



**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

**Exploración de las identidades y la herencia
cultural de los estudiantes universitarios
como una práctica culturalmente sostenible
en el aula de inglés como lengua extranjera**

*Exploring undergraduate students' identities and heritage
as a culturally sustaining practice in the EFL classroom*

BEATRIZ ELENA CÁRDENAS CÁRDENAS

Magíster en la Enseñanza del Inglés, Universidad del Norte.

beatriz.cardenas@unisucre.edu.co

<https://orcid.org/0009-0003-5486-1340>



RESUMEN

Esta investigación explora los beneficios de implementar Pedagogías Culturalmente Sostenibles (PCS) en una clase de inglés como lengua extranjera en una universidad pública de la región Caribe colombiana. Enmarcado en un diseño de Investigación-Acción, este estudio tiene como objetivo comprender el impacto de estas pedagogías en las prácticas culturales y lingüísticas de los estudiantes. Arraigado en la teoría sociocultural, la pedagogía crítica y las pedagogías culturalmente sostenibles, el estudio explora cómo estas últimas pueden contribuir a una experiencia holística de aprendizaje de idiomas que trasciende la competencia lingüística para incluir una comprensión más profunda de los matices culturales. A partir de una metodología de Investigación Acción Educativa, este estudio incorpora el análisis documental para evaluar la integración y los posibles ajustes curriculares necesarios para la implementación de las PCS. Además, emplea el análisis de las narrativas de los estudiantes para capturar sus experiencias y percepciones individuales sobre la implementación de las PCS. El análisis de los resultados revela un impacto positivo sustancial en las conexiones culturales de los estudiantes. En sus narrativas, los estudiantes dejan en evidencia que, a partir de las pedagogías utilizadas, pudieron demostrar una mayor conciencia cultural y una conexión más fuerte con su herencia, reflejándose el rescate y aprecio de las tradiciones locales. El estudio permite concluir que la implementación de PCS en el aula de inglés como lengua extranjera mejora significativamente las experiencias culturales de los estudiantes. Los hallazgos subrayan la necesidad de que los educadores adoptemos enfoques más sensibles culturalmente, que sean inclusivos y reconozcan e integren las raíces culturales de los estudiantes. Esta investigación contribuye a ampliar el discurso sobre metodologías de la enseñanza de lenguas, enfatizando la importancia de la sostenibilidad cultural para una experiencia de aprendizaje más significativa y relevante para nuestros estudiantes.

Palabras clave: Pedagogías culturalmente sostenibles, inglés como lengua extranjera, interculturalidad, enseñanza de lenguas, herencia y conciencia cultural.

ABSTRACT

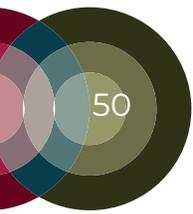
This research explores the benefits of implementing Culturally Sustainable Pedagogies (CSP) in an English as a Foreign Language (EFL) class at a public university in the Colombian Caribbean region. Framed within an Action Research design, this study aims to comprehend the impact of these pedagogies on students' cultural and linguistic practices. Rooted in sociocultural theory, critical pedagogy, and culturally sustainable pedagogies, the study investigates how the latter can contribute to a holistic language learning experience that goes beyond linguistic competence to include a deeper understanding of cultural nuances. Employing an Educational Action Research methodology, this study incorporates documentary analysis to assess integration and potential curricular adjustments necessary for CSP implementation. Additionally, it utilizes the analysis of student narratives to capture their individual experiences and perceptions regarding CSP implementation. Findings reveal a substantial positive impact on students' cultural connections. In their narratives, students highlight that, through the use of CSP, they were able to demonstrate increased cultural awareness and a stronger connection to their heritage, reflecting the rescue and appreciation of local traditions. The study concludes that implementing CSP in the EFL classroom significantly enhances students' cultural experiences. Findings underscore the need for educators to adopt culturally sensitive,

Como citar este artículo:

Cárdenas Cárdenas, B. E. Exploración de las identidades y la herencia cultural de los estudiantes universitarios como una práctica culturalmente sostenible en el aula de inglés como lengua extranjera. *Zona Próxima*, 42, 48-72.

Recibido: 15 de marzo de 2024

Aprobado: 21 de junio de 2024



inclusive approaches that recognize and integrate students' cultural roots. This research contributes to expanding the discourse on language teaching methodologies, emphasizing the importance of cultural sustainability for a more meaningful and relevant learning experience for our students.

Keywords: Culturally sustainable pedagogies, English as a Foreign Language (EFL), interculturality, language teaching, heritage, cultural awareness.

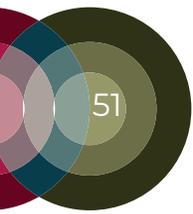
INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés en Colombia ha estado históricamente permeada por mecanismos de colonización, el discurso de la globalización y la competitividad internacional, así como por la influencia de grandes potencias, como el Reino Unido y los Estados Unidos, en las políticas nacionales (De Mejía y Fonseca, 2009). No es un secreto que, en el campo de la educación en lengua inglesa en el país, han sido muchos los críticos a la escogencia de referentes conceptuales y metodológicos traídos de contextos ajenos al nuestro (Cárdenas, 2006; De Mejía, 2006; Sánchez y Obando, 2008), así como al enfoque vertical (top-down) que se ha usado para escribir e implementar las políticas públicas de bilingüismo desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Usma, 2009; Hurie, 2018).

