


# Construyendo una ciudadanía intercultural bilingüe en clave decolonial

Building a bilingual intercultural citizenship in a decolonial key

 Jairo Eduardo Soto-Molina<sup>1</sup>



Recibido: 06-04-2023

Aceptado: 10-06-2023

DOI: <https://doi.org/10.26495/tzh.v15i1.2451>

## Resumen

Este artículo proviene de una investigación doctoral donde se aplican las teorías de la filosofía intercultural y decolonial, analizando la posibilidad de llevar a la práctica la enseñanza del inglés como una metodología descolonizadora. Se planteó como pregunta problematizadora: ¿qué clave o coordenada de pensamiento se afronta en la comprensión de la adquisición del inglés como lengua extranjera mediante una visión intercultural? Se tuvo como propósito hallar vertientes epistémicas liberadoras que sustenten propuestas y metodologías de enseñanza del idioma inglés que respondan a los desafíos actuales de migración y globalización, desde una perspectiva integradora. Se hizo uso del análisis etnometodológico cuyos resultados refieren a la necesidad de crear una propuesta teórica, curricular y didáctica que abarque esta problemática, de tal manera que la enseñanza del idioma extranjero sea un mecanismo integrador y no de alienación.

**Palabras clave:** Enseñanza de Inglés, Bilingüismo, Interculturalidad, Decolonialismo

## Abstract

This article comes from doctoral research where the theories of intercultural and decolonial philosophy are applied, analyzing the possibility of putting into practice the teaching of English as a decolonizing methodology. The problematic question was: what key or coordinate of thought is faced in the understanding of the acquisition of English as a foreign language through an intercultural vision? The purpose was to find liberating epistemic aspects that support English language teaching proposals and methodologies that respond to the current challenges of migration and globalization, from an integrating perspective. An ethnomethodological analysis was used, the results of which refer to the need to create a theoretical, curricular and didactic proposal that covers this problem, so that the teaching of the foreign language is an integrating mechanism and not an alienating one.

---

<sup>1</sup> Estudió Investigación Social en el Newbury College de Massachusetts (EE.UU.). Postgrado en Paradigmas Epistemológicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa en el Instituto de Estudios Avanzados (IAEU). Estudió Enseñanza de Inglés a niños en la University of California. Maestría en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Doctor en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Docente investigador, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia. Email: [jairosoto1@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:jairosoto1@mail.uniatlantico.edu.co) ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3378-0202>

**Keywords:** English Language Teaching, Bilingualism, Interculturalism, Decolonialism

## **Introducción**

La decolonialidad de los saberes se hace necesario en América Latina para construir una ciudadanía intercultural bilingüe y definir rasgos identitarios en las culturas que existen en la región. Toda Latinoamérica ha vivido crueles procesos de descolonización desde la llegada de los españoles y las relaciones de sumisión frente a la gran potencia del norte de América y Europa que inclusive han cedido su territorialidad (Calvet, 1993a).

La organización social del lenguaje y el idioma es afectada por el colonialismo tanto sincrónica como diacrónicamente al darse esos procesos en esfera económica. Se debe asumir con claridad cambios en los sistemas educativos respecto a la enseñanza de idiomas extranjeros, tanto así que las editoriales multinacionales asumen un claro propósito colonial al producir sus textos (Calvet, 1993b). Pero esto mismo sucede en la enseñanza de otras áreas del currículo general, el cual es una reproducción de modelos colonialistas. Hay un mundo complejo en la interculturalidad, que en principio se define por la diversidad y muchas veces por el conflicto de posturas y características diversas en un mismo espacio geográfico. Soto (2018) hace una distinción entre esta y la multiculturalidad:

“El multiculturalismo es un hecho social y como tal debe abordarse desde lo sociológico y filosófico; mientras que la interculturalidad hace parte de aquel en muchas ocasiones y ha de ser tratada por la antropología social y la filosofía cultural. La primera estudia las interacciones sociales, es decir, cuando las culturas entran en contacto, mientras que la segunda, analiza la interculturalidad como el resultado de los valores culturales de los sujetos, en esa relación intersubjetiva trascendente que exhiben en su diferencia. La filosofía de la cultura y la antropología filosófica al igual que la semiótica iluminan a la cultura como algo constitutivo del hombre, de su propia esencia (ser cultural) y su parte ontológica, en la internalización de la nueva simbolización de su contexto”. (pág.74)

El modelo intercultural del bilingüismo y la enseñanza cognoscitiva de las lenguas han sido fuentes inspiradoras para la solución de este problema. La combinación de estos dos modelos ha procurado trasladar todas las ideas encontradas en la revisión de la literatura para ser aplicadas a nuestro contexto y para que los estudiantes aprendan un idioma extranjero y a su vez les posibilite acceder y valorar esa cultura, sin que eso signifique el desdeño de la propia en la construcción de su identidad cultural, local y regional, factor este que ha derivado en formas de pensamiento discriminatorios y neocoloniales.

De modo que la situación problemática de este estudio está vinculada con la necesidad de generar una educación intercultural que permita avalar y sostener en el tiempo, los diversos desarrollos históricos de acuerdo con las formas de administrar un currículo abierto para la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso el inglés, dentro del contexto en que se desarrolla el proceso de adquisición de la lengua materna. Sobre todo, en aquellos estudiantes que viven en las zonas marginadas y deprimidas del sector suroccidental de Barranquilla, similares a aquellos que se pueden encontrar en los barrios periféricos de cualquier metrópoli suramericana en las que también se presenta una alta resistencia para el aprendizaje del inglés o de cualquier lengua extranjera.

