la experiencia de los estudiantes en relación con su identidad cultural y su competencia intercultural (Suri, 2011).

Finalmente, este grupo fue seleccionado con la idea de homogeneidad en el muestreo, que busca recolectar información de participantes que comparten ciertas características comunes, como el nivel educativo y la exposición a un entorno educativo bilingüe (Merriam, 2009). Esta homogeneidad es esencial para profundizar en la comprensión de cómo estos factores se relacionan entre sí en un contexto determinado.

Instrumentos de recolección de datos

El presente estudio empleó instrumentos diseñados para obtener información pertinente en función de los objetivos específicos. Cada instrumento fue seleccionado con base en su capacidad para generar datos válidos y contextualizados, facilitando el análisis de aspectos socioculturales, lingüísticos y pedagógicos relevantes para el diseño de la estrategia. En la siguiente tabla se describe la relación entre los objetivos, los instrumentos utilizados y su propósito en el proceso investigativo. Asimismo, se anexa el enlace a los formularios aplicados para facilitar su consulta.

Tabla 2

Instrumentos alineados con los objetivos del proyecto.

Objetivo general del proyecto:			
Determinar los componentes de una estrategia pedagógica que promueva la identidad cultural y potencie el nivel de inglés en estudiantes de grado séptimo de una institución educativa pública de Tunja, mediante la articulación del contexto histórico-cultural en un ambiente de aprendizaje bilingüe.			
Objetivos Específicos	Instrumentos	Propósito de los Instrumentos y/o Participantes	Enlace
1. Explorar los espacios turísticos y aspectos socioculturales de Tunja susceptibles de	Encuesta: de acuerdo con García (1993), la encuesta es una técnica que utiliza un	Identificar el conocimiento que tienen los niños de los espacios y	Encuesta 1



ser integrados en una propuesta pedagógica bilingüe para el fortalecimiento de la identidad cultural y el aprendizaje del inglés.	conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características.	aspectos socio culturales de su entorno para que la estrategia planteada sea significativa, innovadora y agradable para los niños.
2. Identificar estrategias pedagógicas pertinentes que favorezcan simultáneamente el desarrollo de la identidad cultural y las competencias comunicativas en inglés en estudiantes de grado	Google Forms es un instrumento eficiente y versátil para recolectar datos en investigaciones, permitiendo cuestionarios personalizados y sistematización automática de respuestas	Reconocer las Encuesta 2 estrategias preferidas por las estudiantes para llevar a cabo procesos de aprendizaje sobre el inglés y sobre su ciudad.

séptimo. (Dillman et al., 2014).

Garantiza anonimato,

fomenta respuestas

honestas y es ideal para

estudios cuantitativos y

cualitativos (Johnson &

Smith, 2022; Creswell &

Creswell, 2018). Su

integración con Google

Sheets reduce errores en

el procesamiento de

datos (Santos et al.,

2023).

Nota. La tabla presenta los instrumentos empleados en el proceso de recolección de datos, organizados en función de los objetivos específicos del estudio y el propósito particular de cada uno dentro del enfoque metodológico adoptado. Se incluye además el enlace correspondiente a cada formulario utilizado.

Método de recolección de datos

Para alcanzar los objetivos propuestos, se utilizó como instrumento de recolección de datos la encuesta digital. Se aplicaron dos encuestas en dos momentos distintos de la investigación mediante la plataforma Google Forms. Esta herramienta fue seleccionada por su accesibilidad, facilidad de distribución, capacidad de sistematización

automática de respuestas y por garantizar el anonimato de las participantes, lo cual fomenta la sinceridad en las respuestas (Dillman, Smyth & Christian, 2014; Santos, Silva & Lima, 2023). En un primer momento, la encuesta buscó identificar los conocimientos previos de las estudiantes de grado séptimo sobre los elementos socioculturales de la ciudad de Tunja. El formulario incluyó preguntas cerradas de opción múltiple y preguntas abiertas sobre sitios turísticos, costumbres, leyendas, historia local, símbolos patrios, festividades, gastronomía y personajes representativos. Esta estrategia metodológica responde a García (1993), quien sostiene que las encuestas permiten recoger datos representativos sobre una población, y a Ausubel (1968), quien plantea que el aprendizaje significativo se construye a partir de los saberes previos del estudiante.

En la segunda jornada de aplicación, se implementó un nuevo cuestionario con el propósito de profundizar en las percepciones, intereses y preferencias pedagógicas de las estudiantes frente al aprendizaje del inglés desde una perspectiva cultural. Este instrumento también combinó preguntas cerradas y abiertas, indagando sobre estrategias de aula preferidas, motivaciones, y el interés en integrar elementos de su contexto local en el aprendizaje del idioma. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este tipo de enfoque permite comprender las valoraciones subjetivas de los participantes y ajustar las propuestas educativas a sus necesidades reales. En conjunto, ambos instrumentos permitieron obtener una visión amplia y contextualizada de las estudiantes como agentes culturales en proceso de formación bilingüe, guiando el diseño de una propuesta pedagógica situada.

Para contextualizar adecuadamente la naturaleza de las respuestas, cabe aclarar que cada encuesta incluyó una combinación de preguntas cerradas con opciones

seleccionables y preguntas abiertas que permitían a las estudiantes añadir referencias no contempladas previamente. Por ejemplo, en las secciones sobre lugares históricos, festividades y estrategias de aprendizaje, se presentaron listas con ítems comunes (como Plaza de Bolívar, carranga, juegos, dramatización), pero las alumnas podían seleccionar varias opciones y, además, tenían un campo habilitado para “otro (especifique)”, donde podían ingresar libremente sus propias respuestas. Esta configuración heterogénea garantiza dos cosas: primero, permite identificar patrones y frecuencias con base en respuestas estructuradas; segundo, asegura que cualquier mención adicional surgida del imaginario cultural o preferencias personales se registre sin restricciones ofreciendo una evidencia auténtica y contextualizada de las narrativas estudiantiles, sin limitar su alcance ni condicionar su contenido.

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se desarrolló en dos etapas para fundamentar la propuesta. Como primera medida, se realizó un proceso de codificación inductiva para clasificar las respuestas obtenidas en los dos instrumentos en cuatro códigos principales: historia, tradiciones culturales, identidad y preferencias pedagógicas. Estos corresponden a códigos temáticos de tipo inductivo, surgidos directamente del contenido expresado por las estudiantes, sin categorías preestablecidas, lo que permitió identificar patrones de sentido asociados a aspectos culturales, afectivos y pedagógicos dentro del contexto de estudio. Este enfoque permitió identificar patrones emergentes en los datos, siguiendo las directrices de análisis temático propuestas por Braun y Clarke (2006), quienes destacan la flexibilidad de este método para explorar significados en datos cualitativos (Braun & Clarke, 2006). luego, se transcribieron las respuestas a un formato accesible y se

asignaron colores específicos: Historia (amarillo), que abarca conocimientos sobre eventos, personajes y lugares históricos; Tradiciones Culturales (azul), que incluye prácticas como festivales, música y gastronomía, según la definición de patrimonio cultural de UNESCO (2003); Identidad (rojo), que refleja el sentido de pertenencia a la comunidad de Tunja, alineado con Hall (1996); y Estrategias (verde), que engloba métodos preferidos para aprender inglés. Se identificaron 402 menciones totales (126 de Historia, 184 de Tradiciones Culturales, 92 de Identidad, 38 de Estrategias), analizadas mediante frecuencias cuantitativas e interpretaciones cualitativas, con énfasis en citas textuales para ilustrar las perspectivas de las estudiantes.