En la última década se han hecho algunos esfuerzos por disrumpir esa tendencia y acercar los currículos y contenidos al contexto nacional (MEN, 2017). Sin embargo, es poco lo que se ha logrado, especialmente en la enseñanza-aprendizaje del inglés, en la educación superior, la cual todavía es guiada por currículos extranjeros, basados en series de textos de editoriales internacionales, en los cuales predominan las prácticas culturales y lingüísticas de países hablantes del idioma (Le Gal, 2019).

La región Caribe colombiana, compuesta por siete departamentos (La Guajira, Magdalena, Cesar, Atlántico, Bolívar, Sucre y Córdoba), se encuentra ubicada en el norte del país. Por su ubicación geográfica, tiene gran influencia cultural y lingüística de Estados Unidos y Europa. Las dinámicas migratorias han generado una riqueza cultural que se remonta a la llegada de africanos esclavizados y españoles en la época de la colonia (Wabgou y Vargas, 2012), la migración sirio-libanesa en la década de 1880 (Astudillo, 2008; Cárdenas y Mejía, 2006; Igiro, 2008; Ardila, 2023), y en tiempos mucho más recientes, la llegada de migrantes venezolanos (Loudior, 2018).

El departamento de Sucre, en particular, cuenta con una gran riqueza cultural en términos de razas y etnias, entre las que sobresalen los zenúes, guaraníes y quechuas, los cuales conservan sus prácticas ancestrales. Además, existen las culturas afrodescendientes, como los palenqueros, y también



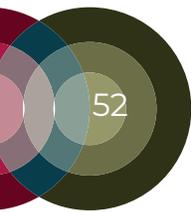
hay incidencia de grupos europeos, principalmente los españoles, y de Oriente Medio, como los sirio-libaneses.

Otro de los principales aspectos del departamento de Sucre es la diversidad de sitios naturales, distribuidos en las cinco subregiones, cada una con su identidad propia, las cuales ofrecen hermosos destinos turísticos con paisajes, asociados a una variada gastronomía, todo enmarcado con la singular personalidad y el cálido trato humano de su gente (Comboni y Juárez, 2020). Gracias a estas culturas se forjó el arte, la cultura, la música, con diversidad de ritmos y géneros musicales e historia que se conoce del departamento.

Sincelejo, su capital recibe la mayor parte de la población de municipios y veredas del departamento que buscan recibir un título de educación superior (Comboni y Juárez, 2020). Estos estudiantes traen consigo prácticas culturales y lingüísticas valiosas que pocas veces son tenidas en cuenta en las aulas universitarias, mucho menos en la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés, en la que los contenidos, materiales y actividades generalmente difunden la cultura y lengua extranjera, a expensas de la pérdida de la identidad cultural y prácticas lingüísticas propias de los estudiantes.

En este estudio presentamos resultados de una investigación en aula que tuvo como objetivo aplicar los principios de las Pedagogías Culturalmente Sostenibles (Paris, 2012; Alim y Paris, 2017; Paris y Alim, 2017) en la implementación de una unidad de contenidos sugerida por un libro de texto internacional. Esto con el interés de analizar de qué manera estas pedagogías podrían suplir la necesidad de responder directamente a las necesidades de sostenimiento y promoción de la identidad cultural y lingüística de los estudiantes en una universidad pública de la región Caribe colombiana. Este estudio fue guiado por la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son los beneficios de implementar las Pedagogías Culturalmente Sostenibles (PCS) en una clase de inglés como lengua extranjera con respecto a las prácticas culturales y lingüísticas propias de los estudiantes en una universidad pública de la región Caribe colombiana?*

La enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) ha venido experimentando una transformación significativa. Esta tiene en cuenta un conjunto de prácticas, herramientas tecnológicas, representaciones orales, recursos simbólicos y materiales generados por una comunidad humana, los cuales se concretan mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje que es recreado, transmitido y resignificado. No obstante, en esta última década, el énfasis en el uso de Pedagogías Culturalmente Sostenibles ha entrado a formar, aunque de manera incipiente, parte importante en dicha enseñanza a nivel global (Coulter y Jiménez-Silva, 2017). Lo anterior debido a que las instituciones educativas han notado que de lo que se trata no es solo de enseñar las reglas gramaticales, usando los recursos tecnológicos disponibles, sino también de tener en cuenta el contexto y la cultura de los estudiantes,



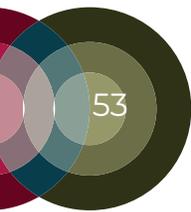
promoviendo así una educación intercultural que reconoce y valora la diversidad cultural y lingüística en el aula (Byram, 1997; Deardorff, 2006). Tradicionalmente, las instituciones educativas (especialmente aquellas dedicadas a la educación superior) se han posicionado en un nivel jerárquico donde todos los estudiantes deben adaptarse a ese contexto sin tener en cuenta el mundo de las personas involucradas en dicho proceso de aprendizaje (Foucault, 2005). Citando a Esteban-Guitart y Xenia Saubich (2013), como consecuencia de esto, las instituciones educativas continúan reproduciendo la misma forma de enseñanza, en la que las habilidades, destrezas procedentes de las experiencias de los estudiantes y de su cultura no son tenidas en cuenta sino bajo ciertos criterios creados en su estructura escolar, es decir, es una discontinuidad entre cultura escolar y cultura familiar, lo que produce unos resultados académicos poco favorables en los estudiantes.

