



How to cite this article:

Torres Escobar, A. C. (2023). Pensamiento crítico, diversidad e interculturalidad: una interrelación imprescindible en la clase de inglés como lengua extranjera. *MLS-Educational Research*, 7(1), 165-183. 10.29314/mlser.v7i1.940

**PENSAMIENTO CRÍTICO, DIVERSIDAD E
INTERCULTURALIDAD: UNA INTERRELACIÓN
IMPREScindible EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA**

Adriana Carolina Torres Escobar

Universidad Santo Tomás (Colombia)

adrianatorrese@ustadistancia.edu.co · <https://orcid.org/0000-0001-7880-1420>

Resumen. En la actualidad el mundo requiere personas activas que generen ideas innovadoras y prácticas para resolver problemas sociales de manera efectiva y pacífica. Consecuentemente, las escuelas deberían preparar a los estudiantes para lograr este propósito. Esta investigación tuvo como objetivo identificar la importancia que los líderes educativos en Colombia proporcionan al pensamiento crítico, la interculturalidad y la diversidad en las clases de inglés como lengua extranjera. Estas categorías son significativas porque los estudiantes pueden asumirlas para convertirse en ciudadanos socialmente responsables. El estudio aplicó una revisión sistemática de artículos científicos en bases de datos académicas. Como resultado, se identificó que el enfoque actual de las clases de inglés tiene un bajo impacto social. Al respecto, la investigación propuso que los maestros se centren en aspectos del aprendizaje más allá de la gramática, el vocabulario y las cuatro habilidades tradicionales. Por encima de todo, deberían estar abiertos a explorar problemas sociales locales y globales con una perspectiva crítica, diversa e intercultural. Esta correlación es vital para fortalecer el compromiso social de los estudiantes en relación con la creación y ejecución de planes y estrategias para el beneficio de la sociedad en su conjunto.

Palabras clave: Diversidad cultural, interculturalidad, inglés, pensamiento crítico.

**CRITICAL THINKING, DIVERSITY AND
INTERCULTURALITY: AN ESSENTIAL INTERRELATION IN
THE ENGLISH FOREIGN LANGUAGE CLASS**

Abstract. Nowadays, the world needs active people who create innovative and practical ideas to solve social problems effectively and peacefully. Therefore, schools should prepare students to achieve this purpose. This research aimed to identify the importance that educational leaders in Colombia give to critical thinking, interculturality, and diversity in English as a Foreign Language classes. These categories are significant because students can adopt them to become socially responsible citizens. The study applied a systematic review of scientific articles in academic databases. As a result, it identified that the current focus of English classes has a low social impact. The research proposed that teachers focus on aspects of learning beyond grammar, vocabulary, and the traditional four skills. Above all, they should be open to exploring local and global social problems with a critical, diverse, and intercultural perspective. This correlation is vital to strengthen the social commitment of students in the creation and execution of plans and strategies for the benefit of society as a whole.

Keywords: Cultural diversity, interculturality, English, critical thinking.

Introducción

Para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, es necesario planear y llevar a cabo una educación que tenga en cuenta las realidades, rutinas y contextos de los estudiantes y prepararlos para afrontar distintas situaciones a lo largo de su vida. No obstante, en Colombia, los lineamientos oficiales sugieren contenidos, tiempos, metodologías y metas que se basan en información estadística o en imaginarios sobre los estudiantes que no siempre son acordes con las realidades de la población escolar. Ello responde al carácter burocrático, jerárquico e impersonal del sistema educativo nacional (Quintana, 2018). Quienes deciden en materia educativa son generalmente funcionarios administrativos que no vivencian las realidades, rutinas y contextos en los que se desenvuelven los estudiantes y profesores (Castillo et al., 2018). En consecuencia, el poco conocimiento sobre las fortalezas, preocupaciones, desafíos y expectativas de los estudiantes dificulta que el sistema educativo los forme para asumir un rol significativo en sus contextos y en la sociedad. De hecho, para el caso concreto de la enseñanza y aprendizaje del inglés, de acuerdo con Valencia y Vega (2022), el Plan Nacional de Bilingüismo, el cual busca fortalecer la enseñanza de este idioma en Colombia, tiene varios errores, como desconocer el contexto nacional y usar estándares extranjeros que no se adaptan a la realidad que vivencia el país.

En Colombia se hace necesaria una enseñanza y un aprendizaje del inglés que interconecte a su vez tres ejes, a saber: el desarrollo del pensamiento crítico, la interculturalidad y la diversidad (Torres, 2022a). Su finalidad es que los estudiantes sean capaces de abordar situaciones y problemas en todos los contextos (por ejemplo, en el ambiente escolar, personal y laboral) siendo conscientes de la realidad, sus implicaciones, causas, efectos y posibles soluciones. Para ello, es necesario que los sujetos aprendan a no depender de prejuicios y estereotipos; piensen y encuentren una manera de interpretar y explicar los problemas en función de su escucha, investigación y habilidades de observación, su experiencia intercultural y el uso de recursos.

La enseñanza del inglés en Colombia a nivel oficial tiene la falencia de no desarrollar una propuesta que fortalezca lo social e intercultural a partir de un análisis crítico. De hecho, documentos oficiales vigentes desde el año 2016 hasta la actualidad, como las mallas de aprendizaje de inglés para transición a quinto de primaria y el esquema curricular sugerido son dos documentos oficiales propuestos por el MEN que reducen el concepto de cultura a una serie de características y costumbres. Por esta razón, restringen el trato de temas culturales al proponer objetivos que se dedican únicamente a que los estudiantes describan tradiciones y festividades (Torres, 2022b).

Las instituciones educativas son entornos vivos en los que los estudiantes interactúan con distintas identidades, historias y desafíos. La idea de una educación estandarizada reduce las posibilidades que tiene el proceso de enseñanza y de aprendizaje para impactar positivamente en al menos dos ámbitos de la vida del estudiantado: por un lado, motivarlos a continuar formándose en su día a día; y, por otro lado, ofreciéndoles herramientas que puedan adaptar crítica y creativamente para afrontar diferentes circunstancias.

La desconexión entre los planteamientos propuestos por el MEN referentes a la enseñanza y el aprendizaje del inglés, con la realidad educativa y sociocultural que se

vive diariamente en las escuelas y la sociedad colombiana crea la necesidad de reformular el enfoque que se le asigna a esta lengua a nivel escolar (Castañeda, 2020). Ello, con el propósito de generar estrategias para lograr alcanzar una educación que le sea útil al estudiantado para distintos escenarios sociales a lo largo de la vida. Superar la concepción problemática de una educación descontextualizada y con bajo impacto en la vida de los estudiantes constituye todo un desafío si lo que se busca, en última instancia, es que los estudiantes puedan desenvolverse en un mundo diverso, potenciando sus capacidades de innovación y su disposición a la escucha activa, la comunicación crítica y asertiva, la formación continua y la socialización de conocimientos.