En la segunda fase, los datos fueron codificados y se interpretaron a la luz de teorías recientes para orientar los hallazgos hacia la propuesta pedagógica. Así mismo, se consolidaron tres categorías que explican el impacto de estos resultados a nivel macro, meso y micro en el campo de la educación. Estas corresponden a categorías analíticas de tipo axial y jerárquico, que permiten organizar los códigos emergentes en niveles más amplios de interpretación, tal como lo plantean Saldaña (2021) y Miles, Huberman y Saldaña (2014). En este caso, las categorías se definieron en función de los niveles de incidencia educativa: el nivel macro, que alude a políticas, discursos institucionales y condiciones estructurales del sistema educativo; el nivel meso, vinculado a las prácticas escolares, la gestión curricular y la cultura institucional; y el nivel micro, centrado en la experiencia del aula, las interacciones pedagógicas y la subjetividad de los estudiantes. Esta estructura jerárquica permite comprender la complejidad del fenómeno educativo desde una perspectiva multiescalar (Bronfenbrenner, 1994), facilitando el tránsito desde la codificación empírica hacia una interpretación contextualizada y teóricamente

fundamentada.

Código 1: Historia

El código de Historia reúne 126 menciones (104 del primer instrumento, 22 del segundo), reflejando el conocimiento de las estudiantes sobre eventos, personajes y lugares que han definido la historia de Tunja.

Los lugares más mencionados por las estudiantes incluyen la Plaza de Bolívar, con un 68% (35 menciones), descrita por las participantes como “*el corazón de la ciudad*” y “*donde celebramos cosas importantes*”; la Catedral Basílica Metropolitana, con un 52% (27 menciones), valorada como “*muy antigua y bonita*”; y la Casa del Fundador, con un 44% (23 menciones), reconocida como la residencia de Gonzalo Suárez Rendón. Otros sitios destacados son el Pozo de Donato (19.0%, 22 menciones), ligado a la herencia muisca; el Puente de Boyacá (10.3%, 12 menciones), asociado a la independencia; la Iglesia de Santa Clara (5 menciones), el Paredón de los Mártires (4 menciones) y Los Cojines del Zaque (3 menciones). Con respecto a los sitios mencionados, se pudo notar que las estudiantes tienen conocimientos básicos al respecto, pero carecen de información relevante relacionada con la historia o contribución de estos espacios a la misma.

Gráfico 1. Lugares históricos mencionados por las estudiantes



Figura 1. Lugares históricos mencionados por las estudiantes. Fuente: elaboración propia (2025).

En cuanto a personajes históricos, Gonzalo Suárez Rendón (15%, 8 menciones) y Simón Bolívar (10%, 5 menciones) son los más citados, junto a figuras como Sor Josefa del Castillo y José Joaquín Camacho (8% combinados, 4 menciones cada uno). En este aspecto es bastante notorio el desconocimiento de los participantes, ya que, aunque mencionan algunos personajes, no se hace referencia al aporte de ellos a la comunidad tunjana y, además, no se incluyeron personajes como Gustavo Rojas Pinilla, Juan Nepomuceno Niño, Silvino Rodríguez, o personajes actuales como Yamid Amad, Guillermo Arturo Prieto La Rotta (Pirri), Nairo Quintana, Winner Anaconda quienes han contribuido al reconocimiento de la ciudad.

Los eventos históricos mencionados incluyen la fundación de Tunja en 1539 (10%, 5 menciones) y la Batalla de Boyacá (8%, 4 menciones). Las visitas a museos

aportan conocimiento histórico (30.0%, 12 menciones) y herencia cultural (20.0%, 8 menciones), pero el 38.5% (9 encuestadas) no han visitado museos, lo que limita su exposición a los eventos representativos de la ciudad.

Las estudiantes asocian sitios como la Plaza de Bolívar con eventos significativos como el aguinaldo Boyacense y la celebración de la semana santa, y el Pozo de Donato con leyendas muisca, como se vio en afirmaciones como “*es sagrado para los muisca*”, pero respuestas vagas como “*no sé*” o imprecisiones como “*Los cojines del zaque: hacían los sacrificios de sus dioses*” revelan lagunas en la precisión histórica. Solo el 15% mencionó personajes históricos, y menos del 10% explicó su relevancia, indicando una educación histórica superficial.

El interés en aprender sobre historia en inglés, con 22 menciones como “*relatos sobre personajes históricos locales*”, sugiere oportunidades para conectar el aprendizaje del idioma con el patrimonio local. Las implicaciones educativas incluyen diseñar actividades en inglés como cronogramas bilingües de la fundación de Tunja, diálogos entre figuras históricas, visitas virtuales o presenciales a museos (e.g., Casa del Fundador, Iglesia de Santa Clara) con guías en inglés, y recursos bilingües para aclarar hechos históricos y enseñar vocabulario.

Código 2: Tradiciones culturales

En este código se abarcan 184 menciones (136 del primer instrumento, 48 del segundo), incluyendo prácticas vivas como festivales, música, gastronomía, danzas, leyendas y artesanías, reconocidas como patrimonio cultural según UNESCO (2003).