Esta situación conlleva a la toma de conciencia en cuanto a la necesidad de comprender los problemas del contexto local y del impacto que el aprendizaje de una lengua alterna ocasiona dentro

de la comunidad receptora. Esto conduce al estudio de las condiciones de vida del estudiante y de su contexto societal, factores determinantes en el proceso de adquisición de la lengua extranjera, pues facilita la construcción de un mapa etnocultural y societal que ayuda al profesor o docente a crear los argumentos que llevan al colectivo a tomar conciencia de los beneficios de su inserción en el desarrollo de un bilingüismo cultural. De esto se desprende la idea de que la lengua debe ser aprehendida mediante un proceso de apropiación natural y no a través de la enseñanza formal que podría entrar en fuerte choque con las formas originarias de pensar del niño y del preadolescente (Elmetti, 2010). Por esta razón los objetivos generales de esta investigación son construir un cuerpo de teoría que explique la selección de la cultura bajo la perspectiva intercultural propia de los sujetos-objetos de estudio para la adquisición del inglés como segunda lengua. Y sistematizar un proceso de concientización de las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive en el suroccidente de Barranquilla; develados a partir de la información ofrecida por el grupo social estudiado.

### **Nuevas rutas epistémicas y metodológicas**

El propósito de la investigación es descubrir rutas epistémicas y metodológicas para la conciliación entre culturas mediante la enseñanza del idioma, que, por cierto, debe ser labor de todo investigador del siglo XXI. Lo que significa asumir un papel de investigador intercultural (Denzin & Lincon, 1994) capaz de integrar saberes y culturas proponiendo éticas situacionales al servicio de la integración, más aún en la enseñanza de los idiomas, alejada de etnocentrismos de cualquier índole. Por eso, se planteó como pregunta investigativa: ¿qué clave o coordenada de pensamiento se afronta en la comprensión de la adquisición del inglés como lengua extranjera mediante una visión intercultural? Este planteamiento surgió desde la inquietud del diseño de currículo en inglés en el contexto barranquillero y que continuó en los estudios de maestría. Esta vez, el propósito es establecer un modelo de bilingüismo intercultural con su epistemología, metodología, didáctica y currículo en la enseñanza del idioma inglés con carácter intercultural.

Ante tales circunstancias, se suscitaron dos situaciones que motivaron su desarrollo: En primer lugar, la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN) la cual apunta hacia una Colombia bilingüe a través de un Plan Nacional de Bilingüismo, pero de espaldas a lo etnointercultural (Hurie, 2018); y en segundo lugar, profundizar esta temática desde la investigación formativa en el semillero Language Circle, en cuyo liderazgo de observación se corroboran los planteamientos vertidos en este artículo. El abordaje del tema, se relaciona con:

- La conceptualización de actividades de intercambios lingüísticos.
- Destacar las intenciones, intereses de las interacciones del tejido sociolingüístico y político surgidos de los sistemas de integración social de los individuos en su contexto para una hermenéutica conductual de convivencia en torno al modelo de bilingüismo.
- Comprender las acciones cotidianas y posibilidades brindadas por el contexto sociocultural y educativo estructurado en perspectiva intercultural bilingüe.
- Realizar un análisis interpretativo de contraste entre diversas teorías semánticas y pedagógicas, lingüísticas y socio-políticas que permitan detectar los principios, modelos o sistemas de inclusión del otro en sentido intercultural de un desarrollo no colonial de los saberes de la región Caribe colombiana.

- Explicar el modelo de adquisición propiciadora de reflexión crítica en torno a los contextos intersubjetivos en donde se desarrollan las culturas para poder interactuar entre ellas, en medio de la pluralidad de contextos, puesto que la enseñanza del inglés como lengua extranjera, no ha sido estudiada en clave decolonial en el marco de la educación intercultural bilingüe, para evitar el sesgo cultural.
- Indagar acerca de estrategias pedagógicas que puedan facilitar la asimilación de la otra cultura según el principio de reciprocidad entre la cultura de origen-destino, con la finalidad de fundamentar la intercontextualidad donde los estudiantes van a suscitar sus interlocuciones discursivas para reconceptualizar y memorizar los códigos de una lengua desde los valores y saberes con los cuales esa lengua ajena se hace comunicativa.

Estas y otras cuestiones que surgieron durante la investigación y que son inherentes a la situación problemática planteada, son esbozadas en el marco de un modelo intercultural de enseñanza del inglés que busca plantear un bilingüismo el cual retoma los elementos culturales del contexto local para la apropiación del inglés, como lengua extranjera. Es una visión etnointercultural en la cual la cultura originaria costeña, a través de todas sus manifestaciones, es puesta en escena y en interacción con la cultura anglosajona, con la finalidad de propiciar experiencias etnointerculturales a partir del encuentro y reconocimiento con el otro en su igualdad y diferencia.

### **En búsqueda de una ciudadanía intercultural**

Latinoamérica está conformada por comunidades multiculturales, en donde ciertas minorías reclaman participación en las tomas de decisiones del estado; casos concretos se han dado en Chile, Colombia y Ecuador recientemente. Bartolomé & Cabrera (2003) señalan la necesidad de construir interculturalidad desde la ciudadanía atendiendo al respeto por la diversidad, que es una realidad social innegable y que muchas veces se manifiesta en tensiones que deben ser evitables, lo que García Canclini (2004) denomina interculturalidad como patrimonio. Un patrimonio cultural es memoria y cultura de un pueblo, refiere a su identidad que debe ser compartida y valorada mutuamente de allí que la tarea sea construir sociedades interculturales de mutuo respeto. Se debe hacer una interacción teórica entre los términos patrimonio e interculturalidad. Quishpe (2007) llama patrimonio al activo de la memoria de un pueblo, aunque desafortunadamente, se asocia el término patrimonio cultural con lo viejo, lo antiguo, con una mirada nostálgica de recuerdo en él. Es una interpretación connotativamente errada. Se debe comprender como algo vivo que proyecta la vida de un pueblo hacia un futuro con bases afianzadas en identidades culturales.