El objetivo de la revisión de la literatura fue identificar la importancia que los líderes educativos en Colombia proporcionan al pensamiento crítico, la interculturalidad y la diversidad en las clases de inglés como lengua extranjera. Teniendo información documental como insumo, se propusieron estrategias para establecer una enseñanza del inglés que prepare al estudiantado a desempeñarse en todos los ámbitos de su vida social relacionando el pensamiento crítico, la diversidad y la interculturalidad. En este orden de ideas, se exploró la diversidad estudiantil en Colombia, la tendencia de homogeneizar la enseñanza y el aprendizaje del inglés a pesar de las distintas particularidades culturales y socioeconómicas del estudiantado y sus escuelas. En respuesta a ello, se propuso trazar un camino hacia una enseñanza y un aprendizaje del inglés crítico, intercultural y contextualizado.

Se concluyó que es ineludible plantear una nueva noción de educación que contribuya no solo al desarrollo integral de los estudiantes en el contexto nacional, sino también al global, igualmente complejo y diverso. Por tanto, una educación efectiva va más allá de la preparación técnica; ella ha de fomentar la transformación interna de los estudiantes en ciudadanos con capacidad de pensamiento crítico y relacionamiento dialógico con creencias, culturas y cosmovisiones no siempre iguales a las propias, pero cuya interacción constituye una oportunidad para abordar y proponer soluciones a los problemas sociales desde diferentes perspectivas.

Método

Se realizó una investigación documental con la ayuda del Software ATLAS.ti, el cual fue útil para organizar, analizar e interpretar la información recolectada. Su paradigma fue cualitativo a partir de los planteamientos de Creswell (2014) para identificar la relación que el sistema educativo en Colombia y sus políticas educativas realizan sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera con el pensamiento crítico, la interculturalidad y la diversidad.

En tal sentido, se llevó a cabo una revisión sistemática de artículos científicos publicados en revistas localizadas en bases de datos académicas como Google Scholar, Redalyc, Scielo, Science Direct, EBSCO y Scopus. Esto permitió recuperar el conocimiento acumulado en un ejercicio reflexivo, crítico y propositivo (Galeano, 2004). Además, se realizaron contrastes entre la situación actual de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el país con la situación deseada: orientar el aprendizaje de esta lengua preparando a los estudiantes a pensar críticamente sobre la información, problemas personales, locales y mundiales, culturas y diversidad de identidades, pensamientos y perspectivas para frenar todo tipo de discriminación, estereotipo e información falsa y sesgada; autorregularse y desarrollar su metacognición y creatividad para desarrollar la confianza en su propia capacidad para explorar y plantear ideas que beneficien a la sociedad.

Las palabras claves empleadas en la búsqueda de artículos fueron «diversidad», «pensamiento crítico», «interculturalidad», «cultura», «enseñanza del inglés en Colombia», «Plan Nacional de Bilingüismo», «Programa Nacional de Inglés», «Mallas

de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria» y «Esquema curricular sugerido. Inglés grados 6° a 11°». Las categorías de la investigación fueron codificadas para rastrearlas, encontrar relaciones entre ellas de una manera estructurada y realizar el análisis de datos (Tabla 1). Se seleccionaron artículos publicados tanto en inglés como en español que sentaran su posición y análisis frente a planteamientos gubernamentales y/o institucionales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia. Una vez obtenidos los resultados, se hizo una selección específica de los artículos que analizan la forma en que se aborda y conceptualiza el currículo de inglés en el país teniendo en cuenta las categorías seleccionadas.

Tabla 1
Codificación

Codificación	Concepto
DIV	Diversidad
PENS–CRIT	Pensamiento crítico
INTCLRD	Interculturalidad
CLTRA	Cultura
EI	Enseñanza del inglés en Colombia
PNV	Plan Nacional de Bilingüismo
PNI	Programa Nacional de Inglés
MLLS–PRM	Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria
ESQ–CRR	Esquema curricular sugerido. Inglés grados 6° a 11°

Nota. la tabla muestra la codificación que se aplicó en el análisis del corpus de la investigación.

Del universo de 94 investigaciones, se seleccionaron 53 trabajos ubicados en revistas indexadas y artículos periodísticos en el periodo comprendido entre el año 2015 y 2022, lo que abarca 8 años. La decisión de seleccionar este periodo responde, esencialmente, a que en el año 2015 entró con rigor el Programa Nacional de Inglés 2015-2025 en Colombia que, eventualmente, suscitaría discusiones sobre sus planteamientos, procesos, aplicaciones en las aulas escolares y resultados tanto esperados como obtenidos hasta la fecha. Se elaboró una matriz categorial en la cual se registró y sistematizó el título de cada artículo, el autor o autores, el año y país de publicación, la metodología empleada y las conclusiones formuladas. Se interpretó la matriz mediante el cuestionamiento y la comparación de los datos arrojados y se realizó un análisis temático teniendo en cuenta los patrones que los documentos seguían en cada una de las categorías de estudio, lo que permitió alcanzar la comprensión del fenómeno en cuestión, sus avances, desaciertos y vacíos.

Con base a esta información fue posible responder la pregunta de investigación: ¿Qué importancia proporcionan los líderes educativos en Colombia al pensamiento crítico, la interculturalidad y la diversidad en las clases de inglés como lengua extranjera? Teniendo en cuenta este cuestionamiento y la falta de integración de esta triada para

formar ciudadanos activos y comprometidos socialmente, la investigación generó nuevos aportes a la episteme, proponiendo que, a nivel curricular, en la enseñanza y aprendizaje del inglés se establezca como objetivos centrales formar sujetos innovadores, inventivos y descubridores. Al tiempo, entrenarlos para que sean capaces de ejercer la crítica comprobando por sí mismos los planteamientos que se realizan socialmente a distintas culturas, países, comunidades y sujetos; no aceptando toda información que reciben en su vida cotidiana, medios de comunicación y libros de texto simplemente porque personas en posición de autoridad como profesores, gobernantes o periodistas así lo determinan. Esto se logra enseñando y practicando el inglés mediante la curiosidad, cuestionamientos e investigación de los estudiantes sobre temas que atañen a la sociedad, e incentivándolos a conocer el mundo social y distintas perspectivas, así como analizar, sintetizar, verificar y evaluar la información que recopilan mediante sus observaciones, lecturas, experiencias, interacciones y reflexiones, convirtiéndose en protagonistas activos de su propio aprendizaje. Así las cosas, el arte de pensar por sí mismo, exaltar el valor de la diversidad y responder hábilmente a la solución de problemas sociales se da mediante la combinación intencional y planeada de tres categorías: el pensamiento crítico, la diversidad y la interculturalidad.