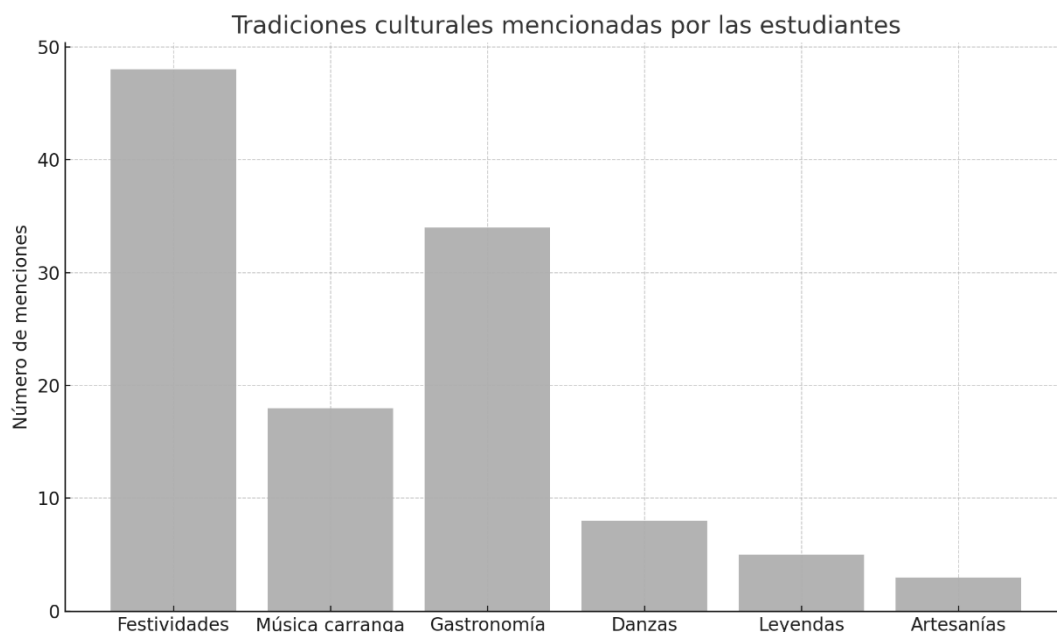
Los festivales más citados son el Aguinaldo Boyacense (25%, 13 menciones), celebrado

en diciembre con carrozas y comparsas, descrito como *“muy bonito y bien organizado”* y *“una hermosa manifestación musical y cultural que resalta la tradición navideña, con ritmos alegres y letras que celebran la festividad”*; la Fiesta de la Virgen del Milagro (20%, 10 menciones), en junio con procesiones, valorada porque *“demuestra el respeto a la virgen del milagro”*; el Festival Internacional de la Cultura (10%, 5 menciones); la Semana Santa (8%, 4 menciones), apreciada porque *“es muy interesante saber más de la vida de Dios”*; y el Día de la Independencia (6%, 3 menciones), con desfiles.

La carranga, también conocida como música carranguera, es un ritmo tradicional de la región andina que ha sido adoptado como símbolo cultural en Boyacá y en especial en Tunja. Este género musical, representado por agrupaciones como San Miguelito o Carranga Kids, fue mencionado por las estudiantes en un 35% de los casos (18 menciones), reflejando su reconocimiento como una forma de expresión identitaria local.

La gastronomía incluye el cuchuco con espinazo (20%, 10 menciones), la arepa boyacense (18%, 9 menciones), y otros platos como mazamorra, masato, fritanga, tamales y mute (30% combinados, 15 menciones), descritos como *“la comida de Tunja, especialmente el ajiaco boyacense, que es delicioso”* y *“muy única”*.

Figura 2. Tradiciones culturales mencionadas por las estudiantes



Fuente: Elaboración propia, 2025

Las danzas escolares (15%, 8 menciones), como *“me gusta cuando hacemos danzas para el día de la independencia”*, y las leyendas muiscas (10%, 5 menciones), como *“por los dos hermanos que se enamoraron y la mamá se entera y se rompe la olla de chicha y así se creó el Pozo de Donato”*, son prácticas significativas.

Las artesanías, como tejidos y cerámicas (5%, 3 menciones), aparecen en comentarios como *“aprendí que la Casa del Fundador... refleja la identidad cultural y patrimonial de la región”*.

El 80.0% (19 encuestadas) han asistido a eventos culturales, pero el 25% no mencionaron leyendas o confundieron festivales regionales con nacionales, indicando desconexión parcial.

Las estudiantes desean integrar tradiciones en el inglés, con un 34.6% (18

menciones) interesado en festividades, un 23.1% (12 menciones) en gastronomía y un 19.2% (10 menciones) en música, expresando deseos como *“traducir canciones o poemas de mi cultura al inglés”*, *“exponer aspectos de mi ciudad a personas extranjeras”* y *“aprender vocabulario y expresiones que me sirvan para describir las actividades que se realizan en mi contexto”*.

Los festivales son pilares comunitarios que fortalecen la cohesión social, la carranga y la gastronomía son identificadores culturales con un vínculo emocional, y las danzas y artesanías enriquecen el patrimonio.

Las implicaciones incluyen lecciones en inglés sobre festivales (e.g., guías del Aguinaldo Boyacense), música (e.g., traducir letras de carranga), gastronomía (e.g., menús bilingües), simulaciones de festivales, talleres de artesanías, y narrativas en inglés de leyendas muiscas para abordar la desconexión observada.

Código 3: Identidad

Este código hace referencia a 92 menciones (64 del primer instrumento, 28 del segundo), reflejando el orgullo, la pertenencia y la conexión de las estudiantes con Tunja, alineadas con la definición de Hall (1996). El orgullo cultural, con un 35% (32 menciones), se expresa en frases como *“me gusta mucho la cultura que se cuenta ya que me parece muy interesante”* y *“me gusta su cultura por sus colores, sus comidas típicas, sus barrios, etc.”*, destacando la *“comida porque es muy y única”*. La pertenencia, con un 30% (28 menciones), se evidencia en *“Tunja es mi hogar”* y *“si todos debemos conocer la cultura de Tunja como si Tunja fuera nuestra casa”*, con conexiones personales como *“la plaza de Bolívar porque salgo con mi mamá”*. Aunque la mayoría

de las respuestas demuestran emociones positivas hacia Tunja, el conocimiento de la historia presenta muchos vacíos y limitaciones. Por lo anterior, el 85.7% (20 encuestadas) consideran importante conocer la cultura de Tunja, con comentarios como *“conocer la cultura de Tunja es importante porque enriquece la convivencia y el respeto entre los ciudadanos, y también fomenta el orgullo local”* y *“es importante no olvidar la procedencia de Tunja”* para *“promover el turismo”*. Así como se evidencia aprecio por la ciudad, las estudiantes reflejan inconformidad con su entorno al mencionar con un 15% (14 menciones), aspectos negativos como *“las calles de Tunja porque hay mucho hueco y la vagabundancia”* y *“la seguridad porque se ven personas fumando cosas malas en los parques y nadie hace nada”*.

En cuanto a la conexión entre la identidad cultural y el inglés, este idioma es visto como un puente para la identidad, con un 80.8% (21 encuestadas) creyendo que fortalece la valoración cultural, y frases como *“exponer aspectos de mi ciudad a personas extranjeras”* y *“poder aprender y orientar a mis compañeras que no entiendan, porque me hace muy feliz que no crean que el inglés es difícil”*.

Código 4: preferencias pedagógicas

En cuanto a este código, se registran 38 menciones, destacando métodos lúdicos y contextualizados para aprender inglés. Los juegos (32%, 12 menciones), dramatizaciones (20%, 8 menciones), canciones (15%, 6 menciones) y trabajo colaborativo (25%, 10 menciones) son los más valorados, con comentarios como *“me gusta aprender con juegos y canciones”* y *“prefiero trabajar en grupo con mis compañeros”*. Propuestas como investigar sobre Tunja (15%, 6 menciones) y dramatizar leyendas (10%, 4 menciones) reflejan un

aprendizaje significativo (Ausubel, 1963). Sin embargo, el 20% de respuestas fueron genéricas, sugiriendo necesidad de fortalecer la metacognición. Las implicaciones incluyen incorporar juegos, canciones y dramatizaciones en inglés sobre temas culturales, y diseñar proyectos colaborativos como narrativas de leyendas.

