

11

# CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año VI - Marzo 2025 ISSN: 2683-989X



## EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**  
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**  
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Laura Cecilia Martín, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
María Laura Orlandini, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Danilo Jorge Sans, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

## ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- **CÉSAR TENORIO TORO**

Un plan de estudios de inglés para la diversidad y la equidad a través del enfoque de destrezas integradas

*An English curriculum for diversity and equity through the integrated skills approach*

- **NOEMÍ BARDELLI Y NATALIA FERNÁNDEZ**

Posibilidades y limitaciones del programa Intercambio de Saberes: análisis de su implementación en tres escuelas técnicas agropecuarias de la provincia de Río Negro

*Possibilities and Limitations of the Knowledge Exchange programme: analysis of its implementation in three agricultural technical schools in the province of Río Negro*

# Un plan de estudios de inglés para la diversidad y la equidad a través del enfoque de destrezas integradas

*An English curriculum for diversity and equity through the integrated skills approach*

CÉSAR TENORIO TORO\*

Recibido  
14|05|24

Aceptado  
19|02|25

Artículos  
científicos

## RESUMEN

Este estudio tuvo por objetivo el fortalecimiento de la enseñanza del inglés con estudiantes de grado 10° de una institución etnoeducativa oficial (IEO) de Cali, Colombia. El objeto problematizado gira alrededor de la competencia comunicativa de los estudiantes a través del enfoque de destrezas integradas y un plan de estudios de inglés que integre la diversidad y la equidad como formas de afianzamiento del modelo educativo de etnoeducación. El estudio adoptó la investigación cualitativa bajo un diseño de investigación acción. Una encuesta y los artefactos de los estudiantes fueron usados para recolectar los datos, que fueron analizados a través de un análisis temático. La confiabilidad de la información se obtuvo mediante el cruce de la información. Los hallazgos sugirieron que la inclusión de contenidos culturales motivó a los estudiantes y fortaleció su conocimiento sobre el valor de la diversidad y la equidad en su contexto sociocultural. En los productos de los estudiantes se reflejó la construcción de conceptos alrededor de la paz y la equidad en Colombia, impacto en la salud de prácticas culturales y sociales y efectos de la moda desechable en el medio ambiente. Así mismo, como resultado de la investigación, se actualizó el plan de estudios de inglés.

**Palabras clave:** investigación acción, currículo, diversidad y equidad, enfoque de destrezas integradas, enseñanza de una lengua extranjera, etnoeducación.

---

\* Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación. Magister en Gestión de Tecnología Educativa. Licenciado en Lenguas Extranjeras. Profesional en Estudios Políticos. Profesor de inglés en la Secretaría de Educación Distrital de Cali y la Universidad del Valle. Cocreador de Objetos Virtuales de Aprendizaje para el campus virtual de la Universidad del Valle. Cofundador de la Red de Maestros de Lenguas Extranjeras de Cali. Cofundador del grupo de investigación GIRA. Ponente en eventos académicos a nivel nacional e internacional. ORCID: 0000-0002-6699-3020. Correo electrónico: [cesar.tenorio@correounivalle.edu.co](mailto:cesar.tenorio@correounivalle.edu.co)

## ABSTRACT

This study aimed to strengthen the teaching of English with 10th grade students of an official ethno-educational institution (IEO) in Cali, Colombia. The research focused on communicative competence through an integrated skills approach and an English curriculum that integrates diversity and equity as forms of strengthening ethno-education. The study adopted qualitative research under an action research design. A survey and student products were used to collect the data. Data were analyzed through thematic analysis. The reliability of the information was obtained by cross-referencing the information. The findings suggested that the inclusion of cultural content motivated students and strengthened their knowledge about the value of diversity and equity in their sociocultural context. The students' products reflected the construction of concepts around peace and equity in Colombia, the impact of cultural and social practices on health, and the effects of disposable fashion on the environment. Likewise, the English curriculum was updated.

**Key words:** action research, curriculum, diversity and equity, ethnoeducation, integrated skills approach, teaching a foreign language.

## Problema

Desde el año 2006, con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (EBCLEI), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia ha ofrecido un marco de aprendizaje de lenguas extranjeras orientado al fortalecimiento de la competencia comunicativa, así como la promoción de un enfoque de enseñanza distinto al modelo tradicional. En esa línea de acción se puede mencionar desarrollo de materiales educativos (serie de libros *Way to Go, English Please*), inmersiones de profesores y estudiantes en contextos de habla inglesa, incorporación de hablantes nativos en las aulas de inglés de algunas Instituciones Educativas Oficiales (IEO), los derechos básicos de aprendizaje de inglés, la malla de aprendizaje de inglés para primaria y el currículo sugerido de inglés, entre otros.

Se analizó el plan de estudios de inglés de la institución objeto de estudio y se estableció que, aunque este documento seguía los Lineamientos Curriculares para el Área de Idiomas Extranjeros (MEN, 1998) y los EBCLEI (MEN, 2006), no tenía en cuenta los contenidos establecidos por el MEN (2016) en el Currículo Sugerido de Inglés. Estos se relacionan con contextos y situaciones de la vida real tales como identidad y diversidad cultural, relaciones interpersonales, medio ambiente, tecnología y ciudadanía y participación.

De igual manera, se identificó otros factores asociados al contexto de enseñanza y aprendizaje del inglés en la IEO: (1) baja intensidad horaria semanal (tres horas de clase, cada una de 55 minutos); (2) hacinamiento; (3) baja exposición al inglés (debido al uso excesivo del español); (4) ausencia de material didáctico especializado; (5) prestigio de la lengua (al considerar que no necesitan el idioma para relaciones sociales, ir a la universidad o conseguir empleo); (6) uso de TIC (obsolescencia de hardware y software); y prueba de inglés Saber 11 (debido al carácter punitivo de los resultados tanto para estudiantes como evaluación anual de desempeño de profesores, las clases se centraban en el contenido de la prueba).

La prueba de inglés Saber 11 es una evaluación escrita que busca medir, de manera parcial, la capacidad de los estudiantes del último grado de educación media de comunicarse en esa lengua extranjera. Está compuesta por 55 preguntas divididas en siete partes, cada una enfocada en un tipo de conocimiento. Esta prueba solo mide la competencia de comprensión de lectura, aislando las competencias de producción oral y escrita y comprensión de escucha (Buitrago, 2016). El conocimiento lexical evalúa vocabulario. El conocimiento pragmático evalúa la capacidad para usar el lenguaje de manera adecuada en diferentes situaciones sociales y culturales. El conocimiento comunicativo se centra en la capacidad de comprensión de textos y extracción de información relevante. La gramática mide el conocimiento de las estructuras

gramaticales. La estructura textual evalúa la capacidad para identificar y analizar la estructura de oraciones y párrafos, así como relaciones entre las diferentes partes de un texto. El conocimiento de inferencia y deducción mide la capacidad de identificar y deducir información implícita. El completamiento de textos suele incluir ejercicios para completar espacios en blanco en un texto con palabras o frases.

Con base en lo anterior y como profesor del curso, consideré pertinente fortalecer el proceso de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EILE) a través de un plan piloto en el grado 10° del nivel de educación media de una institución etnoeducadora, siguiendo dos estrategias principalmente: reestructuración del plan de estudios de inglés y diseño de material con enfoque de tarea como estrategia pedagógica de apoyo. De igual manera se consideró el enfoque de destrezas integradas (comprensión de escucha y lectura, producción oral y escritura) basado en tareas que integran dos o más de estas (Mayora, 2009; Motlagh *et al.*, 2014; Nunan, 2012; 2015; Pardede, 2019; Quishpe *et al.*, 2022). Con estos enfoques, los estudiantes tuvieron la oportunidad de usar la lengua extranjera a través de diferentes tareas en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) con productos tales como diseño de caricaturas, mapas mentales, videos y volantes.

La pregunta de investigación fue: ¿Cómo puede un plan de estudios de inglés, diseñado bajo el enfoque de destrezas integradas, promover la diversidad y la equidad?

## Perspectivas teóricas

### Enfoque de destrezas integradas (EDI)

Un enfoque tradicional o de destrezas segregadas gira en torno al aprendizaje de vocabulario y gramática y desarrollo individual de cada una de las cuatro destrezas de la lengua; en el que se privilegia la instrucción de la lectura y la escritura; y cuyas actividades se centran en la decodificación de palabras, identificación fonética y ejercicios gramaticales (Pardede, 2019, Quishpe *et al.*, 2022). Este enfoque contribuye al aislamiento de los cuatro componentes del lenguaje (escuchar, leer, escribir y hablar) ya que enseña a los estudiantes sobre el lenguaje a expensas de la enseñanza del lenguaje mismo. Al respecto Oxford (2001) afirma: “Incluso si fuera posible desarrollar efectiva y plenamente una o dos destrezas en ausencia de todas las demás, tal enfoque no garantiza una preparación adecuada para el éxito posterior en la vida académica, laboral o cotidiana” (p. 7)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Todas las traducciones del inglés son propias.

El EDI (Enfoque de Destrezas Integradas) por su parte contempla la comunicación efectiva y auténtica entre usuarios de la lengua a través de los componentes de esta. Este sigue una clasificación de a) lectura-escritura (los estudiantes leen un texto y escriben respuestas); b) escucha-escritura (los estudiantes escuchan breves conversaciones y escriben respuestas personales cortas); c) lectura-habla (los estudiantes leen textos y responden preguntas orales); y d) escucha-habla (los estudiantes escuchan conversaciones o conferencias breves y responden preguntas orales). Hinkel (2006) considera que, en la comunicación significativa, las personas emplean destrezas lingüísticas que se incrementan en conjunto, apoyadas una a la otra.