Resultados

Diversidad estudiantil en Colombia

En Colombia, los estudiantes provienen de distintos contextos y niveles socioeconómicos. De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022a), en 2021, 82% de los estudiantes fueron matriculados en el sector público mientras el 17% en el sector privado. De ellos, 75% hace parte del área urbana y 24% del área rural. Las escuelas privadas del país acogen en su mayoría a estudiantes de estratos socioeconómicos medios y altos, mientras que las escuelas públicas reciben principalmente los estudiantes de los estratos socioeconómicos más bajos (Guarín, Medina y Posso, 2018; Montes, 2017; Radinger, Echazarra, Guerrero y Valenzuela, 2018).

Por otro lado, de acuerdo con el Diario de la República, refiriéndose a Colombia, “en la educación privada hay 16 estudiantes por cada docente; en la educación pública, la cifra se incrementa a 25 alumnos” (Gaviria, 2022, p. 1.). Entonces, en general, hay menor aglomeración de estudiantes por aula en los colegios privados, lo cual facilita una interacción personalizada entre los estudiantes y sus maestros, permitiendo a estos últimos concentrarse en abordar atentamente las fortalezas y dificultades académicas y sociales que los estudiantes presentan (Araújo et al., 2016; Gómez, 2018; Guarín et al., 2016; López et al., 2015; Silveira, 2016). Añadido a esto, en 2021 “la brecha de desempeño entre colegios públicos y privados creció 7 puntos, a favor de los privados” (El Espectador, 2022). Estudiantes especialmente de sectores rurales o ubicados en las periferias de las ciudades no tuvieron acceso a Internet durante la pandemia y alrededor del 16% tuvo que trabajar durante la pandemia, lo cual conllevó a un aumento de la deserción escolar (Gómez et al., 2022; El Espectador, 2022).

Por tanto, no es posible generalizar la situación que enfrenta la población escolar colombiana. No todos gozan de las mismas oportunidades. Además, la deserción escolar se presenta más en estudiantes con condiciones socioeconómicas bajas, con poco acceso a la tecnología y al transporte escolar, con descuido o desinterés por parte de sus padres en el proceso educativo y con la necesidad de trabajar para ayudar a satisfacer las necesidades familiares (Gómez et al., 2022).

Las escuelas públicas, por su parte, se han visto severamente afectadas por los pocos recursos presupuestarios otorgados por el Estado y la centralización en la asignación de estos. Como consecuencia, en algunas instituciones educativas públicas, los estudiantes no tienen acceso a variedad de materiales educativos, transporte y alimentación escolar completa. Ello va en detrimento de la calidad de vida de muchos de los estudiantes, quienes ya de por sí enfrentan una compleja situación económica en sus hogares. A esto se suma el hecho de que, según la UNESCO (2022), en Colombia, las escuelas públicas en primaria y secundaria han matriculado formalmente a 198.000 estudiantes migrantes provenientes de Venezuela, a fin de garantizarles su derecho a la educación. Sin embargo, muchas de las escuelas no cuentan con el número de profesores suficientes para atender el alto número de estudiantes locales y migrantes. De igual manera, se presentan situaciones de hacinamiento en las aulas, para los casos de educación presencial, y dificultades para acceder a la educación digital debido a la falta de conectividad y de herramientas tecnológicas (Gómez et al., 2022; López et al., 2018). El resumen de los 15 artículos investigados se puede apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2

Aportes de investigadores sobre la diversidad estudiantil en Colombia

Autor	Resumen
Guarín, Medina y Posso (2018) Montes (2017) Radinger, Echazarra, Guerrero y Valenzuela (2018)	Las escuelas privadas del país acogen en su mayoría a estudiantes de estratos socioeconómicos medios y altos, mientras que las escuelas públicas reciben principalmente los estudiantes de los estratos socioeconómicos más bajos.
DANE (2022a)	82% de los estudiantes están matriculados en el sector público y 17% de los estudiantes están matriculados en el sector privado.
Gaviria (2022)	En las aulas de clase, hay 16 estudiantes por docente en el sector privado y 25 estudiantes por docente en sector público.
Araújo et al. (2016) Gómez (2018) Guarín et al. (2016) López et al., (2015) Silveira (2016)	En general, los estudiantes del sector privado gozan de una educación más personalizada y con menos aglomeraciones en comparación con los estudiantes del sector público.
El Espectador (2022)	Existe una brecha de desempeño entre estudiantes del sector público y privado, siendo el sector privado el que alcanza un mejor desempeño.
Gómez et al. (2022)	Las causas de deserción estudiantil son las condiciones socioeconómicas bajas, el difícil acceso a la tecnología y al transporte escolar y el descuido o desinterés por parte de sus padres en el proceso educativo.
UNESCO (2022)	198.000 estudiantes venezolanos en Colombia están inscritos en el sistema educativo. No obstante, cerca de 260.000 niños, niñas y jóvenes aún se mantienen fuera de la escuela.
Gómez et al. (2022) López et al. (2018)	Es común que las aulas de colegios oficiales presenten hacinamiento en las aulas. Por otro lado, los estudiantes de escasos recursos padecen de poca conectividad y bajo acceso a herramientas tecnológicas.

Nota. Fuentes relacionadas con la diversidad estudiantil en Colombia.

Homogeneización en la enseñanza del inglés

Los lineamientos, políticas, programas y planes de bilingüismo que ha propuesto el MEN no han tomado en cuenta los contextos de los centros de enseñanza, ni las características socioculturales del estudiantado (Cruz, 2017; Díaz y Rúa, 2016; Miranda, 2021; Roldán y Peláez, 2017; Suárez, 2017). Aunque en los documentos oficiales se promociona un enfoque humanista, intercultural y sociocultural, en la práctica educativa colombiana existe una constante homogeneización de los contenidos, comportamientos, habilidades, destrezas e identidades (Izquierdo, 2018; Pineda y Loaiza, 2017); ya que se tiende a homogenizar el logos social y todo lo que se salga de este modelo se relaciona con lo subversivo (Chacón, 2022).

Las propuestas curriculares en Colombia han estado marcadas por una noción de enseñanza estandarizada, academicista y vertical, centrada en la memorización y repetición de contenidos y no el desarrollo de capacidades para que los estudiantes puedan construir sus propios argumentos y cuestionamientos sobre los temas que son abordados en cada clase. Por ende, la educación en el país no tiene como prioridad la formación de sujetos críticos, sino el cumplimiento de requisitos administrativos como la ejecución y cobertura de los contenidos académicos en un plazo de tiempo determinado (Torres, 2022a).

La racionalidad educativa que subyace al currículo en Colombia concibe a los maestros únicamente como ejecutores de prácticas de enseñanza previamente prescritas y vigiladas normativa y cuantitativamente (García y Reyes, 2022; Peláez y Usma, 2017). De esta manera, el concepto de educación queda reducido a la pedagogía tradicional, transmisionista, jerarquizadora y adiestradora. Este tipo de enfoque mecanicista no brinda posibilidades para que los estudiantes planteen preguntas, indaguen, analicen y contrasten diversas fuentes de información, transitando por diferentes caminos para llegar al conocimiento y construyendo conclusiones basadas en la relación que establecen con su entorno. Este enfoque se centra en formar sujetos que saben repetir, pero no cuestionar, crear, debatir y solucionar problemas. Por consiguiente, para combatir dicha situación, es imprescindible que el profesorado guíe a sus estudiantes a ser críticos, comprensivos y reflexivos (Ferreira y Almeida, 2019; Oses et al., 2022).