En síntesis, los hallazgos reflejan una tensión significativa entre el fuerte vínculo afectivo que las estudiantes tienen con sus tradiciones (184 menciones), su identidad cultural arraigada (92 menciones) y, al mismo tiempo, un conocimiento fragmentado o limitado sobre la historia local (126 menciones) y los referentes culturales más representativos. Aunque elementos como la Plaza de Bolívar, la carranga y el Aguinaldo Boyacense emergen como símbolos clave, el 38.5% de las participantes manifestó no haber visitado museos y el 25% no logró identificar leyendas tradicionales, lo que evidencia vacíos preocupantes en la apropiación del patrimonio cultural y en su integración con el aprendizaje escolar. Esta desconexión entre la identidad vivida y el conocimiento histórico-formal plantea una necesidad pedagógica: repensar los ambientes de aprendizaje desde un enfoque que articule la cultura local con el desarrollo de competencias bilingües.

Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje propuesta por Vygotsky (1934/1978), es precisamente en la interacción con el entorno donde el conocimiento cobra sentido, y la mediación cultural se convierte en un vehículo para la apropiación significativa de saberes. Asimismo, la pedagogía crítica de Freire (1997) subraya que todo proceso educativo debe partir de la realidad concreta del estudiante, reconociendo su cultura, su territorio y su experiencia como puntos de partida para transformar el conocimiento. En este marco, la investigación no solo propone, sino que exige el diseño

de estrategias pedagógicas que integren los saberes propios al currículo de inglés: cronogramas bilingües y visitas virtuales para abordar la historia local; proyectos sobre festividades, gastronomía y música regional; creación de guías turísticas escolares; y el uso de juegos, dramatizaciones y narrativas culturalmente contextualizadas como recursos didácticos. Estas acciones no son solo pertinentes: son necesarias para cerrar las brechas formativas entre identidad, cultura y lengua en contextos de educación pública como el de Tunja.

Categorización

A partir de los cuatro códigos anteriores emergieron tres categorías:

1. La escuela y la identidad cultural de los estudiantes: entre la expectativa y la realidad

De los datos analizados emerge una categoría que pone en diálogo el deseo de los estudiantes por aprender sobre su cultura en inglés, con las oportunidades reales que el entorno escolar les brinda: la escuela y la identidad cultural de los estudiantes, entre la expectativa y la realidad. Esta categoría permite comprender que existe una disociación significativa entre lo que los estudiantes esperan del proceso educativo y la forma en que su identidad cultural se representa o se omite en el aula. A pesar de que las estudiantes expresan interés por incluir elementos culturales de Tunja en el aula de inglés, sus respuestas evidencian una ausencia estructural de estos temas en la práctica pedagógica cotidiana.

Esta brecha tiene profundas implicaciones a distintos niveles. A nivel macro, las

políticas públicas en Colombia, si bien promueven el enfoque por competencias y la interculturalidad (MEN, 2006), no han logrado materializar orientaciones claras que integren el patrimonio inmaterial y la diversidad cultural local en áreas como inglés. Esto deja al docente sin herramientas concretas para hacer de la cultura una experiencia formativa. Como ha sido ampliamente discutido por Bourdieu y Passeron (1977), la escuela tiende a reproducir los capitales culturales dominantes, favoreciendo ciertos saberes legitimados y excluyendo otros, como las prácticas culturales locales, lo que limita el acceso equitativo a una educación culturalmente significativa.

A nivel meso, en contextos como la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón (ENSLAP) y el sistema educativo tunjano en general, la desconexión entre el currículo institucional y la cultura local reduce la posibilidad de que los estudiantes se reconozcan en los contenidos escolares. Aunque existen eventos conmemorativos que valoran la tradición, estos suelen estar aislados y no hacen parte de una estrategia curricular que articule el contexto histórico y cultural de Tunja como eje pedagógico. En consonancia con Freire (1997), la educación no puede imponerse desde afuera, sino que debe partir del mundo vital del estudiante, del reconocimiento de sus referentes culturales y simbólicos, como base para la construcción del conocimiento.

A nivel micro, Dentro del aula, los datos obtenidos a partir de las encuestas revelan que las estudiantes valoran estrategias lúdicas y colaborativas como juegos, dramatizaciones, canciones e investigaciones sobre su entorno local. Sin embargo, no se reportaron experiencias previas donde el aprendizaje del inglés se conectara directamente con su contexto cultural o patrimonial. Esta ausencia sugiere que las prácticas pedagógicas actuales no han integrado plenamente la cultura local como recurso

didáctico, lo que puede limitar la construcción de una identidad cultural fortalecida, entendida como “una construcción social y dinámica del sentido de pertenencia a una comunidad cultural a partir de elementos simbólicos, históricos y sociales compartidos” (Hall, 1996; García & Wei, 2014). A pesar de ello, las propias estudiantes expresaron interés por aprender inglés para narrar aspectos de su ciudad, traducir canciones locales o compartir su cultura con hablantes extranjeros, lo que representa una oportunidad valiosa para rediseñar las prácticas educativas desde una perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2009; Dervin, 2016).

Esta categoría, por tanto, evidencia una brecha entre la expectativa de las estudiantes de aprender inglés como medio para expresar su entorno cultural, y la realidad de unas prácticas pedagógicas que no integran de manera explícita el contexto local en el aprendizaje del idioma. Si bien las estudiantes manifestaron interés por traducir canciones típicas, describir festividades o relatar leyendas en inglés, sus respuestas también reflejan un desconocimiento significativo de estos elementos culturales, así como la ausencia de experiencias escolares previas que hayan articulado estos contenidos en el aula de inglés. Esta distancia sugiere que, aunque existe el deseo de conectar el aprendizaje del idioma con lo propio, dicho vínculo aún no ha sido facilitado por el currículo o las metodologías empleadas. Por ello, se hace necesario repensar el rol de la escuela como agente de fortalecimiento de la identidad cultural, especialmente en un contexto donde las lenguas extranjeras pueden funcionar como puentes para narrar el territorio. Se requiere una acción articulada entre políticas educativas, instituciones escolares y prácticas docentes para que aprender inglés no implique alejarse de la cultura propia, sino más bien resignificarla y proyectarla al mundo.