Mayora (2009) y Pardede (2019) consideran que, a pesar del potencial y eficacia del EDI, muchos profesores, especialmente en contextos de inglés como lengua extranjera, aun implementan la enseñanza de destrezas segregadas presentando una habilidad por separado de las demás. Al respecto Oxford (2001) afirma que el concepto de lenguaje como habilidad no implica que las destrezas lingüísticas sean divisibles en etapas y menos que deban enseñarse en un orden particular. Para ella, aprender a leer, por ejemplo, no es asunto meramente técnico, ni que una destreza sea algo que las personas poseen per se. Las destrezas principales (escuchar, leer, hablar y escribir) y las asociadas (sintaxis, vocabulario, etc.) son áreas de competencia que se traslapan: “El hilo de destrezas del tapiz conduce a una comunicación óptima cuando estas se entrelazan entre sí durante la instrucción. Esto se conoce como enfoque de destrezas integradas” (p. 6).

Brown y Lee (2015) consideran que las destrezas no se desarrollan en el aislamiento, sino que, a medida que los estudiantes avanzan en el proceso, adquieren de forma gradual la competencia comunicativa y cuando las usan de forma significativa, incorporan los componentes organizativos, pragmáticos, estratégicos y psicomotores del lenguaje. Los estudiantes construyen la nueva lengua a través del apoyo del profesor, los materiales, el plan de estudios y la interacción social y cultural.

Según Hinkel (2006) y Hirvela (2004), las ventajas del EDI son: a) incremento de posibilidades de comunicación significativa, interacción y uso real de la lengua, b) afianzamiento de la escritura al sobreponer la escritura sobre la lectura, c) diversos modelos de enseñanza que incluyen enfoques basados en contenido, tareas, textos, y proyectos, lo que permite adaptar la enseñanza a diferentes contextos y necesidades de los estudiantes., d) seguimiento del progreso de las diferentes destrezas para toma de decisiones, e) exploración de un tema de manera profunda, f) diseño de actividades que involucran distintos tipos de interacciones y g) reflexión sobre la lengua oral y la lengua escrita en un determinado contexto cultural. Oxford (2001)

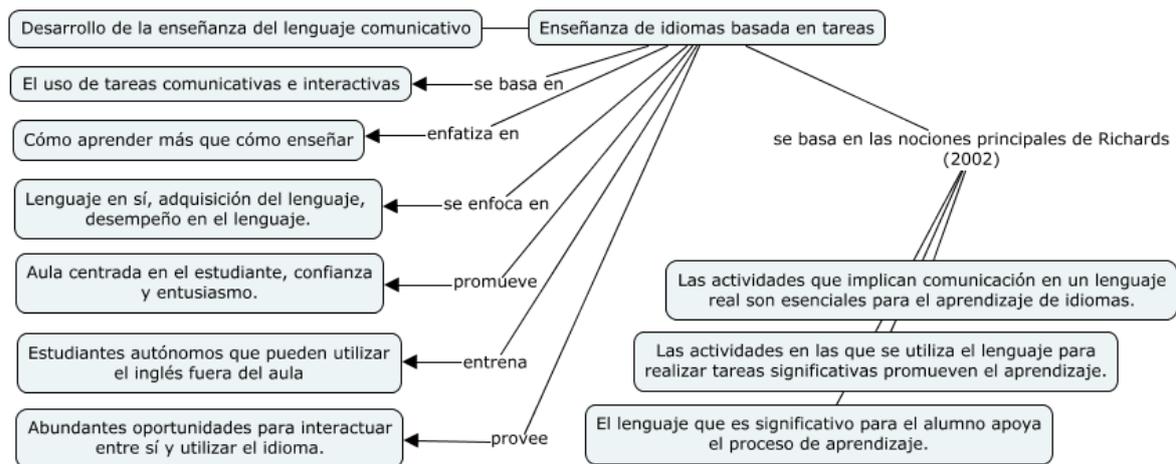
afirma que: “La comunicación óptima está presente cuando todas las destrezas se entrelazan durante la instrucción” (p. 5).

### Enseñanza de idiomas basada en tareas

Sobre el enfoque de enseñanza de idiomas basada en tareas (EIBT), y sus alcances en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, se sigue los aportes de Ellis (2009), Motlagh *et al.* (2014), Nunan (2015) y Richards y Rodgers (2014). Este enfoque hace parte de lo que Richards y Rodgers (2014) clasifican como enfoques comunicativos vigentes dado que surgieron de las metodologías comunicativas en la década de 1980. Está centrado en el estudiante y relacionado con el aprendizaje autónomo. En la figura 1 se representa su definición.

**Figura 1**

*El enfoque de enseñanza de idiomas basado en tareas (EIBT).*



Fuente: Adaptado de *A General Overview of Task-based Language Teaching (TBLT), from Theory to Practice*, por Motlagh *et al.*, 2014. Figura elaborada por el autor.

Oxford (2001) considera que existen dos formas de enseñar el inglés con EDI: la enseñanza basada en contenidos y la enseñanza basada en tareas. La primera enfatiza el aprendizaje de contenidos a través del lenguaje, en tanto que la segunda acentúa la realización de tareas que requieren el uso comunicativo del lenguaje. Ambas se benefician de una extensa variedad de materiales, libros de texto y tecnologías en el aula de inglés. El aprender haciendo cobra especial importancia dentro de esta metodología. Igualmente, es importante la relación que se establece entre la clase de lengua y las de las demás áreas, hasta el punto en que el

aprendizaje y la enseñanza se integran en temas que se desarrollan de manera activa, generalmente a través de actividades (tareas) y proyectos investigativos llevados a cabo por los estudiantes.

La EIBT promueve, según Motlagh *et al.* (2014), la interacción significativa a la vez que la atención de los estudiantes se dirige a la forma del lenguaje. De igual manera, gira alrededor del trabajo en equipo, en tareas adaptadas por el profesor y una objetivos con necesidades específicas de los estudiantes según el contexto, para considerar la distinción tarea-ejercicio, validez de constructo de las tareas y resultados pedagógicos. En vista de que el interés de este enfoque es el significado más que la forma, demanda análisis de necesidades.

Este análisis de necesidades es entendido, según Motlagh *et al.* (2014), como aquellas fuentes de complejidad de las tareas, calificación y secuenciación del nivel de los estudiantes y materiales didácticos; se lleva a cabo para reconocer datos lingüísticos de los estudiantes, nivel, información, edad, antecedentes culturales, estilos de aprendizaje y valores educativos; pueden abordarse como cuatro categorías principales (cognitivo, social, afectivo y psicomotor) y debería contener análisis de la situación objetivo (demandas de la situación objetivo, análisis de deficiencias, estrategia y de medios y auditorías lingüísticas). Lo anterior significa que un análisis de necesidades no solo se limita a identificar aquello que los estudiantes necesitan aprender, sino que considera otros aspectos tales como niveles de complejidad de la tarea, características de los estudiantes y contexto educativo.

La EIBT mejora la conciencia lingüística en términos de pensamiento consciente sobre el lenguaje, el lenguaje como estructura, función y medio de interacción, lenguaje que surge de los proyectos y énfasis en vocabulario. Así mismo juzga el progreso de los estudiantes en el uso del idioma para la comunicación. En cuanto a la autonomía, esta se traduce en la capacidad que desarrollan los estudiantes para organizar su propio proceso de aprendizaje de manera intencional y consciente. De igual manera promueve la democracia de aula pues los estudiantes participan en las evaluaciones y en la negociación del significado, aspecto este que aumenta la capacidad de reflexión pedagógica de los profesores y el nivel de conciencia de aprendizaje de los estudiantes. Su fin último es proporcionar a los estudiantes un sistema de significado que pueda ser usado en situaciones de uso real.

### Plan de estudios de inglés, diversidad y equidad

La inclusión de la diversidad cultural en el aula es fundamental para el aprendizaje del inglés. Los profesores abordan esta diversidad al integrar elementos de la cultura de los estudiantes en las clases. Actividades como intercambios culturales virtuales y proyectos sobre las culturas propias y ajenas, por ejemplo, fomentan el respeto y la apreciación por la diversidad. La diversidad y la equidad en el contexto de esta investigación están relacionadas con dos conceptos meso y macro, la etnoeducación y la decolonización respectivamente. El plan de estudios de inglés podría ser un instrumento de reproducción de valores de otras culturas que no corresponda a la idiosincrasia de las comunidades locales, en la dicotomía permanente Norte-Sur.

En cuanto al plan de estudios de inglés que establece el MEN para las IEO de Colombia, considero que este se desprende de postulados de la modernidad y no logra integrar saberes del contexto regional, debido a que se caracteriza por una desfragmentación de las disciplinas. Lo anterior significa que un plan de estudios de esas características debería ser cuestionado por los participantes de la comunidad educativa.