Al MEN le falta conocer más en profundidad las competencias pedagógicas y lingüísticas de los profesores de inglés locales, de hecho, no los hace partícipes del proceso de diseño de las políticas pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje del inglés (Méndez et al., 2020). Adicionalmente, la aplicación de las políticas de bilingüismo enfocadas en este idioma no ha sido exitosa. Su implementación es “un acto didáctico frío” (Garavito de Archila y Azevedo, 2021, p. 1.) Esto ha tenido como consecuencia que los estudiantes se desmotiven para aprender el idioma, ya que no pueden apreciar su utilidad en el desarrollo de sus proyectos de vida (Castillo et al., 2018; Fandiño y Bermúdez, 2016a, 2016b; Gallego et al., 2020; Gómez y Guerrero, 2018; Hurie, 2018; Mejía, 2016; Méndez y Clavijo, 2017; Suárez, 2017; Viáfara, 2016a, 2016b). Por ejemplo, en las zonas rurales del departamento de Antioquia, Roldán y Peláez (2017) han señalado que:

Los agentes educativos municipales conciben la política lingüística (de bilingüismo) como un discurso etéreo, bien estructurado, pero inalcanzable para las poblaciones remotas del país, y conciben el uso del inglés como poco pertinente e innecesario en la actualidad del municipio, debido a la falta de adaptación al contexto y a las necesidades locales. (p. 131)

El resumen de los 27 artículos investigados se puede apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3

Aportes de investigadores sobre la homogeneización en la enseñanza del inglés en Colombia

Autor	Resumen
Cruz (2017) Díaz y Rúa (2016) Miranda (2021) Roldán y Peláez (2017) Suárez (2017)	Las políticas educativas ignoran las necesidades reales del estudiantado.
Chacón (2022) Izquierdo (2018) Pineda y Loaiza (2017)	Hay una constante homogeneización de los contenidos.
Torres (2022)	Los objetivos de la enseñanza y aprendizaje se centran en la cobertura, pero no en la formación de sujetos críticos.
García y Reyes (2022) Peláez y Usma (2017)	Hay una desconexión entre las políticas de bilingüismo y las realidades sociales.
Ferreira y Almeida (2019) Osés et al. (2022)	Es necesario desarrollar una educación crítica que contribuya a la construcción de una sociedad en paz.
Méndez et al.(2020)	Es necesario que el MEN abra espacios para que los profesores de inglés a nivel escolar sean partícipes en el diseño de políticas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del inglés.
Garavito de Archila y Azevedo (2021)	La enseñanza del inglés en Colombia tiende a ser impersonal.
Castillo et al. (2018) Fandiño y Bermúdez (2016a, 2016b) Gallego et al. (2020) Gómez y Guerrero (2018) Hurie (2018) Mejía (2016) Méndez y Clavijo (2017) Suárez (2017) Viáfara (2016a, 2016b) Roldán y Peláez (2017)	A las políticas públicas enfocadas en la enseñanza y aprendizaje del inglés en Colombia les falta adaptar sus contenidos y actividades a los distintos contextos, necesidades e intereses de los estudiantes.

Nota. Fuentes relacionadas con la homogeneización en la enseñanza del inglés en Colombia.

Hacia una educación crítica e intercultural del inglés

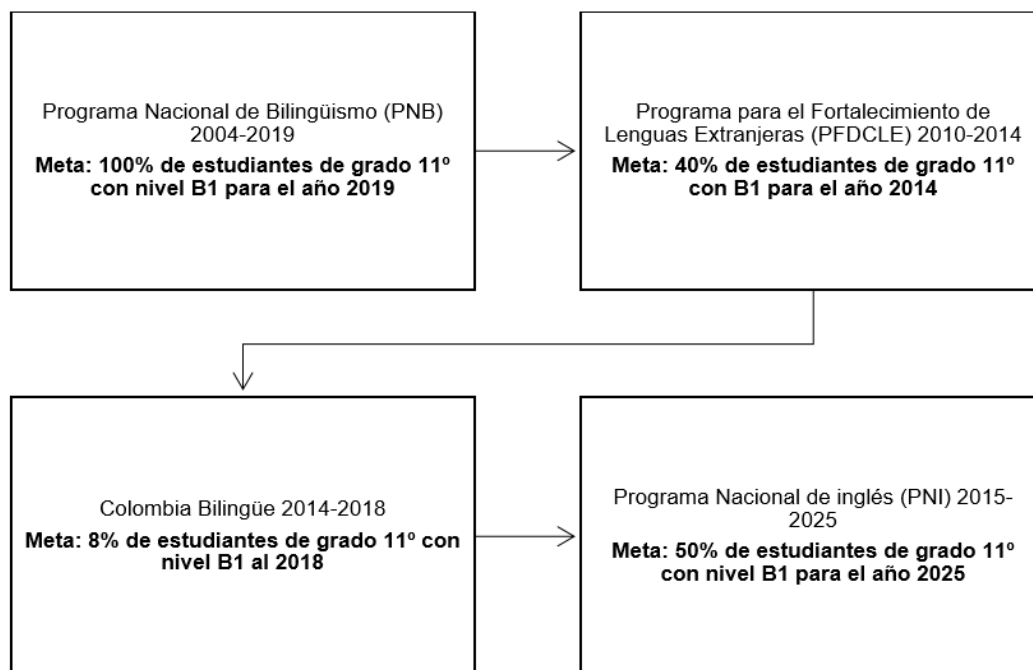
Enseñar inglés como un fin en sí mismo no es suficiente. Es de suma importancia asociarlo a la vida de los estudiantes, como un medio para que estos se desarrollen en todas las dimensiones de vida. El reto que enfrenta la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia es la reformulación de la política pública y del concepto de escuela para comprender este proceso como un espacio en el que los estudiantes pueden conocerse a sí mismos y a los demás, desarrollando su creatividad y logrando alcanzar un compromiso activo y social con la humanidad. Para aprender y usar diferentes idiomas, es necesario que los sujetos se abran a nuevas perspectivas, incluidas aquellas que difieren de sus ideas. A través del contacto con distintos idiomas, se espera que los estudiantes logren interpretar y analizar problemas desde múltiples escenarios, a través de distintas culturas y voces.