2. Sentido de pertenencia o identidad local: qué identifico y qué realmente conozco de mi ciudad.

Esta categoría emerge de la tensión entre el vínculo afectivo que las estudiantes manifiestan hacia la ciudad de Tunja y el conocimiento concreto que demuestran sobre ella. Si bien expresan cariño y orgullo por su lugar de origen, dichas emociones contrastan con la escasa profundidad o precisión en sus respuestas sobre aspectos históricos, tradiciones culturales o personajes significativos. Esta contradicción da origen a la categoría “Sentido de pertenencia o identidad local: lo que amo y lo que realmente conozco de mi ciudad”, la cual evidencia una identidad cultural emocionalmente arraigada, pero limitada en cuanto a los contenidos formativos abordados en el contexto escolar.

Desde una perspectiva macro, esta categoría pone en evidencia la necesidad de que las políticas educativas en Colombia no se limiten a reconocer la diversidad cultural en abstracto, sino que promuevan mecanismos claros para que el conocimiento del entorno cercano —la historia local, las festividades, los símbolos urbanos— sea parte estructural del currículo. El MEN (2006) sugiere abordar lo intercultural, pero no define cómo insertar la ciudad como contenido dentro de las áreas curriculares como inglés o ciencias sociales. La ley general de educación (Ley 115 de 1994) también declara la importancia de lo cultural, pero su implementación es limitada.

En el nivel meso, dentro del contexto institucional y territorial como la ENSLAP y el municipio de Tunja, esta categoría exige una revisión de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) para incluir el reconocimiento y apropiación del territorio como eje transversal. La identidad local debe dejar de ser un componente anecdótico para convertirse en pilar de las prácticas pedagógicas, ya que el vínculo con el entorno

inmediato fortalece el sentido de pertenencia y enriquece el aprendizaje desde una perspectiva situada (Santos-Rego et al., 2020). En esta línea, Gruenewald y Smith (2014) proponen una pedagogía del lugar (*place-based education*) como alternativa crítica que articula el conocimiento escolar con la cultura local, promoviendo transformaciones educativas ancladas en la identidad territorial. Las instituciones, por tanto, deben liderar procesos de memoria colectiva y patrimonial con participación activa de la comunidad escolar, tal como lo plantean Coterón et al. (2021), quienes subrayan la necesidad de incorporar el patrimonio inmaterial en el currículo para fomentar prácticas educativas culturalmente relevantes.

Desde una mirada micro, la categoría cuestiona la desconexión entre los intereses de las estudiantes y los contenidos usuales de las clases de inglés. Las prácticas docentes muchas veces no logran activar el contexto como mediador del aprendizaje, lo que empobrece la experiencia escolar. Esta desconexión ha sido documentada por autores como Bartolomé (2002), quien señala que la falta de contextualización cultural en la enseñanza genera aprendizajes desarticulados y carentes de sentido para los estudiantes. En este sentido, se requiere una transformación en la planificación didáctica que permita trabajar el idioma desde textos, imágenes, dramatizaciones y proyectos relacionados con Tunja. Solo así se logra una apropiación significativa que motive a las estudiantes, respete su cultura y fortalezca su capacidad comunicativa desde su realidad local.

Así, esta categoría no solo plantea un diagnóstico, sino una oportunidad: transformar la emocionalidad de pertenencia en conocimiento profundo de la ciudad, resignificando lo que los estudiantes ya valoran, pero aún no conocen en detalle. Esto requiere decisiones pedagógicas intencionadas, recursos contextuales y una apuesta

sostenida por una educación anclada en el territorio y abierta al mundo.

3. Apropiación significativa del contexto para aprender inglés.

Otra categoría emergente clave es la de apropiación significativa del contexto para aprender inglés, que se refiere a cómo los estudiantes conciben el aprendizaje de una lengua extranjera cuando este se vincula directamente con su entorno inmediato, es decir, con su ciudad, su cultura y su cotidianidad. Esta categoría se fortalece en los momentos en que el aprendizaje del inglés no se presenta como algo ajeno o distante, sino como una herramienta para narrar lo propio, describir la ciudad, compartir costumbres o difundir elementos culturales locales en otros idiomas. Sin embargo, también evidencia que estas oportunidades son poco frecuentes y que no existe una apropiación real y profunda del contexto dentro de las actividades habituales en clase.

A nivel macro, esta categoría demanda que las políticas lingüísticas y curriculares no se limiten a la enseñanza del inglés en términos de estándares de competencia, sino que incorporen explícitamente orientaciones sobre cómo conectar este aprendizaje con los saberes locales. El enfoque intercultural propuesto por el MEN (2006) resulta insuficiente si no se concreta en planes de estudio, materiales contextualizados y estrategias pedagógicas alineadas con las realidades culturales de cada territorio.

En el plano meso, es decir, dentro de los proyectos educativos institucionales y las dinámicas escolares de Tunja y ENSLAP, se requiere de una gestión pedagógica que fomente la creación de experiencias de aprendizaje en inglés a partir de los espacios, relatos, personajes y tradiciones locales. Esto implica asumir que la ciudad no es solo un contexto físico, sino también un contenido pedagógico y una fuente de sentido.

Desde una mirada micro, la categoría cuestiona la desconexión entre los intereses de las estudiantes y los contenidos usuales de las clases de inglés. Las prácticas docentes muchas veces no logran activar el contexto como mediador del aprendizaje, lo que empobrece la experiencia escolar. En este sentido, se requiere una transformación en la planificación didáctica que permita trabajar el idioma desde textos, imágenes, dramatizaciones y proyectos relacionados con Tunja. Solo así se logra una apropiación significativa que motive a las estudiantes, respete su cultura y fortalezca su capacidad comunicativa desde su realidad local.

El análisis demuestra que integrar la historia, las tradiciones, la identidad y las estrategias propuestas no solo podría enriquecer el proceso educativo, sino que también fortalecería el tejido cultural y la formación de ciudadanos críticos con capacidad de proyectarse en el mundo desde su propia raíz.

Resultados

El resultado principal del presente estudio es la estrategia pedagógica: *Exploring Tunja in English* (Anexo 1) propuesta didáctica orientada a promover la identidad cultural y potenciar el nivel de inglés de estudiantes de grado séptimo en una institución pública de Tunja, mediante la articulación del contexto histórico-cultural local con ambientes de aprendizaje bilingüe. Esta estrategia fue diseñada tras identificar, a partir de una investigación-acción, una desconexión entre los contenidos de clase de inglés y el entorno inmediato del estudiante.

Fundamentos teóricos aplicados a la estrategia

Esta estrategia pedagógica se diseñó a partir de los fundamentos teóricos previamente desarrollados en el marco teórico, con el objetivo de traducirlos en acciones concretas que fortalezcan el aprendizaje del inglés desde un enfoque situado, intercultural y significativo. En coherencia con Ausubel (1968), cada actividad parte de los conocimientos previos de los estudiantes, especialmente aquellos relacionados con su ciudad, lo que favorece el anclaje del nuevo contenido a estructuras cognitivas existentes. Esta conexión se materializa desde los momentos de activación (warm-up), donde se utilizan imágenes, lugares y personajes locales, hasta las tareas de producción final.