Es pertinente decir que el patrimonio cultural está integrado por los bienes culturales tangibles (objetos, construcciones, lugares) e intangibles (lenguajes, creencias, costumbres) legados por la historia (Cabeza & Navarro, 1998). Es lo heredado de nuestros ancestros, el testimonio que ellos han existido, su idiosincrasia y cosmovisión. Pero no se debe olvidar que el arte es una visión subjetiva del mundo. Por tanto, sus manifestaciones representan su trascendencia en la historia de la humanidad. Los bienes patrimoniales son característicos de cada cultura, por tal razón no existen atenuantes que validen la destrucción o abolición a través de la historia por sociedades que han interactuado con otras, aparentemente superiores. Este es un aspecto que atenta contra la consecución y el desarrollo de la interculturalidad.

Mientras que la interculturalidad, es un concepto introducido por Michael Byram a mediados de los años noventa y en un contexto de una Europa cada vez más multicultural, por consiguiente, a partir de allí han de surgir nuevas metodologías dentro del contexto de enseñanza de las lenguas extranjeras; en efecto, el mismo autor innova el concepto competencia intercultural influenciado por el concepto de ‘interlengua’ de Selinker (2013). También refiere Byram (2013) que los modelos competenciales comunicativos en idioma extranjero se inician desde Van Ek (1977) hasta Hymes (1992), donde consideran transversalmente el componente socio e intercultural pensando en el hablante nativo de un idioma, pero no desde quien lo aprende, quien necesita comprender un nuevo estilo de vida y una nueva comprensión del mundo desde donde tiene que interpretarlo (Byram, 1995).

Soto (1998) utiliza el término mediante el desarrollo de una teoría específica del contexto local y en qué forma ese contexto controla el uso del inglés como lengua extranjera cuando no está influenciada directamente por el medio local en que se desarrolla esa nueva lengua adquirida. Los contextos, los textos, diálogos y conversaciones deben definirse a partir de actos de habla situados en el contexto de la cultura y la lengua local, entonces un análisis de producción de sentido y de interpretación contextual debe efectuarse; proponiendo la construcción de un currículo intercultural bilingüe. Este currículo, tendrá el propósito de proporcionar a la comunidad académica elementos intelectuales para animar la búsqueda, el debate, la investigación y el aprendizaje sobre el tópico de la interculturalidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, con referencia específica a la lengua inglesa. Posteriormente, Soto (2022) a través del concepto de “mundo de la vida cotidiana” lo comprende como el escenario para que la diversidad cultural se desarrolle en un contexto histórico determinado y precisamente a través de las lenguas y culturas en contacto. Osorio (1998) refiere en esta misma línea:

“...ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado (...) sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos” (pág. 25).

De allí que, según este autor el conocimiento de la vida cotidiana es un saber no sistemático, poco ordenado. La intersubjetividad es la que diseña el campo de la cotidianidad y es el fundamento que posibilita la existencia del mundo de vida. Los enfoques críticos del discurso (Van Dijk, 2011) han destacado que no se debe considerar a los participantes como meros hablantes sino como actores sociales que traen consigo sus identidades, roles sociales o sus relaciones de poder cuando participan en un acto comunicativo.

Desde esta perspectiva Soto (2022) desarrolla una interacción teórica más avanzada en la cual incluye el concepto de decolonialidad muy ajustado a los tiempos contemporáneos, donde se tiene en cuenta la estructura social, las propiedades de las situaciones sociales, donde los actores no influyen ni objetiva ni causalmente sobre el texto y la conversación, sino que está influenciado, está mediada por los modelos subjetivos de los que participan (Van Dijk, 2012). Entonces, la teoría de los modelos de contexto explica las representaciones y los procesos comprendidos en esta “relevancia” de las propiedades humanas y cognitivas de las situaciones sociales, a través de la psicología social y sus

estudios acerca de las estructuras de los episodios y de las situaciones intersubjetivamente compartidas.

Es preciso revisar, además, el concepto de situación en la sociología actual para reforzar una teoría de los modelos de contexto de base sociológica. Se requiere explicar el hecho que los participantes no solo crean modelos en situaciones “micro”, cara a cara, sino también en estructuras “macro”, mucho más complejas como los grupos, las asociaciones o estructuras sociales como la desigualdad social aquí tiene en cuenta más bien el concepto de habitus como escenario social dinamizador (Bourdieu, 1991; Elías, 1969; Setton, 2018), asimismo, se examina el análisis crítico de la conversación y su tendencia a la conversación de manera libre de contexto integrando lo social con lo cognitivo (Muñoz, 2005).