Celce-Murcia y Olshain (2014) afirman que el plan de estudios de idiomas debe ser visto como un documento que provee orientaciones, que se espera que el profesor implemente, en el proceso de enseñanza, considerando, el contexto del estudiante, es decir, un plan de estudios que refleje las perspectivas culturales, sociales y políticas de la sociedad a la que pertenece. Miranda (2016) afirma que a pesar de los bajos resultados permanentes en pruebas Saber 11, el objetivo de la política pública no cambia de modo tal que las expectativas continúan apuntando a alcanzar un nivel deseado: “El resultado de las prácticas pedagógicas se evalúa en términos de su grado de cumplimiento de los objetivos. En esta visión particular del currículo se descuida el aprendizaje que indica logros reales de determinadas escuelas, incluso si no coinciden con los estándares nacionales” (p. 30). Miranda y Valencia (2019) describen la ansiedad que produce en los profesores de inglés las evaluaciones estandarizadas ya que los obligan a prácticas rutinarias de afianzamiento de vocabulario, gramática y comprensión de lectura. La enseñanza del idioma se enquistaba entonces en meras prácticas de entrenamiento-evaluación-sanción.

Freire (2005) afirma que una de las consecuencias de la colonialidad tiene que ver con la implementación de planes de estudio que promueven la resignación de estudiantes y profesores, incapaces de cuestionar patrones eurocentrados. Cruz (2013) por su parte considera que la globalización ha provocado la deslegitimación del conocimiento local, asunto propio del

modernismo, en el que valores como la universalidad y la estandarización se anteponen a la variabilidad, la contingencia, la diversidad y la diferencia. La importancia de abordar la cultura en el aula de ILE, además de promover el acceso a otras formas de comprensión del mundo, fortalece la identidad propia y transversaliza el plan de estudios de inglés. Fandiño (2014) considera que la cultura, la lengua y el pensamiento se relacionan fuertemente entre sí, interactuando de diferentes maneras y en diferentes niveles, especialmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

### **Etnoeducación**

La etnoeducación es definida por el Estado Colombiano como aquella dirigida a grupos étnicos, hace parte del servicio público educativo y busca el intercambio de saberes con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto de vida de acuerdo con la cultura, lengua, tradiciones y fueros propios autóctonos (Decreto 804 de 1995). Sus principios son integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad.

La reglamentación de la etnoeducación no significa que las comunidades urbanas (no rurales o propias de los territorios ancestrales) sepan de por sí cómo integrarla en sus vidas ni mucho menos que las IEO sepan integrarlas a sus modelos pedagógicos. Arias y Ortiz (2019) consideran que si bien es cierto existe un marco normativo legal respecto del contexto étnico en las IEO de Colombia, su legitimidad estaría en entredicho toda vez que habría que preguntarse qué entienden por etnoeducación las instituciones educativas y su coherencia con el contexto: “qué tanto autorreconocimiento y autovaloración del ser existe en la comunidad educativa” (p. 16). Para González *et al.* (2023), se suele relacionar la etnoeducación con la atención a grupos étnicos minoritarios (comunidades indígenas y afrocolombianas) en desmedro de la diversidad étnica que representa a los mestizos de Colombia. Para ellos, la educación étnica no ha logrado permear el modelo de educación eurocentrado imperante.

En palabras de Díaz (2010) y en relación con la decolonización de la EILE: “pensar una pedagogía en clave decolonial implica, la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial” (p. 217). Considerando el afianzamiento de la identidad a través de la etnoeducación, la EILE aparece como una oportunidad única de trabajo en el aula. Escobar y Hernández (2019) consideran que, la discusión sobre la decolonización y las prácticas

pedagógicas, deben estar relacionadas con la teorización de la identidad, inclusive, con enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras.

### Escenario de intervención

Esta investigación se llevó a cabo en el año 2023 en la institución etnoeducativa oficial Cristóbal Colón en Santiago de Cali, Colombia, con estudiantes de educación media (grado 10°). La edad de los estudiantes oscila entre los 14 y 19 años, conformado por 15 hombres y 20 mujeres cuyo origen étnico es mayoritariamente afrodescendiente por autorreconocimiento. La institución está clasificada como estrato 2; nivel socioeconómico bajo debido a que alberga habitantes con menores recursos y que son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios. La institución es etnoeducadora ya que su radio de acción comprende una zona cuya problemática principal es el desplazamiento forzado, en especial, de población afrocolombiana. Esto ha hecho que la institución haya sido focalizada por la Secretaría de Educación Distrital de Santiago de Cali (SED) como una de las 26 instituciones etnoeducadoras, afrocolombianas, raizales y palenqueras de la ciudad. Se escogió el grado 10° toda vez que el siguiente año lectivo sería quien presentaría la prueba Saber 11.

El investigador informó a los acudientes de los estudiantes sobre los procedimientos, objetivos y metodología del estudio. Los procedimientos siguieron principios éticos de consentimiento explícito, confidencialidad y anonimato. No se generaron efectos negativos a los estudiantes, ni recibieron compensación alguna por su participación.

### Objetivos

El objetivo general trata sobre el fortalecimiento del aprendizaje del inglés con estudiantes de grado 10° de una IEO de Cali. Los objetivos específicos fueron a) analizar el plan de estudios de inglés de la IEO, b) diseñar una propuesta etnodidáctica a través del EDI y, c) establecer el impacto de la propuesta en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

### Descripción de las actividades

#### Diseño de investigación

La metodología seguida fue la investigación cualitativa bajo un diseño de investigación acción con perspectiva de investigación en el aula. Esta procede desde el paradigma interpretativo cuya

naturaleza de estudio está constituido por el enfoque de investigación cualitativa interpretativa. Para Hernández Sampieri *et al.* (2014), este tipo de enfoque se caracteriza por presentar investigaciones cualitativas que no son iguales entre sí debido a las circunstancias que rodean cada objeto de investigación y su contexto.

### Investigación acción

El método seleccionado para alcanzar los objetivos fue la investigación acción. Salgado (2007) la define como una forma de resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Por su parte, Martínez (2008) sugiere el método, “cuando el investigador no solo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo, sino que desea también resolverlo” (p. 146). El fin último será la emancipación de los grupos estudiados y la solución de sus problemas, agrega.

Stringer (1999, en Salgado 2007) identifica tres etapas clave en la investigación-acción: una fase inicial de observación para delimitar el problema, una fase de análisis e interpretación de los datos y una fase final de intervención para implementar soluciones y evaluar sus resultados. Este proceso se repite de manera cíclica hasta alcanzar los objetivos propuestos. En la fase inicial se hizo revisión del plan de estudios de inglés existente y los resultados de pruebas Saber 11 correspondientes al año lectivo 2022, lo que permitió identificar el problema relacionado con un plan de estudios de inglés que promueva la diversidad y la equidad a través del enfoque de destrezas integradas. De igual manera, el investigador tiene conocimiento previo del contexto por ser profesor en la IEO.

En la fase de análisis e interpretación de los datos se identificó fortalezas y debilidades del plan de estudios, así como su alineación con el Currículo Sugerido de Inglés (MEN, 2016). El investigador analizó los resultados de la prueba Saber 11 para determinar qué áreas requerían mayor atención. En la fase de intervención se reestructuró el plan de área de inglés del grado 10° (marco teórico, objetivos, contenidos, metodología, estrategias de evaluación y recursos) y el diseño de materiales. Lo anterior incluyó la incorporación de los Derechos Básicos de Aprendizaje para inglés o DBA (MEN, 2016) y los hilos conductores de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos o CEA (1998).

Durante cada periodo académico (un periodo consta de 13 semanas, y en cada semana se orienta 3 clases de 55 minutos cada una) se desarrolló una actividad pedagógica. Cada

actividad consistió en tres partes, *pre-task*, *task* y *post-task*. En la etapa del *pre-task*, los estudiantes tenían la oportunidad de familiarizarse con vocabulario que se trabajaría durante el *task* a través de distintas actividades que incluían la orientación del profesor como guía del proceso. Los estudiantes escuchaban audios, miraban videos y tenían la posibilidad de dialogar entre ellos, de modo tal que la comprensión de escucha (*input*) y la producción oral (*output*) jugaban un papel importante en la construcción de aprendizajes y relaciones sociales.

Cabe destacar que los pasos fueron los mismos, con la modificación de los contenidos a tratar (por ejemplo, paz en Colombia, relaciones de inequidad, modificación corporal como prácticas culturales e impacto de la industria textil moderna en el medioambiente). La etapa de tarea o *task* se enfocó en la comprensión de lectura, con textos auténticos adaptados para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto incluyó estrategias como *previewing*, *predicting*, *skimming*, *scanning*, e *intensive reading*, así como la estructura del párrafo (*main sentence*, *supporting sentences* y *closing sentence*) y la estructura del texto, entre otras. La etapa del *post-task* propuso diferentes productos que, además de permitir a los estudiantes evidenciar aquello que construyeron durante las etapas anteriores, utilizar distintas herramientas TIC para lograr la meta comunicativa.

Siguiendo a Latorre (2005), la investigación tuvo dos ciclos ya que se hizo necesario realizar modificaciones y ajustes tanto al plan de estudios de inglés actualizado como a los nuevos materiales diseñados. Esta implementación satisfactoria del plan de acción surgió debido a la posibilidad del investigador de interactuar constantemente con los estudiantes además de la reflexión permanente de la situación problemática: “La observación participante posibilita al investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que les preocupan” (Latorre, 2005, p. 57).