Siguiendo la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), las actividades propuestas priorizan el trabajo colaborativo, la interacción guiada y el aprendizaje situado. Ejercicios como entrevistas dramatizadas o creación conjunta de productos turísticos, permiten que los estudiantes desarrollen competencias lingüísticas y sociales dentro de su zona de desarrollo próximo.

La estrategia también se fundamenta en el enfoque de interculturalidad crítica de Walsh (2005), al concebir el inglés no solo como una herramienta comunicativa, sino como un medio para cuestionar las jerarquías culturales y resignificar el conocimiento desde el territorio. A través de tareas contextualizadas, los estudiantes pueden reflexionar sobre su patrimonio, narrar su cultura en una segunda lengua y proyectar su identidad desde una posición crítica, reconociendo el valor de los saberes locales frente a discursos globalizantes.

Desde una mirada decolonial, se evita centrar el aprendizaje del inglés

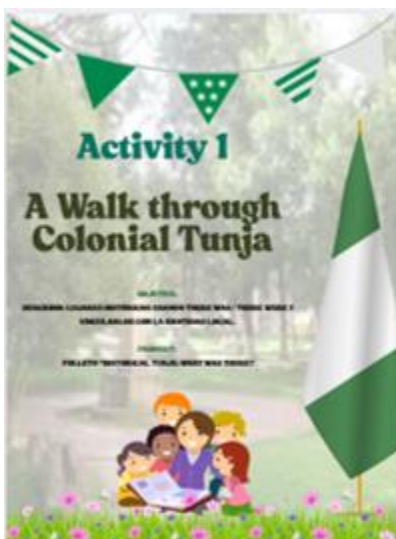
únicamente en referentes anglosajones. En línea con Baum (2022) y Vinasco (2024), se incluyen contenidos locales —como la historia colonial, mercados tradicionales y expresiones artísticas de Tunja— que permiten descentrar el currículo y visibilizar saberes propios.

Para garantizar la equidad en el acceso al aprendizaje, la propuesta integra los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018), ofreciendo diversas formas de representación, participación y evaluación: tareas visuales, escritas, orales y manuales, que respetan los distintos estilos de aprendizaje.

Finalmente, esta estrategia se articula con los lineamientos del Programa Nacional de Bilingüismo (MEN, 2006) y del PEI de la ENSLAP, al promover el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés desde contextos reales, mediante un enfoque comunicativo (Richards & Rodgers, 2014) y el aprendizaje basado en proyectos (Thomas, 2000). Las fases de cada actividad (activación, presentación, práctica, producción y evaluación) responden al modelo PPP (Harmer, 2007), permitiendo una progresión estructurada que garantiza tanto el desarrollo lingüístico como la apropiación del contexto local como eje formativo.

Dentro de la propuesta se plantean tres actividades que se resumen a continuación:

Actividad 1: A Walk through Colonial Tunja

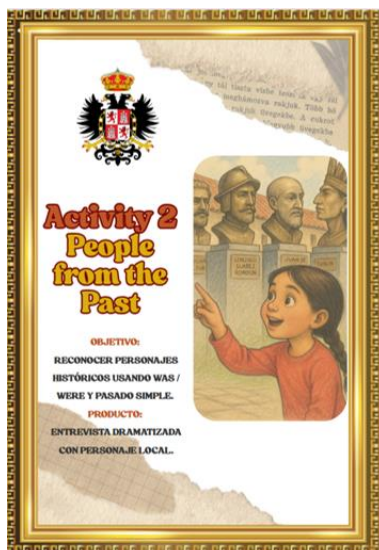


Momento	Descripción y Fundamento Teórico
Warm-up	Activa el conocimiento previo mediante imágenes de lugares locales y preguntas disparadoras, generando conexión emocional y cognitiva con el contenido (Ausubel, 1968).
Presentación	Se introduce el vocabulario específico y la estructura gramatical 'there was / there were' en contexto.
Práctica	Los estudiantes desarrollan descripciones guiadas de los lugares seleccionados.
Producción	Elaboración de un folleto turístico que integra el contenido investigado y lo aprendido en clase.
Evaluación	Presentación oral del producto final.
Enfoques metodológicos	Sigue el enfoque PPP (Presentation-Practice-Production), ampliamente recomendado en la enseñanza de lenguas extranjeras (Richards & Rodgers, 2014).
Expansión del ambiente	Promueve el uso del inglés en la descripción de espacios urbanos reales de Tunja, alineado con el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991) y los



bilingüe	ambientes de aprendizaje extendidos (Barab & Roth, 2006), fortaleciendo la identidad cultural del estudiante (Walsh, 2005).
----------	---

La Actividad 2: People from the Past

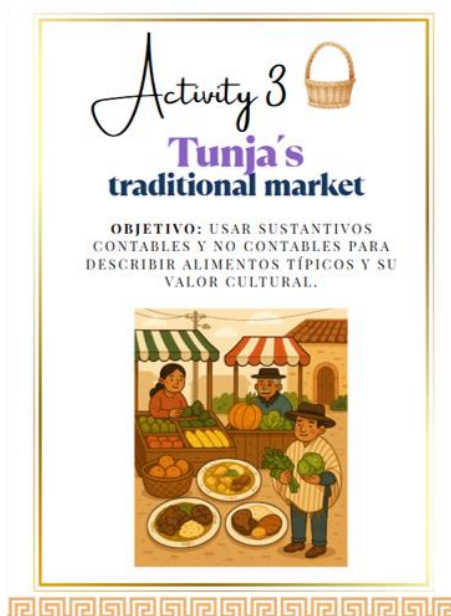


Momento	Descripción y Fundamentación Teórica
Warm-up	Activación del conocimiento previo sobre figuras históricas locales. Se genera motivación y conexión emocional con el tema, en línea con Ausubel (1968), quien enfatiza el valor del conocimiento previo para lograr aprendizajes significativos.
Presentación	Introducción del pasado simple y las estructuras 'was/were' mediante biografías significativas. Se contextualiza el contenido léxico y gramatical para promover comprensión y relevancia cultural.
Práctica	Actividades escritas para analizar y completar información sobre personajes históricos. Permite consolidar estructuras gramaticales mediante ejercicios guiados.



Producción	Dramatización de entrevistas en parejas sobre los personajes estudiados. Promueve el desarrollo oral en contextos colaborativos, tal como propone Vygotsky (1978) mediante la interacción social significativa.
Evaluación	Evaluación mediante una rúbrica que valora la expresión oral, el uso del pasado simple y el contenido cultural. La reflexión final en inglés y español fortalece la identidad cultural (Walsh, 2005) y permite reconocer la relevancia local de los personajes desde una perspectiva situada y crítica.