Otro reto asociado a la enseñanza y el aprendizaje del inglés es la necesidad de una innovación metodológica, ya que actualmente predomina el uso de métodos tradicionales. Muchos profesores no están suficientemente preparados lingüísticamente para enseñar inglés, hacen un uso excesivo e inadecuado de los libros de texto y reducen la competencia comunicativa bilingüe al nivel formal de la lengua, dejando de lado la interculturalidad. Esta última, de acuerdo con Torres (2021) es de crucial importancia en la educación, ya que permite que los estudiantes aprendan a valorar, conocer y respetar su diversidad y la de otros, para así lograr una sociedad más dialógica, crítica e inclusiva. El hecho de no establecer relaciones entre el inglés y la vida social actual genera que los estudiantes pierdan interés por el aprendizaje de la lengua y no se impulse el conocimiento de la diversidad cultural (Bastidas, 2017; Bastidas y Muñoz, 2017, 2018, 2020; Galindo y Moreno, 2019). Por tanto, es urgente que el profesorado tome acciones para orientar a sus estudiantes a valorar tanto sus raíces como las de otros sujetos, y combatir a través de la investigación, el cuestionamiento y la reflexión, todo tipo de discriminación y jerarquización cultural.

Debido a los resultados poco satisfactorios que han tenido las políticas de bilingüismo en Colombia, el MEN está constantemente expidiendo documentos relacionados con el Plan Nacional de Bilingüismo (Figura 1). Sin embargo, esto se hace de forma unilateral y no se abren espacios para socializar la discusión con profesores de distintas regiones del país que tienen asignada la enseñanza del inglés (Méndez et al., 2020). Aunado a ello, algunos de los proyectos vigentes entran en contradicción con los nuevos objetivos y estrategias que se plantean. Esta yuxtaposición de lineamientos genera confusión en los profesores, al no existir claridad programática sobre cuáles metas alcanzar, ya que estas difieren entre sí.

Figura 1

Iniciativas y metas para el fortalecimiento del inglés en Colombia



Nota. La figura compila las metas de aprendizaje del inglés propuestas por el Ministerio de Educación de Colombia.

Al igual que la interculturalidad, la diversidad tampoco ha sido conceptualizada como un componente central del proceso educativo que enriquecería la visión de mundo

de los estudiantes, al poner en diálogo sus tradiciones e identidades con las de otras comunidades. De hecho, en Colombia, el término «diversidad cultural» generalmente se concibe de manera restrictiva para profundizar la brecha entre lo autóctono y lo occidental, como si se tratase de la única expresión de la diversidad. Sarrazin (2018) identificó que el concepto se aborda de manera muy simplista porque cuando se hace alusión a la diversidad cultural, el ejemplo más sobresaliente que se da son las personas indígenas; dejando de lado otras culturas.

A nivel escolar, en Colombia se ha identificado que los estudiantes de origen indígena frecuentemente son discriminados por su cultura, costumbres y color de piel (Alayon, 2020). Sus compañeros les asignan apodos peyorativos, llegando incluso a referirse a ellos como «otros», «inferiores», «vulgares» y «diferentes». Este hecho revela que, aunque el Estado colombiano defina la interculturalidad como “la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (Congreso de Colombia, decreto 804 de 1995, Art. 2), existe un vacío profundo sobre lo que esto implica en la práctica educativa. La poca atención que se ha prestado a valores fundamentales como la diversidad y la inclusión, perjudica gravemente a toda la sociedad. Al estandarizar pensamientos, ideas, expectativas y proyecciones, la práctica educativa produce sujetos pasivos, sin mayor compromiso con su entorno. Al respecto, Moya et al. (2018) identificaron que el énfasis que se le asigna a la interculturalidad en Colombia es funcional, no impulsa el desarrollo del pensamiento crítico, promueve una visión limitada la sociedad, caracteriza a los hablantes como entidades monolíticas y perpetúa una visión estrecha que tiende a discriminar lenguas y comunidades. No obstante, la diversidad es una característica fundamental de todo ser humano y es un factor clave en su desarrollo como ser individual y social (Muñoz y Saiz, 2022). Por ello, es esencial que los maestros le apuesten a renovar y replantear continuamente su labor, promoviendo el diálogo, el encuentro, la mirada y el gesto en una pedagogía del encuentro (Restrepo, 2017). El resumen de los 11 artículos investigados se puede apreciar en la Tabla 4.

Tabla 4

Aportes de investigadores sobre la educación crítica e intercultural del inglés en Colombia

Autor	Resumen
Torres (2021)	El desarrollo de la interculturalidad contribuye a formar una sociedad más dialógica, crítica e inclusiva.
Bastidas (2017) Bastidas y Muñoz (2017, 2018, 2020) Galindo y Moreno (2019)	No tratar la interculturalidad en las clases genera que los estudiantes no profundicen en la diversidad cultural.
Sarrazin (2018)	En la educación prevalece una definición simplista del concepto «diversidad».
Alayon (2020)	En Colombia suele presentarse discriminación en la escuela a estudiantes de origen indígena.
Moya et al. (2018)	El énfasis que se le asigna a la interculturalidad en Colombia es funcional.
Muñoz y Saiz (2022)	La diversidad es un factor clave en el desarrollo individual y social de todo ser humano.
Restrepo (2017)	Es esencial promover una pedagogía del encuentro.

Nota. Fuentes relacionadas con la educación crítica e intercultural del inglés en Colombia.

Discusión

Propuesta de la investigación: una enseñanza y aprendizaje del inglés crítica, diversa e intercultural

Con el propósito de que las clases de inglés aporten significativamente a los estudiantes en su formación integral para configurarse como ciudadanos activos en el mundo plural, es necesario realizar un giro epistemológico en el que las instituciones educativas se esfuercen por fortalecer la pedagogía crítica y social en las clases de inglés, introduciendo temas que permitan que los estudiantes investiguen, conozcan y discutan sobre temas sociales, políticos, económicos, culturales y académicos en su entorno inmediato, así como a nivel nacional y mundial. La enseñanza del inglés no debe reducirse al ámbito meramente lingüístico, ni a la reproducción de estereotipos, sino que ha de estar orientado a generar cambios personales y sociales que aporten a combatir todo tipo de discriminación, anulación, violencia y exclusión dentro de la escuela y en la sociedad. Estos son pasos necesarios para transformar la visión de los estudiantes hacia la interculturalidad, reconociendo la importancia de cada lengua, cultura y territorio.

Es fundamental que en las clases de inglés se abra la posibilidad de que los estudiantes resuelvan pacíficamente conflictos a través de la comprensión integral de situaciones, actitudes, comportamientos, acciones y contradicciones para superar las raíces de los problemas sociales. En la enseñanza y aprendizaje del inglés se debe propiciar que los estudiantes intencionadamente hagan esfuerzos por comprender a otros, respetando su pensamiento a pesar de que no compartan un mismo punto de vista; asimismo es pertinente proponer acciones para defender los derechos humanos y la dignidad humana desde una perspectiva crítica social.