La reflexión inicial condujo a la reconstrucción del significado de la situación, orientando estrategias para una nueva planificación en aspectos tales como reconocimiento del nivel de lengua de los estudiantes, tipo de actividades, adaptación de materiales auténticos, tiempos efectivos de clase, acceso a recursos tecnológicos, comprensión de conceptos relacionados a la diversidad y la equidad y estilos de aprendizaje, entre otros: “La reflexión constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación-acción. No es una fase aislada en el tiempo, ni algo que ocurre al final de la investigación, sino una tarea que se realiza mientras persiste el estudio” (Latorre, 2005, p. 82).

Esta propuesta se desarrolló en tres periodos académicos, cada uno enfocado en aspectos de la cultura y la etnoeducación, relacionado con los conceptos de diversidad y equidad (tabla 1).

**Tabla 1**

*Contenidos y actividades realizadas*

Unidad	Objetivo Específico	Secuencia /Periodo Académico	Materiales /Recursos	Competencias Comunicativas	Transversalidad	Criterios de Evaluación
1. Social studies: Peace process in Colombia	Promover comportamientos éticos y competencias de convivencia. Practicar estrategias de lectura.	[Periodo 1]	Guía impresa, textos auténticos sobre el proceso de paz	Lingüística, pragmática, sociolingüística	Ciencias sociales, lectura crítica	Demuestra comprensión general de los principales puntos de vista sobre el proceso de paz al responder preguntas sobre audios o videos. Expresa de manera clara y coherente su opinión sobre el impacto del proceso de paz en la sociedad colombiana.
2. Health issues: body modification	Identificar información general y específica, comprender e inferir información, evaluar el impacto de prácticas culturales y sociales en la salud.	[Periodo 2]	Guía impresa, grabaciones, textos auténticos sobre modificaciones corporales	Lingüística, pragmática, sociolingüística	Salud, ciencias sociales	Realiza inferencias sobre las motivaciones, consecuencias sociales y culturales de las diferentes prácticas de modificación corporal, apoyándose en la información presentada. Identifica información general y específica en audios y videos. Producción de textos expositivos, participación en debates, análisis crítico de información
3. Environment : Fast Fashion	Analizar el fenómeno del <i>Fast Fashion</i> .	[Periodo 3]	Guía impresa, sitio web, textos auténticos sobre moda rápida	Lingüística, pragmática, sociolingüística	Medio ambiente, ciencias sociales, lectura crítica	Realiza inferencias sobre las consecuencias sociales, económicas y ambientales del <i>Fast Fashion</i> , apoyándose en la información presentada. Organiza sus ideas de manera clara y coherente en textos escritos, utilizando conectores lógicos y recursos textuales adecuados. Emplea un vocabulario preciso y variado relacionado con la moda, la sostenibilidad, la economía y el medio ambiente para describir el fenómeno del <i>Fast Fashion</i> .

Fuente: Elaboración propia.

Se tuvo como referencia el Currículo Sugerido del MEN (2016) debido al contenido social, político y ambiental, su importancia asociada al contexto de Colombia y la posibilidad de elaborar actividades y materiales con enfoque de destrezas integradas y de tarea (tabla 2).

**Tabla 2**

*Actividades específicas*

Periodo o unidad	Actividad
1. Social studies: Peace process in Colombia	<p>Pre-task. Semanas 1-7. Hablar sobre conocimiento del proceso de paz en Colombia. Familiarizarse con nuevo vocabulario. Ver videos y contestar falso o verdadero. Unir conceptos y definiciones. Escuchar audios y responder preguntas abiertas. Introducción y repaso de gramática, así como estrategias de lectura y escucha (input) y escritura y oralidad (output)</p> <p>Task. Semanas 8-11. Leer el artículo “The Colombia’s Peace Deal” por Gimena Sánchez-Garzoli. Identificar cognados. Contestar preguntas de comprensión. Identificar referentes. Interpretar gráficos, entre otros.</p> <p>Post-task. Semanas 12-13. Crear un video corto o diseñar un afiche con su opinión sobre la paz en Colombia.</p>
2. Health issues: body modification	<p>Pre-task. Semanas 1-7. Opinar sobre los tatuajes, piercings y escarificación. Hablar sobre la historicidad de la modificación corporal. Familiarizarse con nuevo vocabulario. Ver videos y enumerar el orden cronológico. Contestar falso o verdadero. Introducción y repaso de gramática. Estrategias de lectura (previewing, predicting, skimming, scanning, intensive reading). Estrategias de escucha (input) y oralidad (output). Estrategias de escritura.</p> <p>Task. Semanas 8-11. Leer el artículo “Health Risks Associated with Tattoos, Piercings, and Scarification”. Resolver ejercicios de comprensión de lectura tipo Saber 11. Reconocer afijos, conectores, la estructura del párrafo, el propósito del texto.</p> <p>Post-task. Semanas 12-13. Crear un video corto o diseñar un póster con su opinión sobre la modificación corporal / sobre los riesgos en la salud de las modificaciones corporales.</p>
3. Environment: Fast Fashion	<p>Pre-task. Semanas 1-6. Analizar algunas imágenes de trajes típicos colombianos y discutir acerca de sus significados, materiales, regiones. Indagar sobre el origen de su ropa. Reconocer vocabulario (glosario), interpretación de imágenes. Identificar información general y específica en videos y audios. Repaso de gramática, así como estrategias de lectura, escritura, escucha y oralidad.</p> <p>Task. Semanas 7-10. Leer el artículo “What Is Fast Fashion?”. Resolver ejercicios de comprensión de lectura tipo Saber 11, completar un organizador gráfico (Venn Diagram) con información de ropa tradicional y moda desechable, identificar la idea principal de cada párrafo.</p> <p>Post-task. Semanas 11-12. Crear un video corto o diseñar un póster sobre el impacto de la moda desechable en el medio ambiente.</p>

Fuente: Elaboración propia.

### Recolección y análisis de la información

La información se recolectó a través de una encuesta y los artefactos de los estudiantes, siguiendo los planteamientos de Hernández Sampieri (2014), Latorre (2005), Martínez (2017) y Tójar (2006). Se utilizó una encuesta para indagar las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de inglés con el nuevo enfoque propuesto en la investigación. La encuesta se aplicó a una muestra del curso y consistió en dos secciones. La primera indagó sobre la enseñanza del inglés. La segunda exploró sus opiniones sobre la cultura, la diversidad y la equidad. La encuesta se aplicó en el último periodo del año lectivo y los estudiantes respondieron en papel. Se utilizaron preguntas abiertas para profundizar en cada tema.

Los productos de los estudiantes promovieron la reflexión sobre aspectos del contexto tales como política, salud y medio ambiente. Siguió preguntas problematizadoras en cada unidad o periodo académico: *Why is it important to reach peace in our country? How can I help others? How can I prevent negative effects of fashion on the environment?* Tres productos fueron presentados de manera individual o grupal al final de cada periodo académico.

En cuanto al análisis de la información, se procuró seguir los pasos dados por Latorre (2005) a saber recopilación de la información, reducción, disposición y representación, validación e interpretación. La recopilación se trata de transcripción de documentos, lectura selectiva y anotación de ideas. La reducción significa simplificar y agrupar los datos. La disposición y representación permite mapear las relaciones existentes entre las categorías y los datos.

Para garantizar la validez de la investigación, se consideraron los criterios de confiabilidad propuestos por diversos autores, entre ellos Guba (1981), Hernández Sampieri *et al.* (2014), Latorre (2005), Martínez (2006) y Tójar (2006). Ver tabla 3. Finalmente, la interpretación de la información es el proceso de análisis, comprensión y significación de los datos recolectados o momento de teorización a través de una reflexión sistemática y crítica (Latorre, 2005).

**Tabla 3**

*Criterios para evaluar el rigor o la confiabilidad en la investigación*

Criterio de rigor	Propósito	Estrategia aplicada
Credibilidad	Generar confianza de que los resultados (desde la perspectiva de los participantes) son verdaderos y creíbles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El investigador interactúa constantemente con los participantes.</li> <li>• Proceso de análisis de los artefactos de los estudiantes y la encuesta.</li> </ul>
Transferibilidad	Ampliar el grado en que los resultados pueden generalizarse o transferirse a otros contextos o escenarios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción detallada del contexto y de los participantes.</li> <li>• Recogida de datos</li> </ul>
Dependencia	Asegurar que los hallazgos sean repetibles si la investigación ocurre dentro de la misma disciplina y contexto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se usaron métodos de recolección de información que se complementaron y en los que se pueden verificar determinados elementos.</li> <li>• Se siguió un registro del proceso de recopilación de datos.</li> </ul>
Confirmabilidad	Ampliar la confianza de que los resultados pueden ser confirmados o corroborados por otros investigadores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aplicó la técnica de triangulación de datos.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos tiene como propósito: 1) explorar los datos, 2) organizarlos en unidades y categorías, 3) describir las experiencias de los participantes, 4) descubrir conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, 5) otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema, 6) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, reconstruir hechos e historias, 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible y, 8) generar una teoría fundamentada en los datos.

Se utilizó el análisis temático ya que es un método que permite identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos a través de su organización y descripción detallada (Braun y Clarke, 2006). Estas autoras proponen los siguientes pasos básicos del análisis temático: a) familiarización con los datos, b) generación de códigos a partir de los datos, c) generación de temas a partir de los códigos, d) revisión de temas potenciales, e) definición de temas para el informe final.