El papel de la interculturalidad debe abordar desde una mirada crítica los procesos culturales que son necesariamente intersubjetivos, de diálogo, cuyas interacciones son mutuamente enriquecedoras. Según Meyer (2000), el ser competente intercultural implica tener la capacidad de combinar habilidades comunicativas y sociales, empatizando incluso para manejar posibles conflictos; por eso, Byram (2002) señala que el papel del docente de idiomas también es el de suscitar en sus alumnos valores, conciencia y actitudes interculturales. Varios autores han abordado estos conceptos al respecto (Bolten, 1993; Liddicoat & Crozet, 1997; Byram & Zarate, 1994; Soto 1998), siendo uno de los objetivos el comportamiento intercultural no como un nativo, sino manteniendo su propia cultura.

La enseñanza de las lenguas extranjeras presenta un componente cultural y dimensional que conlleva a la competencia intercultural. No existe cultura sin lengua o viceversa, y lo anterior viene con el sentido de construcción de comunidad. Cuando alguien está aprendiendo una lengua extranjera, en el proceso el aprendiz jamás abandona su propio pensamiento, sentimientos y valores y, es más, los asimila a la “nueva cultura” adquirida de manera sutil, sin darse cuenta. Cuando se habla de comunicación, no se habla solamente de gramática, vocabulario, sino también de cultura. El proceso de aprendizaje de un nuevo idioma ha de ser considerado holísticamente y desde una mirada transdisciplinar que incluya lo decolonial, este debe ser el criterio de la estructuración curricular (Moreno, 2005).

### **Metodología**

A través de la metodología de la investigación acción reflexiva, pero también con el uso de la semiótica como metodología de la significación y del sentido, desde el punto de vista pedagógico, es necesario el principio de cohesión-coherencia que establecen los conceptos intrínsecos del sistema de ideas y de conceptos de comprensibilidad, característicos del paradigma de la complejidad (Reynoso, 1998). Esta visión intercultural de la adquisición del aprendizaje de idiomas busca que se comprenda que el mundo es mucho más que la comprensión eurocentrista, y manifestar que los latinoamericanos son seres distintos en su ser, pensar y sentir, en la concepción del tiempo y la forma de relacionarnos, de mirar el pasado y el futuro (Torres, 2005). Por ello, a través de una investigación etnometodológica se recogió la información a partir de las categorías apriorísticas construidas a partir de los objetivos específicos de la investigación Modelo intercultural, tanto a los docentes de inglés y de otras áreas, así como los estudiantes, tal como se visualiza en el gráfico 1:

Gráfico 1: Categorías apriorísticas a partir de los objetivos específicos del Modelo intercultural

Concepts	Categories					Questions to the statements'	
Interculturality	Intercultural Model		Role of the world of life in the class	Theoretical and methodological value	Ontological Perspective	Intersubjectivity	Teachers of English
	Values	Alterity					
		Otherness					
		Emancipation					
Decolonization							
Local culture World of local life Everyday life	Regional identity						
	Reading of context (social fields and geolocation)						
	Learning experiences						
	Sociocultural traditions						
	Social representations						
Concept of acquisition /learning of English as a foreign language	Local iconography						
	Mental tools						
	Higher mental functions						
	Lower mental functions						
	Zone of proximal Development						
	Mediators						
	The role of Language in the development of child/adolescents/adults						
Constructivist approach		Teachers of other areas					
		Students					

## Resultados

Para indagar sobre este objetivo se formularon dos preguntas dirigidas a cada uno de los estratos de la muestra, a saber, a los profesores de inglés, a los estudiantes y a los docentes de otras áreas. Estas preguntas midieron las dimensiones relacionadas con los estudios interculturales y los programas de inglés en Colombia. Los resultados de esta indagación se muestran tanto en la tabla 1 como en los histogramas de frecuencias a continuación.

Tabla 1. Resultados en frecuencias absolutas en muestra acerca de la pertinencia de estudios interculturales

Dimensión	Muestra	Preguntas	Respuestas				
			1	2	3	4	5
Pertinencia de los estudios interculturales y Programas de Inglés en Colombia	Profesores	1. En el diseño de los Programas de inglés es pertinente considerar los estudios interculturales.	0	0	0	7	4
		2. En los Programas de Estudios de inglés se debe relacionar la cultura de esa lengua con elementos de la cultura local.	0	0	3	3	5
	Profesores de otras áreas	1. Los programas de su área evidencian contenidos interculturales que se puedan relacionar con la enseñanza del inglés.	1	2	4	6	17
		2. Los contenidos de su área pueden ser articulados con los contenidos del área de inglés.	1	1	1	10	17
	Estudiantes	1. En las clases de inglés, se enseñan aspectos relacionados con la cultura local (bailes, paisajes, costumbres, tradiciones, literatura).	90	65	23	8	8
		2. Te gustaría que en las clases de inglés se incluyeran temas relacionados con tu cultura.	3	7	38	65	70

Figura 1: Resultados porcentuales en muestra acerca de la pertinencia de estudios interculturales



Respecto al resultado del objetivo específico: Analizar la influencia de la cultura local en la receptividad para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en términos del universo de saberes, se dispusieron seis preguntas para los docentes de inglés y seis para los estudiantes. Estas interrogantes buscaron medir la dimensión relacionada con la influencia de la cultura local en la receptividad para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en términos del universo de saberes. Los resultados arrojados por estos cuestionamientos se presentan en la tabla 2 y sus correspondientes figuras:

Tabla 2. Resultados en muestra sobre influencia de la cultura local en la receptividad para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en términos del universo de saberes.