Para fortalecer el pensamiento crítico, es crucial ir más allá de currículos uniformes. Las escuelas deben crear espacios de intercambio y participación democráticos que acojan a todos los estudiantes, sus intereses y necesidades. Se deben crear currículos flexibles que favorezcan la diversidad y puedan ser modificados en función de los estudiantes, el abordaje crítico y contextual de realidades y problemáticas sociales a diferentes escalas, la autonomía de los profesores y la optimización del proceso de aprendizaje.

La aproximación utilitarista del currículo no sólo desconoce las realidades de las escuelas, las características de los estudiantes y su grupo generacional, sino que, además, está basada en diferentes prejuicios, sesgos y generalizaciones. Cuando se impone un currículo vertical, este se dirige a un tipo de estudiante incorrectamente denominado «estándar», «ideal» o «normal». El propósito fundamental de este tipo de currículo es homogeneizar lo «diferente» o a quien está fuera de la «norma». Sin embargo, esto siempre entra en tensión con el hecho de que en la escuela no existe una sola forma de ser, construir identidad, pensar, relacionarse y hacer interpretaciones. Es importante reconocer los espacios, tiempos y contextos que diferencian a un estudiante de otro.

Por ejemplo, a pesar de que las generaciones más jóvenes actualmente están inclinadas a la tecnología, no es posible afirmar que esto se presente en todos los casos. Muchos estudiantes no tienen acceso a todos los medios de comunicación y herramientas tecnológicas disponibles, circunstancia que los convierte en los «infoexcluidos» de la sociedad. De hecho, en Colombia, en 2021, el porcentaje de hogares que poseían computador de escritorio, portátil o tableta fue de 37%, mientras que en los centros poblados y rural disperso 91% de hogares no contaban con estas herramientas (DANE, 2022b).

Se requiere abordar la educación de forma diferente a la noción escolarista para minimizar brechas sociales, educativas y tecnológicas. Los decretos, discursos, descripciones, documentos y estrategias por sí solos no son suficientes, sobre todo si estos están descontextualizados de las realidades de cada territorio. La escuela debe romper con la estandarización orientada a formar mano de obra competitiva. Es necesario crear currículos inclusivos, que tengan en cuenta las características sociales, culturales y económicas de los estudiantes. Se hace imprescindible que las escuelas acojan a los estudiantes, reconociéndolos en la riqueza de su heterogeneidad sociocultural, étnica y lingüística, y aprovechándola pedagógicamente para el beneficio de estos.

Aunque los individuos comparten identidades generacionales con personas de edades contemporáneas, cada ser humano y entorno son únicos. Por tanto, no existe un solo estándar que sea aplicable a todo el estudiantado a nivel nacional o internacional. Entonces, es necesario brindar a los estudiantes una educación que a nivel macro requiera conocer y analizar críticamente distintas situaciones sociales y a su vez, establezca relaciones con sus vidas, contextos, vivencias, necesidades y talentos. Con esto se pretende que los estudiantes estén preparados para enfrentarse a diversas situaciones en los escenarios sociales en los que se desenvuelven, logrando hacer análisis críticos, argumentar, plantear ideas, hacer preguntas críticas y resolver problemas.

La forma descontextualizada en la que el MEN formula el currículo de inglés corresponde a la mayoría de las culturas escolares tradicionales que conciben al estudiante como un receptor que requiere ser colmado de información. La gestión «democrática» de la educación a nivel estatal, trata a los estudiantes como seres dependientes sin posibilidad de emancipación. Sujetos que deben cumplir con las directrices pedagógicas que les son asignadas, sin importar que muchas veces las encuentran vacías, sin sentido y que no les aporta elementos para desenvolverse en su vida cotidiana, ni herramientas que puedan adaptar y hacer evolucionar a lo largo de su vida. La sociedad está en continua

transformación y requiere sujetos propositivos, innovadores y creativos, no meros espectadores que se encargan de reproducir lo que las mayorías dictan.

El enfoque vertical que se le ha asignado a la enseñanza del inglés es limitante. La enseñanza se ha convertido en el acto fundamental de la escuela, con los profesores exponiendo unilateralmente sus conocimientos, mientras que el aprendizaje ha quedado restringido al acto de recibir información, recordar hechos y reproducir estructuras gramaticales, o simplemente lograr comunicarse en otro idioma, pero sin generar contenido creativo, argumentativo, crítico y propositivo. Este concepto bancario de la educación instaura una cultura que no da lugar al cuestionamiento y a la innovación, sino al silencio y la replicación.

Contrario a una visión de educación o currículo estrecho, debe fomentarse una educación defensora de la pluralidad, reivindicadora de las relaciones humanas, que inquiete la imaginación y discusión desde distintos puntos de vista. Una educación transformadora, abierta e interactiva entre todos los sujetos inmersos en ella y sus entornos, como parte de un proceso continuo. La enseñanza y el aprendizaje no son hechos aislados. Ambos se entretajan a partir de la influencia central del lenguaje, la cultura, la interacción y los contextos sociales e históricos. Así las cosas, el trabajo que se debe realizar con los estudiantes no es entregarles una serie de contenidos y asegurarse de que puedan reproducirlos, tampoco consiste en que ellos repliquen culturas u opiniones provenientes de un currículo y una práctica pedagógica ajena a sus vidas. Finalmente, se rescata que es vital que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés y su práctica, el profesorado se ocupe de orientar al estudiantado en el camino de descubrir los objetivos explícitos e implícitos de discursos orales y escritos; además, es pertinente que se permita investigar los trasfondos de las fuentes de información y de sus autores para descubrir las razones por las cuales defienden, omiten o están en contra de ciertos planteamientos; determinar la validez y veracidad de fuentes e información; distinguir hechos de opiniones, lo ilusorio de lo válido y verdadero; identificar vacíos, realizar investigaciones alternas, poner en discusión los diferentes significados de los textos; contrastar distintos puntos de vista, desmitificar ideologías y construir sus propias opiniones, cuestionamientos, argumentos y formulaciones.

En este orden de ideas, en el presente artículo se propone que, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, los profesores sigan las siguientes estrategias:

1. Llamar la atención y curiosidad de los estudiantes partiendo de sus propias realidades.
2. Promover que los estudiantes realicen la exploración de su entorno y de sus problemáticas.
3. Plantear preguntas para que los estudiantes describan sus situaciones y realicen contrastes con otras realidades y culturas expuestas en noticias, redes, libros y prensa, e investiguen sobre los desafíos locales y mundiales.
4. Proponer ejercicios en los que los estudiantes indaguen sobre elementos teóricos que les ayude a identificar el origen de los problemas y sus consecuencias. A su vez, es esencial que confronten sus creencias y las de la sociedad con análisis que realicen más allá de lo meramente explícito y literal, logrando leer entre líneas.
5. Animar a los estudiantes a expresar sus puntos de vista, sus cuestionamientos y críticas, y plantear posibles soluciones que dignifiquen el valor de los sujetos, su diversidad y sus distintas culturas.
6. Fomentar espacios en que los estudiantes comuniquen sus hallazgos e ideas mediante imágenes, dramatizaciones y comunicados escritos u orales.