La Actividad 3: Tunja's Traditional Market



Fase	Descripción
Warm-up	Se presentan imágenes de mercados y platos típicos para generar interés y conexión con el contexto.
Presentación	Se introduce vocabulario de alimentos y estructuras para trabajar sustantivos contables y no contables. También se muestran ejemplos reales y visuales, en línea con el DUA (CAST, 2018).

Práctica	Los estudiantes clasifican alimentos y forman oraciones simples con cantidades y descripciones.
Producción	Elaboración de un menú bilingüe basado en recetas tradicionales de Tunja. Se integran vocabulario, gramática y conocimientos culturales sobre la cocina boyacense.
Evaluación	Exposición del menú a sus compañeros, con criterios de claridad, contenido y uso correcto del idioma. Se promueve la apropiación del contexto local y el orgullo por la gastronomía regional (Baum, 2022; CAST, 2018).

En conclusión, La secuencia "Exploring Tunja in English" que es el primer componente de la estrategia pedagógica: mi ciudad como mi ambiente de aprendizaje, constituye una herramienta pedagógica potente para transformar la clase de inglés en un espacio de reconocimiento cultural, aprendizaje significativo y desarrollo comunicativo. Se espera que, al conectarse con su ciudad, los estudiantes encuentren un propósito real para usar el idioma extranjero, lo que fortalecerá tanto su identidad como su competencia lingüística.

Contribuciones de la investigación

La escuela y la identidad cultural de los estudiantes: entre la expectativa y la realidad: Aunque la institución reconoce el valor de la formación identitaria en su PEI, los espacios reales para trabajar la identidad cultural en el área de inglés son escasos. Se identificó una desconexión entre el currículo y los referentes culturales locales, una situación ya señalada por autores como Giroux (2020), quien argumenta que los sistemas educativos tienden a privilegiar saberes hegemónicos y a excluir conocimientos vinculados al contexto cultural de

los estudiantes. Esta invisibilización curricular de la cultura local reduce las oportunidades de desarrollar una identidad crítica y situada, y justifica la necesidad de plantear una estrategia donde la identidad se convierte en eje transversal. Esta perspectiva también se alinea con la visión sociocultural de Vygotsky (1978), quien destaca la importancia de contextualizar el aprendizaje en prácticas sociales significativas.

Sentido de pertenencia o identidad local: qué identifico y qué realmente conozco de mi ciudad. Muchos estudiantes mencionaban lugares o símbolos de Tunja, pero al profundizar, demostraban poco conocimiento o por estos. Esto justificó la inclusión de actividades como *A Walk through Colonial Tunja* y *People from the Past*, donde los estudiantes exploran, investigan y resignifican sus referentes culturales desde el uso del inglés, en un proceso que favorece la construcción de una conciencia crítica e identitaria desde la interculturalidad (Walsh, 2005).

Apropiación significativa del contexto para aprender inglés. Se encontró que el inglés es visto como una obligación escolar sin relación con la vida cotidiana. La estrategia propuso transformar esta percepción, integrando el inglés en tareas contextualizadas y relevantes, como la creación de folletos, entrevistas dramatizadas y menús tradicionales. Así, se promueve el aprendizaje significativo descrito por Ausubel (1968), al vincular el nuevo conocimiento con contextos familiares.

Estas categorías no sólo orientaron el diseño temático de las actividades, sino también su enfoque pedagógico desde la reflexión crítica, la valoración de lo local, y la resignificación del idioma como herramienta de expresión cultural. Así, se procuró lograr que el inglés no fuera sólo una lengua meta, sino una vía para decir quiénes somos y de dónde venimos.

Estas tres categorías se materializan en los distintos componentes de la estrategia:

La primera categoría se aborda al integrar contenidos identitarios en cada actividad. La exploración de lugares históricos, personajes representativos y comidas típicas permite conectar el aprendizaje del inglés con la construcción de una identidad cultural más sólida. La estrategia responde también al PEI institucional al generar espacios pedagógicos que fortalecen los vínculos con la historia local.

La segunda categoría se refleja en la profundización de referentes culturales. Las actividades están diseñadas para que los estudiantes no sólo identifiquen elementos de su ciudad, sino que los estudien, interpreten y comuniquen en inglés, lo que incrementa su conocimiento y sentido de pertenencia.

La tercera categoría se operacionaliza al contextualizar el aprendizaje del inglés en situaciones reales y cercanas. Al utilizar el idioma para crear productos útiles (folletos turísticos, entrevistas, menús), los estudiantes encuentran una razón auténtica para usar la lengua extranjera, superando la percepción de que el inglés es sólo una materia escolar sin aplicación práctica.

CONCLUSIONES

Para promover la identidad cultural y potenciar el nivel de inglés a través de la articulación del contexto histórico-cultural de la ciudad en un ambiente de aprendizaje bilingüe de grado séptimo en una institución pública de Tunja, se diseñó una estrategia pedagógica fundamentada en el enfoque intercultural y en la integración de contenidos locales con actividades comunicativas en inglés. Con ello, se buscó que el aprendizaje del inglés no se perciba como un proceso aislado, sino como una oportunidad para expresar, valorar y proyectar la identidad cultural de los estudiantes, en concordancia con autores como Cummins (2001), quien señala que el uso del lenguaje en contextos educativos debe fomentar el empoderamiento y la afirmación cultural, y García y Wei (2014), quienes proponen el translenguaje como una práctica que articula identidad, cultura y aprendizaje.

Dentro de los resultados principales del presente estudio, se halló que, en primer lugar, la categoría *la escuela y la identidad cultural de los estudiantes: entre la expectativa y la realidad* evidencia la brecha existente entre el deseo de los estudiantes por incluir su cultura en las clases de inglés y las limitaciones reales del currículo y la práctica docente, que aún no incorporan de manera estructural estos contenidos locales, una problemática que ha sido señalada por autores como Bourdieu y Passeron (1977), quienes advierten que la escuela tiende a reproducir los capitales culturales dominantes y a excluir los saberes populares o locales.

En segundo lugar, en cuanto al sentido de pertenencia o identidad local, la categoría *lo que identifico y lo que realmente conozco de mi ciudad* destaca la tensión entre el cariño y afecto por Tunja y el escaso conocimiento histórico y cultural concreto

que los estudiantes poseen. Esto señala la necesidad de un currículo que integre este saber local de manera significativa, tal como lo proponen Santos-Rego, Godás, Lorenzo y Casal (2020), quienes afirman que la educación debe estar situada en el territorio para tener sentido pedagógico, y como lo establece el Ministerio de Educación Nacional (2016), al promover el desarrollo de competencias desde la comprensión del contexto sociocultural.

Por último, con respecto a la apropiación significativa del contexto para aprender inglés, se revela el potencial pedagógico de trabajar el idioma extranjero desde la historia, las tradiciones y los símbolos locales, transformando el aula en un espacio donde la lengua sirve para narrar la ciudad y fortalecer la identidad cultural. Esta visión está en consonancia con los planteamientos de Gruenewald y Smith (2014), quienes abogan por una educación basada en el lugar (*place-based education*), que permita al estudiante aprender desde y para su contexto.