Dimensión	Muestra	Preguntas	Respuestas					
			1	2	3	4	5	
La influencia de la cultura local en la receptividad para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en términos del universo de saberes.	Profesores	8. En la enseñanza del inglés, se parte de los conocimientos previos de la cultura del estudiante		3	3	5		
		9. Los saberes culturales del estudiante se manifiestan en los contenidos programáticos del inglés	1	6	2	2		
		10. Se reproducen los valores del mundo de vida de los estudiantes, en las clases de inglés	2	4	4	1		
		11. Se reproducen las tradiciones del mundo de vida de los estudiantes en la enseñanza del inglés		5	4	2		
		12. Se consideran las representaciones sociales del mundo de vida de los estudiantes en la enseñanza del inglés	1	4	5	1		
		13. Las actividades cotidianas están presentes en las guías de estudio de su programa de inglés		2	5	4		
	Estudiantes	8. Se toman en cuenta tus conocimientos previos de la cultura, en la enseñanza del inglés	12	79	60	33	10	
		9. Tus saberes de la cultura colombiana se manifiestan en las guías de estudio del inglés	58	52	67	13	4	



10. Se toman en cuenta tus valores en la enseñanza del inglés	17	116	49	7	4
11. Se toman en cuenta tus tradiciones en la enseñanza del inglés	51	68	54	17	4
12. Se consideran las normas y costumbres locales (como, por ejemplo, letanías, chistes, danzas de representación, etc.) en las guías de estudio del inglés	65	76	37	14	2
13. Las actividades que realizas a diario están presentes en las guías de estudio de tu programa de inglés	20	106	53	20	4

Figura 2: Influencia de la cultura local en la receptividad para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

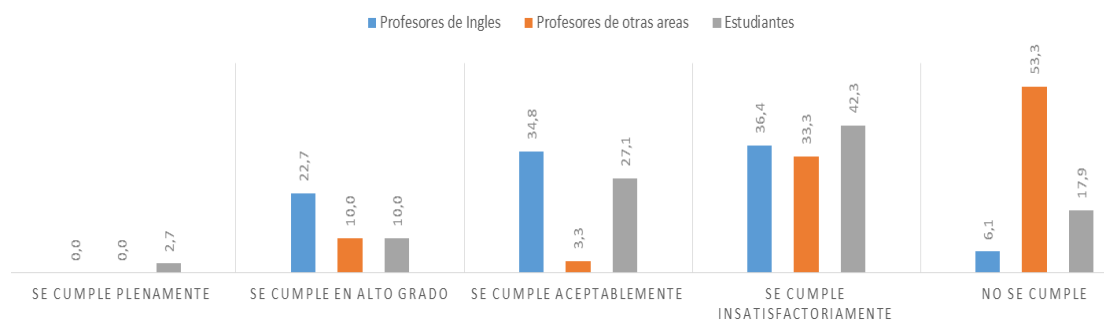
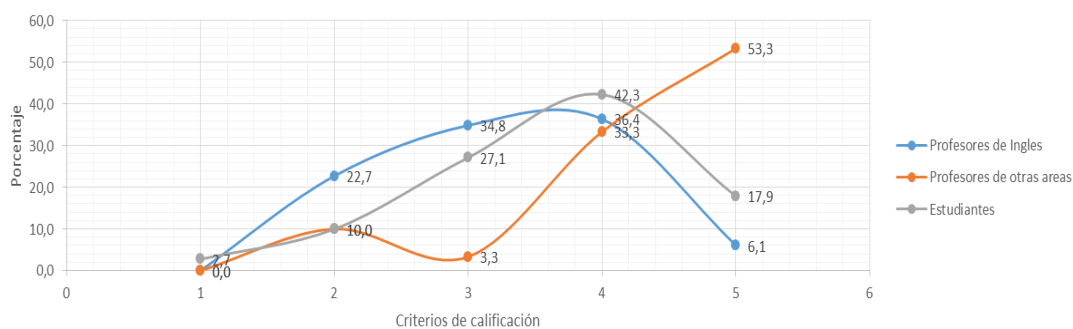


Figura 3: Frecuencias relativas acerca de la influencia de la cultura local en la receptividad para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.



Los resultados presentados en las ilustraciones anteriores reportan 0,0%, 22,7%, 34,8%, 36,4%, 6,1% para la muestra de profesores de inglés; los estudiantes se ubican en 2,7%, 10,0%, 27,1%, 42,3%, 17,9% y, los docentes de otras áreas en 0,0%, 10,0%, 3,3%, 33,3%, 53,3%. Esto se traduce en que los mayores porcentajes se situaron en la escala de medición en la categoría de conocimientos previos estudiantil en la cultura local, en la enseñanza del inglés, a pesar de que los docentes manifiestan si tenerlos en cuenta. En ese sentido también los docentes de otras áreas manifiestan plenamente que no existe integración entre su área de formación y la de lenguas

extranjeras. De igual modo los estudiantes indican en alto grado que sus saberes en su cultura no están representados en las guías de estudio del inglés. Lo mismo sucede con sus valores, tradiciones, normas, costumbres locales ni las actividades cotidianas están presentes en su enseñanza.

Con base en estos resultados se puede observar que los docentes afirman, partir de los conocimientos previos de la cultura del estudiante, pero estos saberes culturales del estudiante no se manifiestan en los contenidos programáticos del inglés, lo cual refleja claramente que los conocimientos previos hacen referencia no al aspecto cultural sino a los cognitivos del estudiante. Esto implica que el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre la propia cosmovisión y la cosmovisión de la lengua que estudia no está produciendo una conciencia intercultural, que abarcaría incluso la diversidad regional y social.