Es precisamente en la posición hegemónica de la educación, con sus imposiciones coloniales y jerarquías educativas, en la que debe forjarse el propósito de redefinir las prácticas culturales y lingüísticas de las minorías. Este proceso implica una transformación que fomente una educación liberadora y equitativa, orientada a empoderar a los estudiantes y a reconocer sus fortalezas y recursos culturales (Freire, 2005). Históricamente, la educación ha visto al aprendiz desde una perspectiva del déficit (Ladson-Billings, 1995); sin embargo, es el momento de promover una perspectiva más positiva que resalte las fortalezas (activos, si se quiere) de los grupos que han sido minorizados a lo largo de la historia en la educación colombiana y latinoamericana, de manera que los estudiantes tengan éxito en la educación predominante. Las Pedagogías Culturalmente Sostenibles (en adelante, PCS) han llegado a formar parte de las variadas alternativas que centran el bagaje y herencia lingüística y cultural de los estudiantes como eje central del aprendizaje. En este contexto, integrar enfoques que promuevan la reflexión crítica y la equidad permite no solo valorar las identidades culturales y lingüísticas de los estudiantes, sino también fomentar un ambiente educativo más inclusivo y transformador (Giroux, 2011).

Entendiendo las nuevas formas de enseñanza en las instituciones educativas, se hace necesario cuestionar e incluir los temas de inclusión, diversidad cultural y diálogo de saberes. Es decir, cambiar las prácticas pedagógicas no solo en el currículo, sin bajar los niveles de exigencia en los estudiantes, sino que tenga en cuenta su comunidad, sus orígenes y, a partir de ellos, puedan construir un aprendizaje sin exclusiones.

PEDAGOGÍAS CULTURALMENTE SOSTENIBLES

Las pedagogías culturalmente sostenibles han resultado de otros desarrollos previos tales como la noción de pedagogías culturalmente relevantes (Ladson-Billings, 1995; Irvine, 2010; Brown-Jeffy y



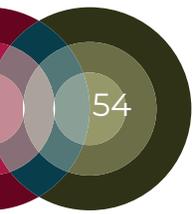
Cooper, 2011), las cuales buscan potenciar en los estudiantes logros académicos manteniendo sus raíces, su cultura, su diversidad lingüística, teniendo acceso al currículo definido para cada nivel.

La noción de PCS se fundamenta en los principios de la Pedagogía Crítica (Freire, 1970), la cual busca promover una educación emancipadora, que permita a quienes aprenden desarrollar las habilidades necesarias para cuestionar y transformar sus realidades. Las PCS recogen de la pedagogía crítica ideas fundamentales que traducen en posibilidades de transformación hacia la justicia social y la resistencia a ideas hegemónicas y coloniales.

Algunos autores, como Lee (2007), han argumentado que las pedagogías culturalmente sostenibles deberían estar vinculadas a un compromiso más amplio con la justicia social y la transformación. El objetivo no debería ser simplemente ayudar a los estudiantes a “navegar” entre las competencias culturales y lingüísticas, sino cuestionar y desafiar las formas en que la sociedad valora y legitima diferentes formas de conocimiento y habilidades; es así que las PCS son esenciales en el ámbito educativo contemporáneo.

Este cambio ha sido en gran parte impulsado por el trabajo de París y Alim (2014), quienes acuñaron el término “pedagogías culturalmente sostenibles” y argumentaron que las pedagogías deberían ir más allá de ser simplemente relevantes o receptivas a las experiencias y prácticas culturales de los jóvenes. Más bien, deben apoyar a los jóvenes en el sostenimiento de la competencia cultural y lingüística de sus comunidades, mientras simultáneamente ofrecen acceso a la competencia cultural dominante.

Además, Valencia (2010) argumenta que las pedagogías culturalmente sostenibles no solo deberían estar enfocadas en mantener y fortalecer las prácticas culturales y lingüísticas de los estudiantes, sino también en resistir activamente las políticas y prácticas que buscan imponer normas culturales y lingüísticas hegemónicas (Freire, 2005). Este enfoque crítico, que cuestiona las estructuras de poder y favorece la equidad y justicia en la educación, se alinea con los principios de la pedagogía crítica (Giroux, 2011). De esta manera, se promueve no solo la preservación de la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, sino también una transformación de las dinámicas de poder que perpetúan la desigualdad en el ámbito educativo (Ladson-Billings, 1995). Las pedagogías culturalmente sostenibles deben caracterizarse por: 1) tener como eje central las comunidades dinámicas con sus lenguajes, prácticas y conocimientos en todo el entorno de aprendizaje (en vez de simplemente prestar atención a las versiones estáticas de lengua y cultura en lecciones y unidades mínimas y de manera no crítica) (Alim y Haupt, 2017; Bucholtz et al., 2017; Wong y Peña, 2017); 2) practicar la responsabilidad comunitaria, en la que las familias, los ancianos y los estudiantes son los principales colaboradores en los entornos de aprendizaje con consultas, aprobaciones y aportes (Eagle Shield



et al., 2020; Irizarry, 2017); 3) fortalecer las relaciones entre comunidades y lugares de trabajo, es decir, trabajar para estar en buena relación con la tierra, la gente de la tierra, con los estudiantes y las comunidades (Eagle Shield et al., 2020; Holmes y González, 2017; Lee y McCarty, 2017; 4) brindar oportunidades estructuradas para lidiar con opresiones internalizadas; esto para atender a posibles falsas creencias interiorizadas de que las prácticas y las comunidades de color (o minorizadas) no son valiosas en los entornos educativos, lidiando con opciones falsas entre formas de vida sostenibles y la adopción crítica de prácticas dominantes (Irizarry, 2017; Ladson-Billings, 2017).