Conclusiones

La investigación tuvo como objetivo identificar la importancia que los líderes educativos en Colombia proporcionan al pensamiento crítico, la interculturalidad y la diversidad en las clases de inglés como lengua extranjera. Aunque a nivel oficial y los investigadores en el área resaltan que es urgente brindar a los estudiantes una educación integral, no se ha planteado cómo realizarlo conjugando al mismo tiempo estos tres elementos, sino que son abordados de manera fragmentada, sin establecer relaciones dialógicas entre ellos. A través de un estudio documental, se identificó que en el país en mención se tiene la concepción que aprender inglés consiste en hablar la lengua fluidamente y comprenderla, principalmente para cumplir requisitos escolares o acceder a oportunidades académicas y profesionales. Por consiguiente, la investigación propuso que, si se combina el aprendizaje de lenguas con el desarrollo del pensamiento crítico, la diversidad y la interculturalidad, el estudiantado no solo logra desarrollar sus habilidades lingüísticas o su conocimiento general sobre países o culturas a nivel narrativo e informativo, sino que tiene la oportunidad ir más allá y explorar distintas culturas, realidades sociales y problemáticas partiendo de sus preguntas e investigaciones y no de comentarios sin argumentos ni credibilidad; desenmascarar prejuicios y planteamientos falsos; valorar la diversidad de identidades, formas de comunicar y de relacionarse; cuestionar sus propias suposiciones y las de otros; contrastar distintas perspectivas, narrativas y voces; ver lo que hay detrás de las problemáticas y, con creatividad, elaborar sus propios planteamientos viables para llegar a soluciones que transformen las realidades sociales.

Es una necesidad ineludible replantear los currículos de inglés que no toman en cuenta al estudiantado y el contexto en su diseño, planeación e implementación. Las tareas educativas y las metas planteadas a nivel oficial e institucional no deben tener como objetivo principal cubrir la mayor cantidad de temas posibles, sino enfocarse en la manera en que estas temáticas son pertinentes y aplicables en diferentes escenarios de la vida presente y futura de los estudiantes. Por consiguiente, tanto el MEN como las instituciones educativas, incluyendo a los líderes educativos, deben implementar estrategias y metodologías participativas para conocer más profundamente a los estudiantes y sus historias de vida.

El mundo está en continua transformación. Por ende, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben brindar herramientas con el fin de que los estudiantes se adapten a situaciones siempre cambiantes y en su consecución, los profesores deben contribuir en el desarrollo de su pensamiento crítico. Este pensamiento de orden superior es sumamente útil para que los estudiantes puedan formar opiniones políticas y sociales bien fundamentadas, creciendo integralmente y aprendiendo a ser comprometidos socialmente, empáticos, curiosos y proactivos. El avance hacia una sociedad más participativa va de la mano con el ejercicio de una ciudadanía activa que resuelve problemas de forma pacífica, dialógica, democrática y acertada, mitigando todo tipo de violencia, manipulación y constreñimiento. Con el propósito de lograr ese objetivo ulterior, trascendental para el bienestar de la humanidad, el pensamiento crítico, la interculturalidad y la diversidad son pilares que deben ser incluidos en la enseñanza y aprendizaje del inglés de manera especialmente importante.

Referencias

- Alayon, C. (2020). Trayectorias de la Ruta Integral de Atención a situaciones de presunto Racismo en Bogotá. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(3), 121-144. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.123>

- Araújo, M., Carneiro, P., Cruz, Y. y Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453.
- Bastidas, J. (2017). More than half a century teaching EFL in Colombia secondary schools: Tracing back our footprints to understand the present. *HOW*, 24(1), 10-26. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.348>
- Bastidas, J. y Muñoz, G. (2017). *La enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia desde 1972 hasta 1994: Una historia desde los programas, los métodos y los textos*. Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Bastidas, J. A. y Muñoz, G. (2018). *Hacia una comprensión del bajo nivel de inglés de bachilleres en pasto, Colombia*. In *X Coloquio Internacional de Investigación en Lenguas Extranjeras*. Veracruz, México.
- Bastidas, J. A. y Muñoz, G. (2020). Factors Influencing English Language Learning of High School Students in Pasto, Colombia. *Folios*, 51, 163-181. <https://dx.doi.org/10.17227/folios.51-8676>
- Castillo, M., Montoya, J. y Castillo, L. (2018). La educación, una mirada desde el conflicto social en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 216-232. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2868>
- Chacón, M. (2020, 8 de agosto). El número de estudiantes que ingresan a la educación superior viene en constante reducción. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/informe-revela-disminucion-de-estudiantes-matriculados-en-universidades-de-colombia-526992>
- Chacón, J. (2022). La escuela multiversa: conjeturas hacia otro relato educativo. *Educación y Ciudad*, (43), 161–174. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2641>
- Congreso de Colombia. (18 de mayo de 2018). [Decreto 804 de 1995, Art. 2]. *Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1377>
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, (4th ed.). SAGE Publications.
- Cruz A, F. (2017). ELT policy interpretations and translations in rural. *Current Issues in Language Planning*, 19 (4), 363-382.
- Cruz, F. (2017). ELT policy interpretations and translations in rural. *Current Issues in Language Planning*, 19 (4), 363-382.
- DANE. (2022b). *Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares (ENTIC Hogares)*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/tecnologia-e-innovacion/tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-tic/encuesta-de-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-en-hogares-entic-hogares>
- DANE. (2022a). *Información 2021*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal>
- Díaz, A. y Rúa, J. (2016). ¿Qué hay en los Estándares básicos de competencia en lengua extranjera sobre formación cultural? *Lenguaje*, 44(2), 289-311. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a07.pdf>