### Resultados y discusión

Los hallazgos de este estudio no solo se sustentan en las percepciones expresadas por los estudiantes, sino también en la evidencia generada a través de sus producciones durante las actividades de clase. Los artefactos, que incluyeron desde videos hasta organizadores gráficos,

permitieron visualizar cómo los estudiantes interiorizaron y aplicaron los conceptos de diversidad, equidad y cultura en su contexto. Por ejemplo, en sus creaciones audiovisuales, los estudiantes abordaron problemáticas sociales como la desigualdad en sus entornos cercanos, demostrando una conexión entre el aprendizaje del inglés y la reflexión crítica sobre su realidad. Además, en trabajos como mapas mentales y caricaturas, se observó una clara integración de elementos culturales propios, lo que reflejó no solo el fortalecimiento de su identidad étnica, sino también su capacidad para articular ideas complejas en la lengua extranjera.

Estos productos, analizados temáticamente, confirman que el enfoque de destrezas integradas y la inclusión de contenidos culturales en el currículo de inglés no solo mejoraron la competencia lingüística, sino que también fomentaron una mayor conciencia intercultural y social. A continuación, se detallan los resultados específicos derivados de estos artefactos, los cuales respaldan la efectividad de la propuesta pedagógica implementada.

### **Diversidad y equidad**

Los estudiantes identificaron la diversidad y equidad como una oportunidad de promover una sociedad más justa desde las intenciones de cada individuo. Algunos estudiantes afirmaron: “La diversidad nos ayuda a entender que todos no somos iguales y la equidad, que podemos cambiar con acciones” (P1), “Nos ayuda a entender que todos tenemos los mismos derechos sin importar qué, y así se mejoraría la convivencia” (P8), “Ayuda dándonos conciencia sobre la equidad y la inequidad y tener más cultura sobre nuestra diversidad” (P11), “Me puede ayudar a identificar cuando hay injusticia y poder tomar cartas en el asunto para que haya igualdad” (P13), “Puede ayudarme con mi familia para tener equidad y repartirnos labores” (P18).

Estas opiniones muestran que los estudiantes reconocieron en los materiales de clase y las actividades algunos elementos relacionados con la diversidad y la equidad. Freire (2022) encontró, en un informe sobre inclusión afrodescendiente, que los textos escolares, al no incluir representaciones positivas y diversas de las identidades afrodescendientes, limitan la construcción de un capital cultural que reconozca y valore su historia, sus luchas y sus aportes. Al perpetuar estereotipos y omitir sus contribuciones a la sociedad, estos materiales contribuyen a la invisibilización de las comunidades afrodescendientes y a la reproducción de desigualdades. De igual manera identificó aspectos relevantes tales como identidad, características personales, justicia e inclusión.

La comprensión de la cultura, la lengua y el pensamiento es lo que Fandiño (2014) considera pertinente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Para Fandiño (2017) el papel del profesor que enseña lenguas es ayudar a que los estudiantes se conviertan en usuarios eficientes de la lengua a la vez que se desarrollan a sí mismos y su contexto. La importancia de abordar la cultura en el aula de ILE, además de promover el acceso a otras formas de comprensión del mundo, fortalece la identidad propia y transversaliza el currículo.

En relación con lo anterior, Cruz (2013) considera que los métodos de enseñanza tradicionales parecen ser insuficientes para dar cuenta de los múltiples y diversos fenómenos que implica la enseñanza y el aprendizaje de una lengua: “Los métodos de enseñanza de lenguas son de naturaleza prescriptiva y requieren que los profesores se adapten a sus realidades contextuales” (p. 88). Para Escobar y Hernández (2019), la EILE en el contexto colombiano debe reconocer su propia identidad para ser una alternativa otra:

Al importar modelos, el lenguaje es inevitablemente interpretado como un código o sistema limitado y neutral que debe aprenderse instrumentalmente. Por lo tanto, en el contexto colombiano, la enseñanza de lenguas extranjeras se entiende ampliamente como la práctica de adoptar métodos extranjeros "eficientes" para adquirir este código. Esto implica que no se tienen en cuenta las características de los individuos que transmiten y reciben el nuevo sistema de comunicación. (p. 314)

Se trata entonces de una práctica educativa que promueva la inclusión, el respeto y la equidad, tomando en cuenta aspectos como la identidad y la cultura de los estudiantes, en especial, aquello que las diferencia. Para Freire (1997) la importancia de la cultura y la experiencia personal en el aprendizaje son piezas clave en una educación que empodera a los estudiantes y les permite transformar su realidad:

Por eso mismo pensar acertadamente impone al profesor o a la escuela, el deber de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares, saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria, sino también, discutir con los alumnos la razón de ser de estos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. (p. 31)

### Desarrollo de la empatía y la comprensión intercultural

Reconocer la relación entre diversidad y equidad permitió a los estudiantes reflexionar acerca de la utilidad de las actividades y materiales de la clase de inglés para incrementar su bagaje conceptual: “Claro, me puede ayudar mucho, en mi parte personal y social” (P2). “la cultura son los valores, creencias y comportamientos que se comparten en grupo” (P14), “Nos ayuda a saber más sobre las diferentes culturas” (P15). “Puedo entender las cosas mejor” (P17). Estas respuestas muestran que los estudiantes desarrollaron y/o fortalecieron la empatía, el respeto, el lenguaje positivo y la comunicación asertiva. Como se mencionó previamente, los estudiantes realizaron artefactos (organizadores gráficos y videos) sobre relaciones de inequidad en sus hogares, barrio, colegio o ciudad, motivando la construcción conceptual de la lengua, así como la comprensión del contexto.

Para Bernal (2021) la activación de conocimiento previo en relación con las diferentes temáticas de tipo intercultural motiva la participación de los estudiantes, razón por la que es menester que los profesores de inglés hagan una preselección de temas familiares y trabajados en otras asignaturas preferiblemente, además de tener un alto impacto cultural, social o político en la actualidad. La competencia comunicativa intercultural promueve el desarrollo de la dimensión humana e intercultural del estudiante, ya que tanto las temáticas como las interacciones que se dan en el aula promueven valores como el respeto, la solidaridad y la empatía. En el marco de la etnoeducación se puede afirmar que la identidad de los estudiantes se afianza en la medida en que el plan de estudios de inglés incorpora el contexto. Para Mignolo y Walsh (2018), la interculturalidad es la vía posibilitadora de la concepción y negociación del pensamiento de vida que reúne filosofías, principios y diferencias ancestrales andinas, amazónicas y afrodescendientes.

Álvarez (2016), al citar a Contreras (2013) y Garcés (2004), plantea que la educación étnica debe ser un proceso comunitario que promueva el etnodesarrollo, un currículo con enfoque diferenciado y la formación para la ciudadanía, siempre respetando la identidad cultural y el diálogo de saberes a favor de la cultura ambiental. Valencia (2022) considera que:

Para lograr que la escuela sea un espacio intercultural, es fundamental que toda la comunidad educativa incorpore en su currículo dinámicas multiculturales e interculturales que ayuden a fortalecer la identidad cultural de cada estudiante para que se autoreconozcan como tal y, por ende, no sientan vergüenza por su origen étnico. (p 232)

### Cultura en el aula de ILE

Esta investigación ofreció a los estudiantes un sendero de reflexión sobre la importancia de la cultura en la EILE. Una de las estrategias para reconocer el papel de la diversidad y la equidad en la promoción de la competencia intercultural fue la comprensión de la cultura. Algunos comentarios fueron: “Aprender sobre diversidad en la clase de inglés me ha ayudado a comprender más culturas y costumbres de otras ciudades o países” (P4), “La cultura es lo que preserva y promueve la cultura indígena y afrodescendiente” (P11), “Las diferentes creencias y comportamientos que adopta un grupo o comunidad” (15), “Para mí la cultura son costumbres de cada parte del mundo según su país” (P18). Estas respuestas muestran cómo los estudiantes, luego de explorar algunas manifestaciones culturales en la clase de inglés, identificaron que la cultura consiste en el respeto a la diversidad y el respeto mutuo.

La decolonización del plan de estudios de inglés, en este proyecto, se refiere a desaprender los saberes impuestos por grupos hegemónicos y a la vez, recuperar el pasado y acoger los conocimientos, valores, creencias, tradiciones y expresiones culturales autóctonas que reafirmen la existencia de una identidad propia. Visto así, un plan de estudios de inglés diferente debe proponer, desde la otredad, otras formas de percibir la vida en términos de quién soy y cómo me posiciono en la realidad versus lo que instituciones quieren que sea y dónde debo permanecer en una existencia escrita por otros (Baum *et al.*, 2023; Hernández, 2021; Núñez, 2020; Soto y Méndez, 2020; Soto y Méndez, 2022; Soto y Trillos, 2018).