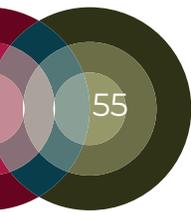
Todo lo anterior subraya la necesidad de un enfoque pedagógico que no solo valore y reconozca la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, sino que también la fomente y fortalezca.

LAS PEDAGOGÍAS CULTURALMENTE SOSTENIBLES Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Abordar las características específicas de las PCS en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) es crucial para promover una educación enriquecedora y equitativa; estas PCS se relacionan con enseñanza de EFL al proporcionar un marco que no solo se centra en la adquisición del idioma, sino que también aborda las dimensiones culturales y sociales de manera crítica e inclusiva, siguiendo los principios de la pedagogía crítica que cuestiona y transforma las estructuras de poder existentes (Freire, 2005; Giroux, 2011). Esta relación puede contribuir a un aprendizaje más contextualizado, y por ende, más significativo y equitativo. Enseñar inglés como lengua extranjera con un enfoque en PCS puede: 1) promover la diversidad lingüística y cultural (Alim y Haupt, 2017); 2) permitir la participación comunitaria en el proceso educativo (Eagle Shield et al., 2020), 3) dar lugar a la integración de conocimientos locales en el currículo (Bucholtz et al., 2017); y 4) invitar a los estudiantes a realizar un abordaje crítico de las estructuras opresivas (Irizarry, 2017). Estas características respaldan la idea de que las PCS en la enseñanza de EFL ofrecen un enfoque integral que va más allá de la gramática y el vocabulario, fomentando la inclusión, la participación activa de la comunidad y el cuestionamiento crítico de las estructuras de poder.

Por otro lado, las limitaciones de la práctica comunicativa fuera del aula pueden repercutir en la capacidad de los estudiantes para comunicarse eficazmente en inglés, lo que enfatiza la necesidad de pedagogías culturalmente sostenibles que extiendan el aprendizaje de idiomas más allá del entorno del aula (Beltrán, 2017). Esto destaca la importancia de integrar elementos culturales en la enseñanza de EFL para garantizar un enfoque más integral y sostenible del aprendizaje de idiomas.

En el contexto de las pedagogías culturalmente sostenibles, la aplicación en el aula de EFL tiene varias implicaciones. El uso de materiales auténticos que reflejen el uso natural de la lengua en situa-



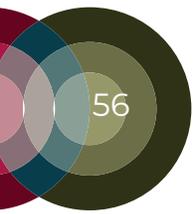
ciones de la vida real es crucial (Beltrán, 2017), así como lo es la representación en dichos materiales de una gran diversidad de personas, situaciones y culturas. Este enfoque se alinea con la idea de promover la sensibilidad cultural y la competencia comunicativa intercultural en el aula de EFL (Driscoll y Correal, 2023).

En resumen, la aplicación de PCS en el aula de EFL abarca el uso de materiales auténticos, la incorporación de elementos culturales, la consideración de la influencia de la L1 y la promoción de la comprensión y la sensibilidad cultural. Las PCS son fundamentales para abordar las necesidades y aspiraciones de los estudiantes en el aula de inglés como Lengua Extranjera. La implementación efectiva de estas pedagogías puede transformar la experiencia educativa de los estudiantes y contribuir a un sistema educativo más inclusivo y equitativo (Ávila, 2023).

ESTADO DEL ARTE

La investigación alrededor de las pedagogías culturalmente sostenibles ha venido tomando fuerza, especialmente en contextos como Estados Unidos. Una gran variedad de investigadores ha aunado esfuerzos para implementar las PCS con diferentes objetivos relacionados con la justicia social, la equidad y la valoración de las identidades culturales de los estudiantes. Sin embargo, en el contexto latinoamericano, y más específicamente en Colombia, la investigación alrededor de las PCS es aún incipiente.

En el ámbito internacional, la investigación se ha centrado en el impacto transformador de las PCS. Paris (2019), por ejemplo, invita a hacer un cambio de paradigma, argumentando que las PCS necesitan cambiar su postura, su terminología y su práctica. Primero, los educadores que decidan implementar PCS, según el autor, deberán adoptar nuevas posturas, abiertas a la naturaleza dinámica y evolutiva del lenguaje y la cultura. Eso implica alejarse de la visión monolítica de la cultura y acercarse a visiones más fluidas que reconozcan y aprecien la diversidad lingüística y el bagaje cultural de los estudiantes. Segundo, Paris retoma la urgencia de un cambio en el discurso, en la terminología. Argumenta que es necesario ajustar la manera en que se discute y conceptualizan los enfoques pedagógicos y, también, la importancia de usar términos que reflejen un compromiso con el sostenimiento y enriquecimiento de diversas culturas. Finalmente, el aspecto quizá más relevante del que habla el autor es un cambio en las prácticas educativas. Esto conlleva la implementación de estrategias instruccionales y curriculares que sostengan, se involucren y validen la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. El análisis del estado del arte se enfocará en este último cambio paradigmático, a saber, estudios que se han enfocado en la implementación de prácticas pedagógicas proactivas y



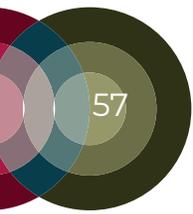
dinámicas que permean el aula de clase con miras a crear un ambiente educativo que valora y nutre la riqueza cultural de los estudiantes.