El principal resultado de esta investigación fue el diseño de una estrategia pedagógica que articula el aprendizaje del inglés con el contexto histórico-cultural de Tunja. Esta propuesta responde a la pregunta de investigación al plantear una alternativa metodológica que integra contenidos locales en ambientes bilingües de aprendizaje, con el fin de proyectar el idioma inglés como una herramienta para el reconocimiento y la valorización de la identidad cultural (Hall, 1996; Nieto, 2010).

Dentro de las limitaciones de este estudio, se encontró la variabilidad en la participación de los estudiantes, cuya asistencia fue irregular debido a factores personales o familiares, lo que afectó la recolección continua de datos. Asimismo, se presentó una restricción del tiempo disponible dentro del calendario escolar para realizar los procesos,

lo que dificultó la profundización en algunas fases del trabajo investigativo. Además, los cambios administrativos y de carga académica alteraron la planificación inicial y limitaron el acceso sostenido al grupo focal o a los espacios escolares necesarios para el desarrollo del proyecto.

Se proyecta poder ejecutar las fases faltantes para así implementar la estrategia pedagógica planteada, de manera que se pueda comprobar su efectividad o realizar mejoras de forma oportuna. También se contempla contrastar estos hallazgos con las políticas educativas actuales y plantear recomendaciones para mejorar la práctica docente en Tunja y en otros contextos similares. Además, se espera que esta estrategia pueda enriquecerse con más actividades y adaptaciones que permitan a los docentes llevarla a la práctica y medir su impacto en el desarrollo del inglés y en el fortalecimiento de la identidad cultural de las estudiantes. Se prevé que los resultados puedan contribuir a la creación de lineamientos pedagógicos más contextualizados, respondiendo a las necesidades e intereses del estudiantado, como proponen Banks (2016) y Dervin (2016), al señalar que la educación intercultural debe partir de la diversidad cultural real del entorno.

REFERENCIAS

- Acuña Rodríguez, O. Y., Cárdenas Soler, R. N., & Gómez Castañeda, J. A. (2019). Identidad boyacense: Cultura popular, folklore y carranga (1960–1980). *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 24(1), 35–56. <https://doi.org/10.18273/revanu.v24n1-2019002>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Bartolomé, M. (2002). *Interculturalismo y educación: Una mirada crítica*. Graó.
- Baum, D. R. (2022). *Equity and education in Latin America: Structural inequality and policy*. Palgrave Macmillan.
- Best, A. de. (2012). La identidad cultural en el proceso formativo del instructor de arte. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(2), 78–87.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Pergamon.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen II: El poder de la identidad*. Alianza Editorial.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 67.
<https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-1/articulo-67>
- Coterón, A., Núñez, M., & Tierno, G. (2021). Patrimonio inmaterial e identidad cultural: Propuestas educativas para el aula. *Revista Fuentes*, 23(1), 45–59.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.03>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.

Deardorff, D. K. (2019). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*.

UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368799>

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

Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*.

Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58182-1>

Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). Wiley.

Dron, J., & Anderson, T. (2014). *Teaching crowds: Learning and social media*. Athabasca University Press. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781927356807.01>

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón. (2023). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Tunja, Boyacá, Colombia. <https://enslap.edu.co/>

Estupiñán Quiñones, C., & Agudelo Cely, A. (2008). Identidad cultural y educación: Reflexiones en torno a estos conceptos históricos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10(11), 299–316.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

García, A. M. (2003). Identidad y cultura: Efectos en la educación intercultural. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 10(2), 253–262.

García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 117–130). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

Giroux, H. A. (2020). *Pedagogía crítica y resistencia cultural*. Siglo XXI Editores.

Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (2014). *Place-based education in the global age: Local diversity*. Routledge.

Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 222–237). Lawrence & Wishart.

Hall, S. (1996). Who needs identity? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1–17). SAGE Publications.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Education.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

- Johnson, R., & Smith, T. (2022). Enhancing data collection through online survey platforms: A review of accessibility and respondent engagement. *Journal of Research Methods*, 15(3), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s12345-022-00123-4>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Kramsch, C. (2018). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- López, M. del P. (2020). *Ambientes de aprendizaje inclusivos e interculturales*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- López, F. (2021). Educación bilingüe e identidad cultural: Desafíos pedagógicos. *Revista Educación y Cultura*, 132(2), 45–57.
- Martínez, N. (2011). Identidad cultural y educación. *Diálogos*, 12(2), 37–44.
<http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2055/1/3.%20Identidad%20cultural%20y%20educacion.pdf>
- Marzano, R. J. (2017). *The new art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Marzano Resources.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.).

Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Programa Nacional de Bilingüismo*.

<https://www.mineducacion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Ciencias sociales*. MEN.

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.

Ocampo López, J. (1977). *El pueblo boyacense y su folclor*. Corporación de Promoción Cultural de Boyacá.

Ocampo López, J. (2017). *Identidad cultural boyacense: Historia, símbolos y tradiciones*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.

Santos-Rego, M. A., Godás, A., Lorenzo, M., & Casal, J. M. (2020). Educación situada y territorio: nuevas claves para una escuela con sentido. *Revista de Educación*, 388, 209–232. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-449>

- Santos, V. M. dos, Silva, A. C. da, & Lima, T. F. de. (2023). Utilização de formulários eletrônicos como ferramenta de pesquisa na educação básica. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 40(6), 101–117.
<https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formularios-eletronicos>
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., & Wang, W. (2009). The structure of cultural identity in an ethnically diverse sample of emerging adults. *Basic and Applied Social Psychology*, 31(2), 149–157. <https://doi.org/10.1080/01973530902880363>
- Secretaría de Educación de Tunja. (2022). *Informe de gestión educativa institucional 2021–2022*.
<https://sedtunja.gov.co/>
- Semillero Música y Performance. (2024). *Impacto cultural de las festividades boyacenses en públicos regionales y foráneos*. *Revista Investigación y Arte*, 15(2), 89–104.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63–75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Nelson-Hall.
- Torres Gordillo, J. J., & Perera Rodríguez, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutoría y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 41(36), 141–149.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2010.i36.10>

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

Vargas, C. (2014). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural en la educación primaria. *Educación*, 23(44), 4–83.

<https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201401.003>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
(Trabajo original publicado en 1934)

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad*. Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Las artes, las memorias y los saberes como tejidos de re-existencia*. *Controversia*, (193), 45–77.

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*. En C. Walsh, F. Schiwy & P. Castro-Gómez (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder* (pp. 47–61). CLACSO.

Wertsch, J. V. (2009). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL

Anexos.

Link a anexos: [Anexos Laura Cuervo](#)

ANEXOS

ANEXO 1 : [Ver la Estrategia Pedagógica](#)