La diseminación de valores, objetivos y metas en diferentes sociedades y culturas, sin importar las características que diferencian a cada una, establecidas por instituciones internacionales (ONGs, UNESCO, OCDE, etc.), y que no es otra cosa que la expansión del capitalismo, nombrado globalización, instrumentaliza la educación como medio de reproducción de su forma de concebir el mundo. Lo anterior se podría resumir en lo que Aldana (2021) denomina Geopolítica del Conocimiento Lingüístico. Adoptar un plan de estudios, sin que medie postura ética y política del profesor, podría ser considerado una práctica de asimilación conceptual, cultural y política. Es decir, lo que denomino Subalternización Pedagógica. Solano (2015) dice al respecto:

La educación formalmente establecida y políticamente diseñada determina qué conocimientos, qué creencias y qué valores se deben promover, los cuales rechazan y niegan la posibilidad del ingreso a los saberes, las creencias y los valores construidos por los grupos subalternos, sean estos indígenas, campesinos, afrodescendientes, mujeres, etc. (p. 122)

Saravanan (1995, en Tomlinson, 2008) piensa que a los estudiantes debería enseñárseles comportamientos consistentes con las metas, aspiraciones y costumbres culturales de sus comunidades, de modo tal que se garantice contribuciones significativas tanto a la sociedad como al afianzamiento de su autoestima e identidad cultural. Quizá por eso afirma Mignolo (2007) que: “El pensamiento fronterizo florece en la región andina bajo el nombre de interculturalidad” (p. 35). Adquirir o aprender una lengua extranjera, cualquiera que sea, no debería ser sinónimo de pérdida de identidad o asimilación de otra cultura, ideología o valores en apariencia, superiores, sino, afianzamiento de la cultura propia, y desde allí, capacidad de diálogo con otras formas de entender el mundo.

### Identidad

Es importante preguntarse, ¿por qué se enseña esta lengua en países de la periferia? Según Moncada y Chacón (2018), esto se debe a la influencia que tienen los países de tradición colonizadora sobre los países colonizados, en los que: “el inglés incide en la identidad nacional y local de los individuos, transmitiendo los valores culturales e ideológicos de los pueblos angloparlantes” (p, 211). Sobre la relación que existe entre el aprendizaje de una lengua y la identidad, Norton y Toohey (2019) consideran que las teorías de identidad contemporáneas ubican al estudiante de idiomas en un mundo social más amplio, es decir, más allá de la diferenciación tradicional de motivado o desmotivado e introvertido o extrovertido. Norton y Toohey (2019) sostienen que "si los estudiantes tienen éxito en su intento por afianzar su identidad, su adquisición del lenguaje puede mejorar" (p. 415).

El objetivo de la etnoeducación es preservar y promover la identidad cultural de una población determinada. A su vez la etnoeducación es garante del desarrollo de conceptos de diversidad y equidad en la escuela, para ser luego reflejados en las familias y demás relaciones sociales. El siguiente comentario refleja su reconocimiento: “Es un enfoque educativo para fortalecer la identidad” (P16). La identidad se construye cuando los estudiantes y profesores interactúan en la lengua extranjera, integrando sus formas de ser y de comprender la realidad. El proyecto educativo institucional (PEI) de la IEO objeto de estudio busca afianzar la identidad de etnia y tradición cultural de la comunidad educativa. Brown y Lee (2015) señalan que la identidad:

Es más que un simple concepto central; también es un principio que tiene implicaciones de largo alcance. En un extremo del espectro está el llamado a los estudiantes autorregulados a comprenderse a sí mismos con precisión a medida que toman conciencia de sus fortalezas y debilidades personales, sus gustos y disgustos y sus preferencias en los estilos de aprendizaje, pensamiento, actuación y comunicación. En el otro extremo hay un conjunto rico y diverso de factores sociales que intervienen en el proceso de aprendizaje de una L2, donde los estudiantes son considerados miembros de colectividades históricas, que se apropian de las prácticas de una comunidad determinada. (p. 77)

### **Etnoeducación y aprendizaje de lenguas**

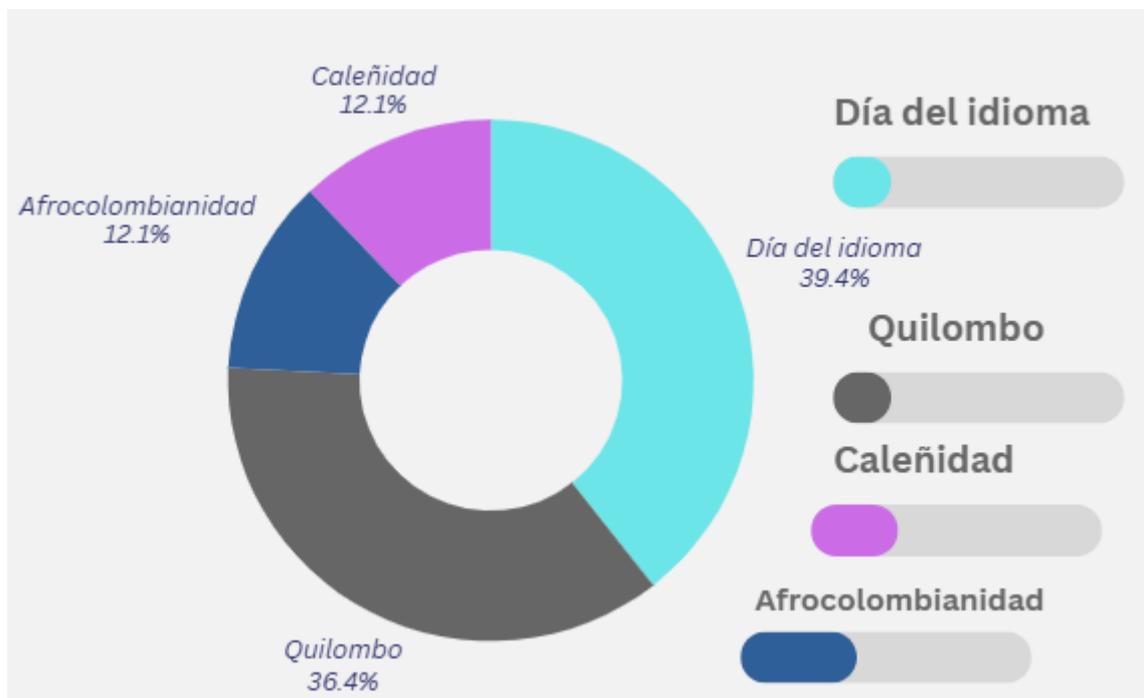
Los datos revelaron que los estudiantes relacionan la etnoeducación con conceptos como identidad, oportunidades, igualdad, equidad y saberes propios. Así mismo, los estudiantes reconocieron la integración de la etnoeducación en el aula de inglés. En la encuesta se preguntó a los estudiantes sobre este tema (Figura 2) y sus respuestas mostraron que la mayoría (48%) percibió El Quilombo y el Día de la Afrocolombianidad como eventos culturales transversales donde más se promueve el uso del inglés; aunado a la Caleñidad (12%) como estrategia de ciudad orientada al fortalecimiento de reconocimiento del territorio. El Quilombo es una actividad cultural que se celebra anualmente y recoge expresiones artísticas y culturales propias de la cultura afrocolombiana e indígena, integrando a la comunidad educativa. En lo concerniente al inglés, los estudiantes pueden exponer sus productos del año o crear actividades relacionadas con la cultura afrocolombiana e indígena. En el Día del Idioma (39%) los estudiantes socializan los productos del primer periodo académico del año lectivo. Cabe resaltar que las respuestas de los estudiantes tienen en cuenta todas aquellas expresiones de primaria y secundaria durante dichos eventos culturales.

Los datos también muestran los aspectos de la clase que generaron mayor recordación en los estudiantes: cuidado del medioambiente (23%), riesgos en la salud de ciertas prácticas culturales (23%), aspectos positivos y negativos de la tecnología (20%), democracia, equidad, diversidad e igualdad (13%), otros (11%). Estas cifras son apoyadas por algunos comentarios de los estudiantes sobre la etnoeducación en la clase de inglés: “Es un elemento en donde las personas afro o de diferentes etnias pueden aprender y tener conocimientos previos” (P15), “Es un enfoque educativo que se centra en preservar y valorizar la cultura” (P18), “Busca resaltar los valores sobre las comunidades afro e indígenas. Esto promueve la igualdad y la equidad”

(P20). Estas respuestas revelan que algunos estudiantes comprendieron los conceptos de diversidad y equidad como un elemento clave de la cultura y la etnoeducación, e identificaron que se puede desarrollar competencias interculturales con los conocimientos y habilidades adecuados. De igual manera se interpreta el interés de los estudiantes por fortalecer su identidad a través de la cultura y la etnoeducación.

**Figura 2**

*Opiniones de los estudiantes sobre etnoeducación en el aula de ILE*



Fuente: elaboración propia.

Arias y Ortiz (2019) piensan que la etnoeducación es un proceso que genera cultura y que avanza poco a poco en las personas y la sociedad. Dicho avance es entendido como una reconfiguración del pensamiento aunado a la ética del ser y la desobediencia del hacer: “la etnoeducación afrocolombiana debe buscar el despertar de la conciencia negra, en el reflejo de su cotidiana y constante lucha histórica, del cómo fueron y son explotados y siguen siendo despojados de rasgos propios como la identidad cultural” (p. 28). El Quilombo, La Afrocolombianidad y La Caleñidad son elementos transversales del PEI, y por lo tanto no están aislados de la propuesta de investigación.

### Conexión lenguaje-cultura

La lengua y la cultura están entrelazadas y, a menudo, una lengua está tan profundamente arraigada en una cultura que el estudiante no puede comprenderla fácilmente. El término “languaculture” fue acuñado por Agar (1994, en Brown y Lee, 2015) para destacar la inseparabilidad de la lengua y la cultura. Para él, la lengua se trata de discurso, no sólo de palabras y oraciones, en cambio la cultura trata sobre significados que van más allá de lo que se encuentra en diccionarios o libros de gramática. En el proceso de construcción social de una identidad, sea dentro o fuera de la cultura de la lengua meta, el estudiante desarrolla, hasta cierto punto, una inclinación hacia el nuevo contexto; luego se integra o adapta a esa cultura.