Reconociendo la naturaleza dinámica del lenguaje y la cultura, Ladson-Billings (2018) propone una mezcla de las pedagogías culturalmente relevantes, alineadas con los principios de inclusividad y autenticidad. Esta mezcla busca crear una atmósfera educativa que no solo reconozca la diversidad de culturas en el aula, sino que también las sostenga y promueva. Lee (2017), por su parte, explora las PCS agregando profundidad a sus fundamentos teóricos y poniendo énfasis tanto en los aspectos retrospectivos como en los prospectivos. El autor invita a los educadores a inspirarse en las prácticas educativas y culturales del pasado al mismo tiempo que se adaptan al panorama cultural evolutivo de la educación contemporánea.

Encontramos en la literatura ejemplos variados a nivel internacional de la implementación de PCS. Tal es el caso de Tomas et al. (2021), quienes, a través de un programa extracurricular, buscaron brindar enriquecimiento lingüístico y cultural, a partir de dos contribuciones principales: incluir un marco intercultural que no solo cultivara el orgullo de los aprendices de lengua en su herencia multicultural, sino que también promoviera sus identidades y capacidades como ciudadanos globales; y dando prioridad al desarrollo de la agencia de los estudiantes, de manera que puedan mantener sus propias prácticas culturales, al tiempo que aprenden a criticar la estructuras de poder dominantes. Entre las estrategias instruccionales utilizadas se destacan: aclaraciones entre pares, uso de diccionarios multilingües o emparejamiento estratégico entre estudiantes y futuros maestros que hablaban los idiomas maternos de los estudiantes (principalmente español, árabe, swahili, francés y albanés), y mayores conexiones con familias estudiantes.

De manera similar, Ríos y Molina (2021) lograron brindar evidencia empírica de la implementación de PCS en escuelas secundarias urbanas, resaltando la importancia de integrar enfoques culturalmente relevantes en distintos escenarios educativos. Esta investigación pone en relieve que las PCS no son simplemente un constructo teórico, sino un enfoque práctico y de impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros estudios que también evidencian los beneficios de las PCS con jóvenes aprendices se han centrado en el trabajo con jóvenes de diversos orígenes, en particular africanoamericanos, inmigrantes latinos, bilingües emergentes y sus docentes (Wynter-Hoyte et al., 2019), desarrollo de programas de lectura en secundaria también con bilingües emergentes (Cavallaro y Sembiente, 2021), y exploración de historias familiares con niños refugiados (Strekalova-Hughes y Wang, 2019).

Cambiando el foco hacia Latinoamérica, encontramos estudios como el de García (2019), que enfatiza en el uso del translenguaje (*translanguaging*) y la escritura bilingüe de los estudiantes, demostrando cómo estas prácticas se alinean con las PCS. Su estudio provee visiones valiosas de cómo la len-



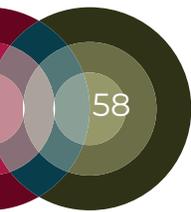
gua puede ser una herramienta inclusiva y dinámica para la sostenibilidad cultural en los contextos educativos. Hernández y Silva (2022), por su parte, exploraron el uso de las PCS en comunidades indígenas de México para extender la discusión a poblaciones tradicionalmente oprimidas, revelando el potencial de las PCS para empoderar y resonar con diferentes contextos culturales. En Chile, por otro lado, el estudio de Cárdenas y Ramírez (2020), así como el de Contreras et al. (2022), contribuyen a la perspectiva regional, mostrando cómo las PCS promueven la educación inclusiva y la justicia social, permitiendo que los saberes y el capital cultural de las comunidades se resignifiquen y adquieran valor.

En el contexto colombiano, Rodríguez y Martínez (2019) ofrecen una reflexión en torno a la implementación de PCS en educación superior, desde la perspectiva de los docentes. Su estudio contribuye a la comprensión de cómo las PCS pueden ser integradas a contextos de educación terciaria, enfatizando la necesidad de los educadores de fortalecer y sostener las culturas diversas que tienen en sus aulas. Por otro lado, Gómez y Vargas (2018) proponen un estudio cualitativo en las escuelas primarias de Colombia, ofreciendo evidencias tangibles de cómo las PCS influyen positivamente las experiencias de los estudiantes. Finalmente, Herrera y Torres (2017) pudieron implementar las PCS en un contexto rural y sus resultados fueron valiosos para develar los retos y oportunidades asociados con estas pedagogías en contextos socioeconómicos diversos.