Al abordar la lengua extranjera de una manera aislada de los demás aprendizajes y asignar a algunos de estos una mayor valoración en el currículo, se pueden llegar a potenciar estereotipos y tópicos a partir de temas del lenguaje o de las ciencias sociales tal como lo afirma Cazden (1988). Para este autor, es claro que esta perspectiva curricular no es la adecuada para abordar el tema de manera holística y efectiva en el desarrollo de las capacidades para la convivencia en una sociedad pluralista y tolerante a pesar de que, de alguna manera, estos planteamientos resultan beneficiosos al facilitar el reconocimiento explícito de la diversidad y son útiles para luchar contra el menosprecio, la anulación y la marginación o cualquier forma de discriminación social.

Es por ello por lo que la realidad de la cotidianidad debe estar relacionada con la construcción de conocimiento a través de la contrastación de teorías en su complementariedad, reciprocidad o exclusión de conceptos según las circunstancias y los significados de los hechos sociales en estudio, así como lo sugieren Philips y Pugh (2008). Dentro de estos hechos, la internalización hace referencia a la reconstrucción interna de una operación externa, es decir se está de acuerdo con Vygotski (1978) cuando afirma que, al desarrollarse culturalmente el niño, cada función se manifiesta dos veces: primero, en el ámbito social (entre personas), y posteriormente, en el ámbito individual. De allí la importancia que adquiere el universo de saberes de estos estudiantes, cuando se enfrentan al aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés.

Por otro lado, los resultados arrojados en este apartado también indican que existe una reproducción de los valores, de las representaciones sociales, actividades cotidianas y las tradiciones del mundo de vida de los estudiantes, en las clases de inglés; pero esto último es refutado por los docentes de otras áreas quienes indican que no existe integración entre su área de formación y la de lenguas extranjeras. El conocimiento de las otras áreas del currículo es de suma importancia que en un enfoque intercultural para exista interdisciplinariedad con cada una de esas áreas ya que la cultura tiene la capacidad de asimilar todos los conceptos artísticos, técnicos, científicos, deportivos que le rodean, así como no hay nada más representativo de la cultura local como lo es un texto literario o lo inverso (Carbonell, 2004).

Mientras que los estudiantes responden que sus conocimientos previos de su cultura no son tenidos en cuenta en su enseñanza del inglés; ni mucho menos los saberes de su cultura, valores, normas costumbres, actividades de su cotidianidad y sus tradiciones. Al respecto Miranda et al., (2022) señalan que aprender una lengua extranjera permitirá al individuo tomar una justa visión del valor relativo de su lengua materna, de sus límites, como también de sus cualidades. Es la mejor apertura que cada uno puede hacer sobre sí mismo y sobre otros. Acceder, mediante el uso

satisfactorio de otra lengua a otra cultura, a otra forma de ver, de sentir y de pensar, es adquirir el sentido de lo relativo en la traducción de las ideas y de los conocimientos. Es, en fin, comprender al otro.

### **Discusión analítica**

Para este momento de reflexión que involucró plantear la situación problemática de este trabajo, se infiere que a través del trabajo de campo se pudo corroborar las dificultades descritas en lo que respecta a las estructuras curriculares, los contenidos, los objetivos, las metodologías y las técnicas utilizadas para la enseñanza del inglés en la educación colombiana. A través de la observación directa se detectó que se ignoran los desarrollos propios de los contextos regionales y locales que pueden ser utilizados como insumos para la enseñanza de esta lengua extranjera y así implementar un modelo intercultural bilingüe.

Las experiencias docentes, las metodologías usadas en el contexto colombiano, las pautas constitucionales de este estado es lo central de esta investigación, y la visión del actual momento histórico del contexto, descritos en esta fase de reflexión, conducen a recomendar una visión intercultural como meta, visión y práctica que permita no solo visualizar la pluralidad cultural como parte de la construcción de un nuevo imaginario nacional sino que también se puedan propiciar transformaciones estructurales en el currículo escolar de las instituciones del Estado.

Los resultados arrojados por la muestra, demostraron una carencia de temas relacionados con la cultura local así como también los deseos de su inclusión en el currículo de inglés, lo cual apunta hacia la necesidad de desarrollar una competencia intercultural y comunicativa que permita al estudiante actuar como mediador entre las dos culturas. En este sentido, adquiere especial relevancia la propuesta curricular citada en el marco teórico de esta investigación la cual implica formular una perspectiva crítica frente al proceso de planificación, investigación y desarrollo educacional y curricular que se ha empleado hasta el momento y redefinir los roles y funciones que los especialistas del área, los educadores y la comunidad en general deben tener en cuenta en la gestación e implementación del currículo. Esto tomando en cuenta que el proceso de adquisición de la lengua extranjera puede ser concebido como objeto de estudio desde un enfoque holístico e integrador.

Finalmente, se espera que esta propuesta que aborda y abarca el modelo intercultural bilingüe generado a lo largo de esta investigación pueda ser implementado en las poblaciones estudiantiles indiferentes a la adquisición de una lengua extranjera sobre todo para aquellos que provienen de las zonas más deprimidas de Colombia o los cinturones periféricos de la gran patria latinoamericana soñada por Bolívar. La idea es que esta población se convierta en los directos beneficiarios de este enfoque investigativo. De igual forma, con este modelo intercultural se pretende llenar un vacío en los procesos sociopolíticos que responden a la inserción curricular de la lengua extranjera en el desarrollo de los currículos de educación para poder resolver el problema de pertinencia intercultural. En fin, esta propuesta intenta crear un ambiente que posibilite los procesos de adquisición y aprendizaje del inglés como lengua alterna, bajo una perspectiva intercultural.