Brown y Lee (2015) dicen al respecto: “Siempre que se enseña un idioma, también se enseña un sistema complejo de costumbres, valores y formas de pensar, sentir y actuar culturales” (p. 82). Algunas sugerencias para incorporar la lengua-cultura en el aula son: discutir las diferencias interculturales con los estudiantes, incluir actividades y materiales que ilustren la conexión entre lenguaje y cultura y, enseñar connotaciones culturales.

En cuanto a la evaluación formativa y continua, la información recogida reveló que los estudiantes fortalecieron su competencia comunicativa a través de la realización de tareas que promovieron el aprendizaje de nuevo vocabulario y activación de conocimientos previos, trabajo colaborativo, comprensión de lectura y escucha, producción escrita y oral con productos tales como videos, organizadores gráficos y plegables, entre otros.

Lo anterior está en consonancia con Quishpe *et al.* (2022) cuando afirman que, en el marco del EDI: “Se aprenden nuevos patrones gramaticales en el contexto de una conversación o una situación de la vida real. Los estudiantes participan en diversas actividades para practicar inglés, incluidas tareas de comprensión auditiva, juegos de roles y debates estimulantes” (p. 1194). Los estudiantes usaron la lengua meta en productos que reflejaron aquello que fue significativo y que querían comunicar al grupo.

Al respecto, dice Bacha *et al.* (2008), “Es difícil determinar qué tan significativo es el idioma para los estudiantes, ya que esto dependerá, en primer lugar, del significado de las actividades de aprendizaje y, en segundo lugar, de si el idioma del aula de clases satisface sus necesidades fuera de la misma”. (p. 285). A través de la EIBT se logró desarrollar los componentes de la competencia comunicativa descritos por Usó y Martínez (2008): lingüística, pragmática, intercultural y estratégica. Al respecto, Montes de Oca (2005) afirma que un proceso de enseñanza y aprendizaje que reconoce la importancia del estudiante se caracteriza

por ser uno cuyo centro gira en torno al estudiante, su participación y aporte al logro de metas comunes desde su saber, saber hacer y ser. En este considera que:

Es sumamente importante plantearnos si en nuestro medio, los estudiantes de enseñanza media pueden avanzar hacia la adquisición de una lengua extranjera como el inglés o, si más bien debemos tener claro que nuestra meta como profesores de una lengua extranjera debe llegar hasta el punto en que nuestros estudiantes alcancen algún aprendizaje de esa lengua. (p. 65)

La diversidad y la equidad sirven a la EILE como forma de plantear, por ejemplo, un plan de estudios étnico, con otros contenidos, otras formas de enseñanza (pedagogía, didáctica y evaluación de aprendizajes) y otras formas de interrelación escuela-comunidad (planeación y organización) y escuela-Estado (poder popular). Debe desaparecer la identidad de enseñanza y aprendizaje de inglés orientada hacia profesores y estudiantes sin significado propio, que perpetua el concepto de una idea única y monolítica de profesor de lengua y una idea única y fija de aprendiz de lengua (Castañeda-Peña, 2018).

Como parte de la resignificación de la situación problemática, se incluyó contenido relacionado con la etnoeducación (tabla 3). Siguiendo las ventajas del EDI mencionadas por Carols (1990 en Pardede, 2019), esta investigación logró primero, proporcionar continuidad en la enseñanza-aprendizaje toda vez que, en este enfoque, las tareas estuvieron estrechamente relacionadas entre sí. En segundo lugar, las actividades diseñadas proporcionaron insumos antes que resultados. En tercer lugar, el EDI promovió un aprendizaje realista ya que su integración permitió el desarrollo de las cuatro destrezas dentro de un marco comunicativo realista. En cuarto lugar, brindó oportunidades para conocer y reutilizar la lengua en diferentes contextos. Quinto, la integración de destrezas aumentó la confianza de aquellos estudiantes menos seguros.

Tabla 3

Productos con enfoque comunicativo elaborados por los estudiantes.

	<p><b>Unidad 1: Peace process in Colombia</b></p> <p>Objetivos: To talk about positive aspects of peace in Colombia.</p> <p>Tipo de tarea: Presentación oral (resultados de encuesta o afiche) en el aula o grabada en video.</p> <p>Competencia comunicativa: lingüística, pragmática y sociolingüística.</p> <p>Transversalidad: ciencias sociales, lectura crítica.</p>															
<p>Based on the text above, complete the chart. The general subject is: <b>Body modification: culture or vanity?</b> Then, discuss with a classmate about the details.</p> <table border="1" data-bbox="240 734 791 831"> <thead> <tr> <th colspan="3">General Subject:</th> </tr> <tr> <th>Specific (Supporting Details)</th> <th>More Specific (Minor Details)</th> <th>Most specific</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Conclusion</p> 	General Subject:			Specific (Supporting Details)	More Specific (Minor Details)	Most specific	1.			2.			3.			<p><b>Unidad 2: Body Modification</b></p> <p>Objetivos: To give your opinion on body modification.</p> <p>Tipo de tarea: Presentación oral con video o afiche.</p> <p>Competencia comunicativa: lingüística, pragmática y sociolingüística.</p> <p>Transversalidad: salud, ciencias sociales.</p>
General Subject:																
Specific (Supporting Details)	More Specific (Minor Details)	Most specific														
1.																
2.																
3.																
	<p><b>Unidad 3: Fast Fashion</b></p> <p>Objetivos: Analyze the Fast Fashion phenomenon.</p> <p>Tipo de tarea: Presentación oral en el aula o grabada en video.</p> <p>Competencia comunicativa: pragmática y sociolingüística.</p> <p>Transversalidad: medio ambiente, ciencias sociales, lectura crítica.</p>															

Fuente: elaboración propia.

Al respecto Li (2023) afirma que las tareas en EILE deben estar asociadas con la vida real: En el proceso de realización de las tareas, los estudiantes deben utilizar plenamente sus capacidades cognitivas mediante la experiencia y la participación en las tareas y, si es necesario, la interacción, la comunicación y la cooperación entre ellos. Además, los estudiantes también deben movilizar sus conocimientos existentes en la lengua meta y reconocer y utilizar la lengua meta en el ejercicio, lo que puede resumirse como aprender haciendo. (p. 191)

### Limitaciones e implicaciones

Estos resultados se lograron mediante la integración de otras disciplinas al aula de inglés, tales como salud, ciencias sociales y ciencias naturales. Sin embargo, tal como se analizó previamente, la interiorización de conceptos como diversidad, equidad, democracia o identidad no conllevaría necesariamente a realizar acciones a favor de la construcción de una ciudadanía global con esencia propia. Quizá con la inclusión permanente de este tipo de contenidos y la integración de otras disciplinas al plan de estudios de otros niveles de educación (primaria), se logre un mayor afianzamiento de dichos conceptos.

Esta investigación revela la necesidad de profundizar en el estudio de los factores que influyen en la implementación exitosa de enfoques de enseñanza de lenguas. La falta de tiempo, metodologías adecuadas y una atención curricular específica representan obstáculos significativos. Estos desafíos, comunes en el contexto educativo colombiano, subrayan la importancia de explorar nuevas alternativas pedagógicas, como la etnoeducación, para fomentar la competencia comunicativa intercultural en un entorno diverso y equitativo.

Esta experiencia sienta las bases para futuras investigaciones que exploren el potencial de la etnoeducación y otras disciplinas para promover la diversidad y la equidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una propuesta de decolonización del plan de estudios de inglés requerirá mayor tiempo y recursos para su diseño, aplicación y seguimiento. Se debe fortalecer la etnoeducación en el plan de estudios de inglés y transitar del Currículo Sugerido de Inglés del MEN (2016) a un Plan de Estudios de Inglés de Saberes Propios (actualmente me encuentro diseñando un plan de estudios de inglés con enfoque en etnoeducación en el nivel de educación básica primaria).

### Conclusiones

Este estudio demostró que el aprendizaje del inglés en estudiantes de grado 10° se fortaleció mediante la revisión del plan de estudios, la implementación de una propuesta etnodidáctica y la evaluación de su impacto. La integración de temas como diversidad, equidad, paz, salud y medioambiente no solo enriqueció el plan de estudios, sino que también reforzó la identidad afrocolombiana y mestiza de los estudiantes. La metodología activa y participativa fomentó el uso del inglés en contextos reales, promoviendo el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo a través de proyectos interdisciplinarios. Además, el uso de

recursos didácticos variados, como materiales auténticos y herramientas digitales, hizo que el aprendizaje fuera más significativo y atractivo.

Los estudiantes reconocieron la importancia de integrar la etnoeducación en el aula de inglés, reflexionando sobre cómo la diversidad y la equidad influyen en su vida cotidiana, tanto en el ámbito familiar como social y político. Descubrieron que su cultura es un pilar fundamental de su identidad y que actividades transversales, como las relacionadas con la cultura afrocolombiana les permitieron comprender mejor su propia realidad y dialogar con otras perspectivas. Este enfoque no solo fortaleció sus habilidades lingüísticas, sino que también les ayudó a valorar la convivencia y la identidad cultural como elementos esenciales de la etnoeducación. Esta investigación no propugnó por una competencia intercultural hacia afuera, sino hacia adentro.