Si bien la literatura existente en torno a las PCS ha tenido avances significativos en abordar su potencial transformador, se evidencian aún algunos vacíos teóricos y metodológicos. Uno de ellos radica en la necesidad de explorar más a fondo los matices presentes en la interacción entre las PCS y una gran variedad de contextos educativos. La revisión de la literatura provee ideas valiosas sobre contextos de escuelas urbanas y rurales, así como en comunidades indígenas, pero hay información limitada sobre la exploración de las PCS en educación superior, más allá del estudio de Rodríguez y Martínez (2019). De igual manera, poder fortalecer los estudios en distintos países de Latinoamérica, entre ellos Colombia, puede contribuir a avanzar el campo de estudio y su adaptabilidad a diversos contextos, promoviendo una educación inclusiva y culturalmente sostenible para todos.

METODOLOGÍA

Esta investigación parte de un paradigma socio-crítico, pues busca la transformación de una realidad (Ticona et al., 2020; Morales, 2003), en este caso, educativa. En coherencia con este paradigma, ese estudio se fundamenta en los principios de la Investigación-Acción (Elliot, 1990; Lewin, 1992; Cohen et al.) educativa. La Investigación-Acción (IA), método propuesto por Kurt Lewin en 1944 (Rodríguez



et al., 2010), surge como respuesta a la necesidad de avanzar estudios teóricos, a la vez que propone soluciones para problemas de corte social (Martínez, 2000; Vidal y Rivera, 2007).

La Investigación-Acción se caracteriza por ser práctica, participativa y colaborativa, emancipatoria, interpretativa y crítica (Kemmis y McTaggart, 1988; Rodríguez et al., 2010). Esta tiene una incidencia particularmente importante en la educación y en el aula. Es un método que permite observar, conocer y reflexionar sobre las prácticas educativas (de enseñanza y aprendizaje) en el aula de clase, para luego poderlas transformar. Esto convierte al docente, por ende, en un investigador por naturaleza, promoviendo que la práctica de la enseñanza coexista habitualmente con la práctica de la investigación (Latorre, 2004).

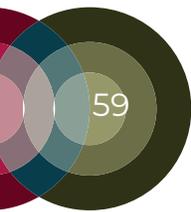
Por tanto, la IA parte de la identificación o diagnóstico de una problemática en un contexto social real, para luego continuar con la recolección de datos que ayuden a comprender la situación, la construcción de una conceptualización sobre la problemática, la formulación de las estrategias de acción o propuestas de solución, la implementación de dichas estrategias y la evaluación de sus resultados. A estos pasos se les conoce como el ciclo de la IA. Si bien existen en la literatura distintos modelos para representar el método de IA (Lewin, 1946; Kemmis, 1988; Elliot, 1993), todos coinciden en los pasos básicos para conducir una investigación desde la IA. Para este estudio se sigue el ciclo de la Investigación-Acción propuesto por Latorre (2004), quien aplica el método de Investigación-Acción al contexto del aula, configurándose en cuatro momentos o fases, luego de haber identificado la problemática por investigar: planificación, acción, observación y reflexión.

PARTICIPANTES

Para este estudio se tuvo en cuenta un grupo de 37 estudiantes (19 hombres y 18 mujeres), con edades entre 19 y 22 años, y cuyos estratos socioeconómicos en su mayoría se encuentran entre 1 y 2. En este contexto, se ofrece la asignatura de inglés general para toda la población universitaria, por tanto, se cuenta con estudiantes de distintas carreras en una misma clase. En este grupo de participantes se encuentran 8 estudiantes de ingeniería civil, 9 de economía, 2 de ingeniería agrícola, 9 de biología, 3 de fono audiología, 3 de contaduría pública, 2 de derecho, 1 de licenciatura en matemáticas.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Las principales fuentes de datos para esta investigación fueron las reflexiones de los estudiantes, los artefactos producidos en clase, y el análisis documental del currículo y de los materiales propuestos para el curso. A continuación, se describen los detalles de cada uno de estos instrumentos.



Artefactos: entre los productos realizados por los estudiantes se encuentran las presentaciones de PowerPoint y fotografías de presentaciones orales.

Reflexiones de los estudiantes: estas fueron recogidas a través de un formulario de Google. Este se aplicó a manera de encuesta de fin de curso, y contenía, además de seis preguntas cerradas para expresar cuantitativamente su opinión general sobre el curso, seis preguntas abiertas para recoger sus reflexiones acerca de la experiencia con las actividades que fueron intervenidas con las PCS.

Análisis documental: se hizo el estudio del sílabo del curso, así como de las unidades que este incluye. A partir de dicho análisis se hizo la escogencia de dos unidades para ser intervenidas con los principios de las PCS, a saber:

Unidad 9 - Título: Changes

Resultado de aprendizaje: Describe deseos, planes y aspiraciones futuras en inglés acerca de su vida y sus ambiciones en los contextos profesional y personal.

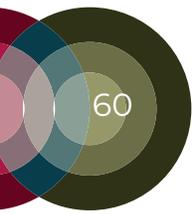
Unidad 11 - Título: Achievements

Resultado de aprendizaje: Participa de conversaciones en inglés relacionadas con habilidades y logros obtenidos en su vida en los contextos familiar y profesional.

ANÁLISIS DE DATOS

Para iniciar el análisis de los datos, primero se hizo la sistematización de las diferentes fuentes de datos. Los productos de los estudiantes (incluidas las fotografías tomadas) se organizaron a través de un registro en Microsoft Excel que muestra tipo de artefacto, fecha y código asignado; las reflexiones se descargaron del formulario de Google, y se clasificaron los datos cuantitativos y los cualitativos.