## **Conclusiones**

Por eso, al **analizar los principios y características de la educación intercultural bilingüe con respecto a la interacción de la lengua materna y el inglés como lengua extranjera**, se pudo evidenciar no solo que los saberes culturales no se presentan en el contenido de cada área, sino que también no se toman en cuenta los aspectos de la interculturalidad ni la interdisciplinariedad en el diseño de los contenidos programáticos. Aunque, muy a pesar de esto la muestra reconoce que este tipo de saberes facilitarían la enseñanza del inglés, razón por la cual se concluye que los docentes se han quedado rezagados con el uso del enfoque comunicativo para dicha enseñanza. La recomendación en este objetivo está orientada al cambio de una enseñanza que enfatiza la competencia comunicativa hacia una orientación intercultural que atienda al nuevo contexto social en el que estamos inmersos. Por una parte, están la internacionalización de los mercados y la globalización cultural; y, además, la diversidad cultural por los fenómenos migratorios. Nuestras sociedades se han vuelto cada vez más multiculturales y es allí donde el docente de inglés debe ejercer el rol de mediador para que pueda ocurrir la interacción entre la lengua materna y la extranjera.

En función al objetivo **analizar la influencia de la cultura local en la receptividad para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en términos del universo de saberes**, se concluye que, por los resultados arrojados, que los saberes culturales, valores, tradiciones, normas, costumbres locales y las actividades cotidianas no están representados en las guías de estudio del inglés, habría que recordar que una de las intenciones del aprendizaje de una lengua extranjera, no solo consiste en el estudio de la gramática sino también en el de la cultura de la lengua objeto de estudio para conseguir una correcta comunicación y entendimiento. Este objetivo se logra si se facilita la expresión de opiniones y gustos ante manifestaciones culturales y se promueve la realización y representación de simulaciones y narraciones, contribuyendo a la apreciación de la diversidad cultural. El énfasis de la enseñanza de lenguas apunta claramente a la formación de ciudadanos democráticos, respetuosos con la diversidad, tolerantes y conscientes de la propia identidad cultural y de la de los demás. Por lo tanto, se concluye que este énfasis debe partir de la cultura local y del universo de saberes del aprendizaje para que pueda ser entendida la cultura de otros países.

Respecto al objetivo **contextualizar la cultura local en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés a través de la generación de un modelo de enseñanza intercultural**, es necesario considerar aspectos que presten atención a la primera lengua para que el aprendizaje de la segunda lengua no sea en detrimento de la lengua materna. Al contar con una perspectiva integradora se fortalece el conocimiento del propio idioma y la comprensión de cómo se relacionan las estructuras lingüísticas para producir significado. De esta manera se evitaría que la lengua extranjera y su cultura reemplacen o degraden la lengua materna, y, en consecuencia, la pérdida de identidad cultural. El aprendizaje de otro idioma favorece la apertura y aprecio por otras culturas, afecta las actitudes y creencias, el entendimiento de diferentes tradiciones, fomenta la tolerancia hacia lo que es diferente, aporta elementos para poder comparar, de una forma positiva, los valores, al igual que para reforzar la propia identidad. A través de esta propuesta se relaciona el desarrollo cognitivo y bilingüismo. En esta propuesta, la interculturalidad se concibe como la interacción equitativa de ambas culturas, propiciando el diálogo de una forma horizontal y con una actitud de respeto mutuo

Se concluye entonces que el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés bajo esta perspectiva intercultural implica cambios en las actitudes y comportamientos, ya que durante el proceso salen a flote aspectos de nuestra cultura y de nosotros mismos de los que no éramos conscientes. Por todo ello, se recomienda que para lograr este tipo de aprendizaje necesitamos tener en cuenta diferentes perspectivas, considerar diferentes problemáticas y unir experiencias con el objetivo de elegir las metodologías, terminología y lenguaje adecuados.

Es importante señalar que, para alcanzar los anteriores objetivos, se requiere utilizar una gama de recursos didácticos lo más variada posible: textos originales, grabaciones de audio y video, fotografías, gráficos, dibujos, folletos turísticos, canciones, películas, periódicos, revistas, entre otros. En esta tarea de búsqueda de información se sugiere implicar al propio alumnado para despertar su motivación por la cultura de la lengua que está aprendiendo. Tomando en cuenta además que para que las iniciativas interculturales funcionen, las actuaciones deberán ser adecuadas a las necesidades tanto individuales como comunitarias del contexto de enseñanza-aprendizaje.

El rol del docente como mediador intercultural debe ser un profesional crítico y reflexivo, capaz de promover la tolerancia y el respeto hacia el “otro. Su papel no es el de mero transmisor de conocimientos de la cultura extranjera. Él mismo debe convertirse en un “aprendiz intercultural, capaz de promover el trabajo autónomo del alumnado y de adquirir las mismas destrezas y actitudes que pretende desarrollar en este último. Esto, bajo la consideración de que cada cultura y en consecuencia cada lengua es válida e igual en importancia a las demás, ser diferentes no implica superioridad ni inferioridad, en ninguna circunstancia. Termino con la idea de la obra *The Gift of the Stranger* cuando afirma que las personas extranjeras no son extrañas, sino aún desconocidas hasta que empiezan a entrar en nuestro entorno (Smith & Carvill, 2000).