- El Espectador. (2022). *Colegios públicos vs colegios privados: crece la brecha de desempeño en Colombia*. <https://www.elespectador.com/educacion/colegios-publicos-vs-colegios-privados-crece-la-brecha-de-desempeno-en-colombia/>
- Fandiño, Y. J. y Bermúdez, J.R. (2016a). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 69, 137-155. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2016/iss69/8/>
- Fandiño, Y. J. y Bermúdez, J.R. (2016b). *Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera*. Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Ferreira, M. y Almeida, R. (2019). *Antropológicas da educação*, (3ªed.). Képos.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial EAFIT.
- Galindo, A. y Moreno, L. M. (2019). Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso. *Lenguaje*, 47(2, Suppl. 1), 648-684. <https://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.6906>
- Gallego, S., Acevedo, J., Polo, A. y Gómez, S. (2020). Políticas lingüísticas colombianas: aciertos y desaciertos. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible*, 1(1), 68-83. <https://doi.org/10.47185/27113760.v1n1.10>
- Garavito de Archila, C., y Azevedo, J. (2021). Alta incidencia del acto didáctico en la desmotivación por el aprendizaje del inglés, reconocida por profesores y estudiantes. *RHS-Revista Humanismo Y Sociedad*, 9(2), e6/1-17. <https://doi.org/10.22209/rhs.v9n2a06>
- Gaviria, N. (2022). *Por cada docente hay 25 estudiantes en el sector público y 16 en la educación privada*. <https://www.larepublica.co/economia/por-cada-docente-hay-25-estudiantes-en-el-sector-publico-y-16-en-la-educacion-privada-3398282>
- Gómez, L. y Guerrero, C. (2018). Non-native English speaking teachers' subjectivities and Colombian language policies: A narrative study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 51-64. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67720>
- Gómez, R. (2018). Educación en Colombia: tensiones de la educación privada vs la estatal. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 85-105. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.85-105>
- Gómez, S., Valencia, A., Saldarriaga, J., Vélez, R. y Soto, J. (2022). Deserción escolar de niños y niñas en Colombia en tiempos de pandemia. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(3), 628-642. <https://doi.org/10.36390/telos243.11>.
- Guarín, A., Londoño, S., Medina, C., Parra, J., Posso, C. y Vélez, C. (2016). Estimating the effect of attending a public versus a private university in Colombia on academic achievement. *Borradores de Economía* 968, Banco de la República. <https://doi.org/10.32468/be.968>
- Guarín, A., Medina, C. y Posso, C. (2018). Calidad, cobertura y costos ocultos de la educación secundaria pública y privada en Colombia. *Desarrollo y Sociedad*, 81, 61-114. <https://dx.doi.org/10.13043/dys.81.2>

- Hurie, A. (2018). English for Peace? Coloniality, Neoliberal ideology, and Discursive Expansion in Colombia Bilingüe. *Íkala*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Izquierdo, M. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia. *Zona Próxima*, 29, 1-22
- López, M., Posada, H. M. y Henao, E. A. (2015). Entorno institucional y calidad de la educación: un análisis exploratorio de los resultados de las pruebas estatales para los colegios públicos de la ciudad de Medellín. *Semestre Económico*, 17(36), 39-68. <https://doi.org/10.22395/seec.v17n36a2>
- López, S., Rodríguez, C., González, L. y Barriga, L. C. (2018). Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación. *ojas ablas*, 16, 10-26. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n16a1>
- Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia Bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educ*, 19(2), 223-237. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.3>
- Méndez, P. y Clavijo, A. (2017). Teachers' identities under the magnifying glass in the EFL field: Crossing intellectual borders. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 7-10. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.11600>
- Méndez, P., Garzón, E., Noriega, R., Rodríguez, F. y Osorio, G. (2020). *English Teacher, subjetividad y enseñanza del inglés en Bogotá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Miranda, I. (2021). Aproximación glotopolítica a las políticas de bilingüismo en Colombia. *Ingeniería Investigación y Desarrollo*, 20(2), 8–19. <https://doi.org/10.19053/1900771X.v20.n2.2020.13385>
- Montes, A. (2017). Calidad de la educación primaria en Colombia: conceptualizaciones y tendencias. *Escenarios*, 15 (2) 70-81. <https://doi.org/10.15665/esc.v15i2.1624>
- Moya, D., Moreno, N. y Núñez, V. (2018). Interculturality and language teaching in Colombia: The case of three Teacher Education Programs. *Signo y Pensamiento*, 37(73). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.iltc>
- Muñoz, L., y Saiz, M. (2022). El multiculturalismo y los desafíos de la educación en Colombia. *Oximora. Revista Internacional de Ética y Política*, (21), 39–59. <https://doi.org/10.1344/oxi.2022.i21.39439>
- Oses, A., Cabeza, O., Flórez, C. y Botero, D. (2022). *Educación intercultural crítica: alternativa para la construcción del posconflicto colombiano*. *Análisis*, 54(101), 1-25. <https://doi.org/10.15332/21459169.7579>
- Pineda, Y. y Loaiza, Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 150-167. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i29.94>
- Quintana, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G. y Valenzuela, J.P. (2018). *OCDE Revisión de Recursos Escolares COLOMBIA*.

<https://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>

- Restrepo, O.E., Restrepo, L.M. y Jaramillo, D.A. (2017). La formación: una apuesta por las pedagogías del encuentro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (2), 83-100. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134154501006.pdf>
- Roldán, A. y Peláez, O. A. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala*, 22(1), 121-139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>
- Sarrazin, J. (2018). Crítica al Elogio de la Diversidad Cultural. *Signo y Pensamiento*, 37(72). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.cedc>
- Silveira, P. (2016). ¿Qué hay de público y qué hay de privado en la educación? *Revista Colombiana de Educación*, (70), 201-219. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a10.pdf>
- Suárez, D. (2017). ¿Para qué el bilingüismo en Colombia? *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 5(9), 7-24.
- Torres, A. (2021b). Escenarios y aportes para una educación plural y democrática en la era de la inequidad. En J. A. Gómez, *Retos y desafíos de la virtualidad en la investigación posgradual en las ciencias sociales y humanidades en Iberoamérica Memorias II Encuentro Internacional de Educación y V Seminario Internacional de RIIFPE* (pp. 158–159). Fundación Universitaria Juan N. Corpas y FEDICOR.
- Torres, A. (2022a). English learning: pedagogical discourses, challenges and perspectives. *Universal Journal of Educational Research*, 10(3), 205–214. <https://doi.org/10.13189/ujer.2022.100303>
- Torres, A. (2022b). *Discurso sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés en Colombia: Diversidad, Pensamiento Crítico e Interculturalidad*. [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. Repositorio de tesis de la Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/45291>
- Castañeda, M. (2020). *El componente sociocultural en la formación de docentes de inglés de una IE. Metodología y propuesta de una estrategia de desarrollo profesional a partir de una comunidad de práctica* [Tesis doctoral, Universidad de la Salle]. Repositorio de tesis de la Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/36/
- UNESCO. (2022). *Importantes esfuerzos de Colombia logran que cerca de 200.000 niños, niñas y jóvenes venezolanos tengan acceso al sistema educativo*. <https://www.unesco.org/es/articulos/importantes-esfuerzos-de-colombia-logran-que-cerca-de-200000-ninos-ninas-y-jovenes-venezolanos>
- Valencia, A. y Vega L. (2022). Caracterización del Programa Nacional de Bilingüismo en los últimos cinco años (un enfoque a las percepciones de los estudiantes) *Ingenio Libre*, 10 (20), 1-22. <https://doi.org/10.18041/2322-8415/ingelibre.2022.v10n20.9365>
- Viáfara, J. (2016a). Self-perceived Non-nativeness in Prospective English Teachers' Self-images. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 16(3), 461-491. <https://doi.org/10.1590/1984-639820169760>
- Viáfara, J. (2016b). I'm Missing Somethingbour: (Non) Nativeness in Prospective Teachers as Spanish and English Speakers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 11-24. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.9477>

Fecha de recepción: 22/11/2021

Fecha de revisión: 19/01/2023

Fecha de aceptación: 02/03/2023