Para el propósito de este artículo, se hizo la selección intencional de analizar solamente los datos cualitativos de la encuesta, es decir, las reflexiones de los estudiantes. Para el análisis de estos datos se utilizó la codificación abierta (Strauss y Corbin, 2004; Khandkar, 2009) línea a línea. Esta permitió reconocer conceptos y patrones presentes en los datos, que indujeron a establecer las categorías que se presentan en el capítulo siguiente. Para establecer las categorías, se usó primero códigos *in vivo* (Khandkar, 2009), extraídos directamente de los datos, para luego convertirlos en códigos cons-truidos o categorías.



ANÁLISIS

El análisis sistemático de las fuentes de datos permitió sacar conclusiones sobre la manera en que las estrategias planteadas para la implementación de las PCS enriquecieron el curso y contribuyeron al fortalecimiento de las prácticas culturales propias de los estudiantes.

En esta sección se presenta el análisis de las reflexiones de los estudiantes, partiendo de los aspectos relevantes que pudieron ser identificados como beneficiosos, desde sus perspectivas, al participar de las actividades planteadas con base en las PCS. Los resultados se discuten a partir de las categorías encontradas en el análisis: 1) conciencia de su propia cultura e identidad; 2) rescate de nuestras raíces y tradiciones; 3) valoración de la diversidad; 4) desarrollo de competencias lingüísticas y culturales; y 5) motivación y autoconfianza.

CONCIENCIA DE SU PROPIA CULTURA E IDENTIDAD

El uso de PCS permitió fomentar el fortalecimiento de la identidad y el autodescubrimiento de los estudiantes. Valeria, por ejemplo, menciona en su reflexión de fin de curso:

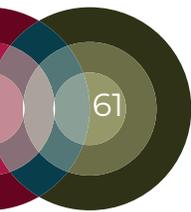
... considero que por medio de esta actividad se revive, de una u otra manera, nuestra cultura y ayuda a un autodescubrimiento; una actividad para buscar en lo más profundo y ver todas esas cosas que somos capaces de hacer, por más pequeñas que sean. (Valeria - RefS4)

De igual manera, algunos estudiantes resaltaron la posibilidad de ahondar en el conocimiento de los aspectos que componen la cultura propia, tal como lo resalta Camilo en su reflexión al mencionar que no solo fortalece su identidad, sino que también, conoce nuevos aspectos que no sabía sobre su cultura:

... tiene impacto positivo en la manera en que uno como estudiante percibe nuestra cultura, porque uno aprende más sobre nuestra cultura y nuestra identidad, y también uno se entera de cosas que no sabíamos que hay dentro de nuestra cultura. (Camilo-RefS17)

Otros aspectos relacionados con la cultura y la identidad que fueron experimentados por los estudiantes tienen que ver con la posibilidad de identificar la riqueza cultural de distintas regiones, así como el desarrollo de habilidades identitarias como la creatividad y la expresión oral (Julian-RefS20; Luisa-RefS18; Milena-RefS15).

La enseñanza del inglés como lengua extranjera, particularmente en Colombia, ha estado permeada por una visión colonialista (Branda, 2017). Como docentes de inglés, corremos el riesgo de traer al



aula no solo la lengua, sino también esta idea de una “cultura blanca superior”; que se evidencia, entre otras cosas, en los materiales y textos multimodales que usamos para mediar el aprendizaje. Al implementar principios de PCS en este proyecto, partimos de la concepción de que nuestras formas de ser, nuestra identidad y lo que compone nuestra cultura no es patológico, tal como lo nombra Django y Alim (2017), y que una educación en lengua extranjera que conscientemente se esfuerce en mantener, en lugar de erradicar, estas formas de ser pueden brindar alternativas más relevantes y situadas en nuestros contextos educativos locales.

RESCATE DE NUESTRAS RAÍCES Y TRADICIONES

Al tiempo que se fortalece la identidad propia, la implementación de PCS procura también el rescate y el sentimiento de orgullo por nuestras raíces y tradiciones culturales colectivas. Jair y Diana, por ejemplo, escriben:

... estas actividades nos permiten explorar y reafirmar nuestra herencia cultural, fomentando el orgullo y el respeto por nuestras raíces, al tiempo que contribuyen a la diversidad y riqueza cultural de nuestra sociedad. (Jair - RefS22)

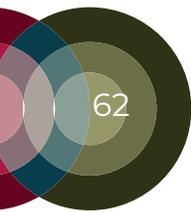
*

Nosotros, como estudiantes, podemos reflejar un poco de lo nos representa en la localidad en la que vivimos; nuestras culturas y habilidades, que son adquiridas, compartirlas nos hace sentir muy orgullosos de lo que podemos hacer. (Diana-RefS11)

En las reflexiones de los estudiantes, encontramos también ejemplos concretos de prácticas y tradiciones ancestrales que han forjado nuestra identidad cultural colectiva y que se constituyen en elementos valiosos de arraigo y orgullo cultural. Muestra de esto es la exaltación a las prácticas de trenzado del sombrero vueltiao, símbolo no solo de nuestra región, sino de nuestro país a nivel internacional.