## Referencias

Bartolomé, M., & Cabrera, F.Á. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*. Número extraordinario, p. 33-56. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dd642dc9-ab4a-4bc3-bbd6-c5d034d6875c/re20030311399-pdf.pdf>

Bolten, A., Martins, H., Bjorndal, K., & Gordon, J. (1993). Size distribution of pelagic-stage loggerhead sea turtles (*Caretta caretta*) in the waters around the Azores and Madeira. *Arquipelago* 11A:49–54. [https://www.researchgate.net/publication/284678791\\_Size\\_distribution\\_of\\_pelagic-stage\\_loggerhead\\_sea\\_turtles\\_Caretta\\_caretta\\_in\\_the\\_waters\\_around\\_the\\_Azores\\_and\\_Madeira](https://www.researchgate.net/publication/284678791_Size_distribution_of_pelagic-stage_loggerhead_sea_turtles_Caretta_caretta_in_the_waters_around_the_Azores_and_Madeira)

Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. El sentido práctico. Siglo XXI Editores.

Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. In L. Sercu: *Intercultural Competence, vol I: The Secondary School*. Aalborg University Press, Aalborg, pp 53–69.

Byram, M., Holmes, P., & Savvides, N. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: Questions of theory, practice, and research. *The Language Learning Journal*, 41(3), 251-253.

Byram, M., & Zarate, G. (1994). Definitions, objectives, and assessment of socio-cultural competence. Council of Europe.

Cabeza, A., & Navarro, X. (1998). *Reflexiones acerca del patrimonio arqueológico y los pueblos indígenas de Chile*. Editorial: Unesco / Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera

Calvet, L. J., & Castro, X. F. (1993a). *Lingüística e colonialismo: Pequeño tratado de glotofagia*. Laiovento.

Calvet, L. J. (1993b). *La sociolinguistique*. Presses universitaires de France.

Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad* (Vol. 302542). Editorial Gedisa.

Carbonell, J. A. (2004). Ciudad y literatura: III Encuentro de Nuevos Narradores de América Latina y de España. Convenio Andrés Bello.

Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann. <https://people.wou.edu/~girodm/library/cazden.pdf>

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.

Dijk, T. A. V. (2012). *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Contexto.

Dugua, C., Chevrot, J. P., & Chabanal, D., (2007). Pour un modèle de l'acquisition des liaisons basé sur l'usage : trois études de cas. *Journal of French Language Studies*, 17(1), 103-128.

Elias, N. (1969). *The civilizing process: The history of manners*. Urizen Books Pantheon Books

Elmetti, V., & Moretti, G. (2010). *Leadership e Management in Educazione*. Dirigenza scolastica e Governo della Scuola.

Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>

Hymes, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. Thirty years of linguistic evolution, 31-57. <https://doi.org/10.1075/z.61.08hym>

Liddicoat, A., & Crozet, C. (1997). Teaching culture as an integrated-i.e. integrated part of language teaching: an introduction. *Australian Review of Applied Linguistics. Series S*, (14), 1-22. <https://doi.org/10.1075/aralss.14.01cro>

Meyer, E. (2000). Memoria y conciencia histórica. *Historia, antropología y fuentes orales*, Vol.2 (24), pp. 77-94. [http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3861/Meyer\\_Eugenia\\_Memoria\\_y\\_Conciencia\\_Historica\\_77-94.pdf?sequence=1](http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3861/Meyer_Eugenia_Memoria_y_Conciencia_Historica_77-94.pdf?sequence=1)

Moreno Santacoloma, M.C. (1994). *Innovaciones pedagógicas: Una propuesta de evaluación crítica*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Miranda Montenegro, I. R., & Fajardo Castañeda, A. (2022). Políticas de bilingüismo: reconfiguración discursiva del concepto de nación y ciudadano bilingües. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (39), 1, pp.1-21. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n39.2022.11739>

Osorio, J. M. P., & Piña, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar: tradiciones y prácticas académicas*. Plaza y Valdés.

Phillips, E. M., & Pugh, D. S. (2008). La tesis doctoral: Claves para la investigación y su defensa. *Profit Editorial*.

Quishpe Lema, C. L. (2007). Estudio de las experiencias educativas que se desarrollan en las comunidades indígenas de Cotopaxi, percepciones y su impacto para una propuesta común (Master's thesis, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador–UASB).

Reynoso, C. (1998). *Corrientes en antropología contemporánea*. Editorial Biblos.

Selinker, L., & Rutherford, W. E. (2013). *Rediscovering interlanguage*. Routledge.

Setton, M. G. J. (2018). Socialização de habitus: um diálogo entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Educação*, 23, pp.1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230072>

Smith, D. & Carvill, B. (2000). *The Gift of the Stranger: Faith, Hospitality, and Foreign Language Learning*. New Stiff Wraps.

Soto-Molina, J. E. (2018). La interculturalidad en la adquisición del inglés: desde la diversidad hacia la equidad; Interculturalism in the acquisition of English: from diversity towards equality. *Revista FAIA*, 7(31), 8, pp.1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6800037>

Soto-Molina, J. E. (2008). *El currículo intercultural bilingüe: la naturaleza humana integrada a su mundo cultural*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Soto, J. E. (2022). *Clave decolonial para la enseñanza de las lenguas*. Caimán Editores.

Soto, J. (2017). Desde una ontología del lenguaje hacia una ética intercultural de la alteridad. *Amauta*, 15(30), pp.135-150.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6153965>

Torres, R. M. (2005). *Sociedad de la información. Sociedad del Conocimiento*.  
<http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/socinfosoccon.pdf>

Van Ek, J. (1977). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*.  
Strasburg. Council of Europe. <http://library.wou.edu.my/vertical/vf2013-11.pdf>

Van Dijk, T. A. (2011). *Discurso y poder*. Editorial Gedisa.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.