La importancia de la diversidad y la equidad en el aula de ILE radica en los siguientes aspectos: a) desarrollo de competencias interculturales donde los estudiantes aprenden a valorar y respetar otras culturas, lo cual es esencial para vivir en un mundo globalizado; b) mayor motivación al conectar el aprendizaje del inglés con sus propias experiencias y conocimientos previos; c) preparación para el mundo real toda vez que los estudiantes desarrollan las habilidades necesarias para comunicarse de manera efectiva con personas de diferentes orígenes culturales.

Se podrá fortalecer la EILE, la etnoeducación, la diversidad y la equidad en Colombia mediante a) productos que incluyan los aportes de los pueblos indígenas y afrocolombianos al proceso de paz, su afectación en los territorios y la importancia de la participación de las mujeres en los procesos de construcción de paz; b) el reconocimiento de prácticas de modificación corporal en diferentes culturas indígenas y afrodescendientes, el análisis del significado cultural y social, los estereotipos de belleza asociados con diferentes culturas y la relación entre la imagen corporal y la salud mental, especialmente en grupos marginados; c) la producción textil en comunidades indígenas y cómo se ha visto afectada por la globalización y la moda desechable y la importancia de consumir moda sostenible.

Aunque el estudio enfrentó limitaciones, como el desarrollo parcial de contenidos y las destrezas comunicativas de los estudiantes, resaltó la importancia de fomentar la conciencia cultural y el pensamiento crítico en la enseñanza del inglés. Así pues, este enfoque no solo prepara a los estudiantes para participar en una sociedad diversa, sino que también contribuye a la construcción de una educación más inclusiva y equitativa en Colombia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana, Y. (2021). *La enseñanza del inglés en Colombia desde América Latina: ¿hacia una metamorfosis?* En J. Autor (Ed.), *Comunicación (es) – Educación (es) desde el Sur* (pp. 245-264). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Álvarez, J., Campo, S., & H, R. (2016). Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de Arco. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 48(88), 105-127.
- Arias, M., & Ortiz, A. (2019). *Currículo decolonial: prácticas curriculares y colonialidad de la educación*. Editorial Unimagdalena.
- Bacha, N., Ghosn, I. K., & McBeath, N. (2008). The textbook, the teacher and the learner: A Middle East perspective. En B. Tomlinson (Ed.), *English language learning materials: A critical review* (pp. 281-299). Continuum.
- Baum, G., Di Martino, M., Marino, C., & Saba, M. (2023). Decolonialidad e inglés: pedagogías de (de) liberación y materiales de enseñanza. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(5), 227-259.
- Bernal, C. (2021). *Educación bilingüe utilizando como recurso la competencia comunicativa intercultural en grado once de una IEO de Dosquebradas, Colombia*. Tesis de doctorado, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, D., y Lee, H. (2015). *Teaching by principles*. Pearson.
- Buitrago, A. (2016). *Improving 10th graders' English communicative competence through the implementation of the task-based learning approach*. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 95-110. Doi: 10.15446/profile.v18n2.48272
- Castañeda-Peña, H. (2018). Structuralist, poststructuralist and decolonial identity research in English language teaching and learning: A reflection problematizing the field. En H. Castañeda-Peña, C. H. Guerrero, P. Méndez Rivera, A. Castañeda Londoño, A. M. Dávila Rubio, C. A. Arias Cepeda, E. Y. Lucero Babativa, J. E. Castañeda Trujillo, J. Z. Posada Ortiz, & Y. Samacá Bohórquez, *ELT local research agendas I* (pp. 17-34). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

[https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos\\_de\\_libro/structuralist\\_poststructuralist\\_and\\_decolonial\\_identity\\_research\\_in](https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/structuralist_poststructuralist_and_decolonial_identity_research_in)

Celce-Murcia, M. Olshtain, E. (2014). *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers*. Cambridge university press.

Colombia. (1995). *Decreto 804 (804)*. Diario Oficial, (41853), [18 de mayo de 1995]. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.

Colombia. (1998). *Decreto Ley 1122 (1122)*. Diario Oficial, (43325), [23 de junio de 1998]. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.

Cruz Arcila, F. (2013). Accounting for difference and diversity in language teaching and learning in Colombia. *Educación y Educadores*, 16(1), 80-92.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5468364>

Díaz, M. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217-233.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x> 1

Escobar, M., & Hernández, O. (2019). Bilingual education from a decolonial paradigm: Identity deconstruction as a pedagogical practice. En M. Gómez & O. Morales (Eds.), *Interculturalidad y formación de profesores: Perspectivas pedagógicas y multilingües* (pp. 311-333). Ediciones Uniandes. <https://doi.org/10.30778/2019.66>

Fandiño, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Perspectivas Y Políticas. Revista Iberoamericana de educación Superior*, 22(8), 122-143.

Fandiño, Y. J. (2014). Teaching culture in Colombia Bilingüe: From theory to practice.

*Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 81-92.

<http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a07>

Freire, G. N., Schwartz Orellana, S. D., & Carbonari De Almeida, F. F. (2022). *Inclusión afrodescendiente en la educación: Una agenda antirracista para América Latina*. World Bank Group. <https://documents.worldbank.org/curated/en/099056005022316092>

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad., 2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- González, L., Villamil, L., & Villafana, L. (2023). *Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes*. Editorial Unimagdalena.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual*, 29(2), 75-91. <https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Guba.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Baptista, P., & Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, O. (2021). *Las herencias de la colonialidad: una mirada a la escuela en la Isla de San Andrés* (Tesis doctoral). Universidad de Los Andes.  
<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/dd4e5048-edc2-4b32-ba12-25953619a84c>
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-128.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting Reading and Writing in Second Language Writing Instruction*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press. doi: 10.3998/mpub.23736
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Li, J. (2023). A Review of Studies on Task-based Language Teaching. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 28, 190-195.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Trillas.
- Martínez, M. (2017). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mayora, C. (2009). Fundamentos Teóricos y Pedagógicos del Enfoque de las Destrezas Integradas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Núcleo*, 26, 99-125.
- Mignolo, W. (2007). *La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa Editorial.
- Mignolo, W., & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para Idiomas Extranjeros*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_7.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. Imprenta Nacional.  
[https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes\\_Calidad/Estandares\\_basicos\\_de\\_competencias/Estandares\\_Basicos\\_Competencia\\_en\\_Lenguas\\_Extranjeras\\_%20Inglés.pdf](https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares_basicos_de_competencias/Estandares_Basicos_Competencia_en_Lenguas_Extranjeras_%20Inglés.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Way to Go. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/category/way-to-go/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje de inglés: Grados transición a 5º de primaria*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.  
<https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). English, Please!. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/category/english-please/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Esquema Curricular Sugerido. Grados 6º a 11º* (pp. 1-152). <https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/09/07/esquema-circular-sugerido/>
- Miranda, N. (2016). Bilingual Colombia Program: Curriculum as Product, Only? *Working Papers in Educational Linguistics*, 31(2), 19-38.
- Miranda, N., & Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the 'Challenge': ELT Policy Ideology and the New Breach Amongst State-funded Schools in Colombia. *Changing English*, 26(3), 282-294.
- Montes de Oca, R. (2005). Autoestima e Idioma Inglés: Una Primera Discusión. *Revista Educación*, 29(1), 59-71. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44029106.pdf>
- Motlagh, F. A., Jafari, A. S., & Yazdani, Z. (2014). A general overview of task-based language teaching (TBLT), from theory to practice. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(5-1), 1-11. <https://doi.org/10.11648/j.ijll.s.2014020501.11>
- Norton, B., & Toohey, K. (2019). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
- Nunan, D. (2012). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. Routledge.

- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge.
- Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the Coloniality of Knowledge, Power, and Being in EFL Textbooks. *HOW*, 27(2), 113–133. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.566>
- Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom (pp. 5-12). *ERIC Digest*. <https://eric.ed.gov/?id=ED456670>
- Pardede, P. (2019). Integrated skills approach in EFL classrooms: A literature review. En *EFL Theory and Practice: Voice of EED UKI* (pp. 147-159). UKI Press.
- Quishpe, L., Costales, S. N. C., Llerena, K., & Guzmán, D. C. C. (2022). Integrated Skills Approach improves the communicative competence in EFL students. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(7), 1189-1213.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Solano, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129.
- Soto Molina, J., y Méndez Rivera, P. E. (2022). Decolonial approach to the intercultural bilingual curriculum: From theory to practice. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15(1), 281-310. <https://doi.org/10.15332/25005421.6352>
- Soto, J., & Méndez, P. (2020). Linguistic colonialism in the English language textbooks of multinational publishing houses. *HOW Journal*, 27(1), 11-28. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.521>
- Soto, J., & Trillos, J. (2018). *Lenguaje, interculturalidad y decolonización en América Latina*. Ediciones Universidad del Atlántico.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Usó, J., & Martínez, F. (2008). Teaching intercultural communicative competence through the four skills. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, (21), 157-170. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/10400>
- Valencia, A., Sánchez, I., & Huertas, Ó. (2022). Visibilidad de la cultura afrocolombiana en el marco de la educación intercultural en la escuela: realidad, percepciones y desafíos. *Via Inveniendi Et Iudicandi*, 17(2), 218-233. DOI: 10.15332/19090528.8772

[confluenciadesaberesface@gmail.com](mailto:confluenciadesaberesface@gmail.com)