... usando un ejemplo muy específico de una compañera que trajo una muestra de cómo se trenza la caña flecha, el estilo, la manera y el cómo se consiguen los materiales. Personalmente, me despertó mucha curiosidad y pensé en cómo cada vez las personas que saben de este arte se están volviendo minoría y cómo algunas familias viven de esto, y por otra parte, cómo eso ha marcado o dejado un sello, como el sombrero vueltiao. (Nina - RefS31)

En su reflexión, Nina no solo resalta la importancia de esta práctica ancestral, sino que también hace una crítica profunda sobre cómo, a pesar de contar con un “sello” tan reconocido como lo es el som-



brero vueltaio, son cada vez menos las personas que se encargan de preservar esta tradición, haciendo un llamado a la conciencia colectiva de preservación y exaltación de esta práctica y sus actores.

Los estudiantes resaltaron además la posibilidad no solo de rescatar sus raíces y tradiciones, sino también de poderlas diseminar y compartir con otros. Tal es el ejemplo de Betty y Melisa:

... la cultura se debe dar a conocer, se debe compartir, para que esta no muera, sino que se preserve a lo largo del tiempo. (Betty-RefS36)

*

... es de vital importancia, ya que nos permite conocer acerca de nuestra cultura en otro idioma, para así seguir expandiéndola hacia otros. (Melisa- RefS12)

Paris y Alim (2017) reconocen que las PCS buscan sostener las prácticas culturales que nos han sostenido y fortalecido a lo largo de la historia. Es así como las PCS proponen comprender la cultura como un proceso dinámico y fluido, que permite que el pasado y el presente interactúen ya sea como una fusión, un continuo o dos procesos separados, dependiendo de cómo los jóvenes y sus comunidades vivan la raza, su etnicidad, el lenguaje y su cultura (p. 8).

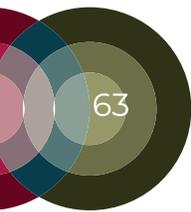
Milton reflexiona precisamente sobre esto, al afirmar que:

Son muchos los talentos que provienen de pueblos indígenas, raizales y afros. Además, la universidad es un espacio geográficamente pequeño, pero intelectualmente amplio, por lo que la presentación de un talento a veces también es la presentación de una cultura, de una manera de vivir. (Milton - RefS32)

Reconocer la presencia del pasado, de las prácticas culturales ancestrales de nuestros pueblos indígenas, raizales y afros dentro del contexto universitario es una tarea que aún tenemos por cumplir. La implementación de PCS puede brindar una alternativa para hacerlo.

VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Otro aspecto que los estudiantes resaltan en sus reflexiones, con respecto a los beneficios de la implementación de las PCS en este curso, tiene que ver con la valoración de la diversidad. Como docentes o estudiantes, no es difícil llegar a un aula de clase y ver a nuestros estudiantes o compañeros como iguales. Esto se refuerza al pensarlos como un grupo que comparte las mismas (supuestas) raíces culturales, el mismo origen regional e incluso las características étnicas y raciales. Sin embargo,



ahondar en los aspectos identitarios y la cultura dinámica que cada uno trae consigo al aula permite tanto a docentes como a estudiantes generar una conciencia aumentada de la gran diversidad cultural que les rodea. Encontramos entonces comentarios como los de Breiner y Aminta, que reconocen que las actividades implementadas les permitieron reconocer su diversidad.

...ayuda a ver la diversidad que podemos encontrar entre compañeros de clase. (Breiner - RefS5)

*

... me permitió conocer la diversidad de nuestra cultura, lo cual me dio una visión más amplia de muchos talentos y habilidades que a veces desconocemos y pasamos por alto, resaltándome (sic) lo importante y hermosa que es nuestra cultura. (Aminta-Ref S34)

En esa misma línea, reconocer la diversidad entre compañeros y estudiantes puede redundar en una comprensión más profunda de lo que vive cada uno y un potencial aumento de la empatía en el aula. Esta reflexión la hace Lucía cuando escribe:

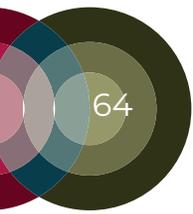
... esto nos ayuda a expresar lo que nos gusta, poder conocer los gustos de otros compañeros, **poder entender sus situaciones**. (Lucía- Ref S35) [énfasis agregado]

De esta manera, la instrucción se construye a partir de los bagajes culturales, las experiencias y las perspectivas de los estudiantes que poseen características y perspectivas diversas (Gay, 2010) Similarmente, afirmar la dignidad, la relevancia y la importancia de las culturas de los estudiantes en el proceso de aprendizaje puede servir como aliado para el fortalecimiento de la empatía y las mejores relaciones interpersonales en el aula.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES

Enfatizando en el hecho de que el contexto donde se implementó esta estrategia es una clase de inglés, con objetivos de aprendizaje que buscan el mejoramiento de las competencias comunicativas en el idioma extranjero en los estudiantes, otro aspecto que vale la pena resaltar es cómo los estudiantes perciben los beneficios de las PCS en su aprendizaje de lengua, en conjunción con las habilidades culturales que lo permean. La reflexión de Jair es un ejemplo de eso.

... considero que es relevante tener este tipo de actividades en una clase de inglés. Integrar expresiones artísticas y la manifestación de talento en el proceso de aprendizaje del idioma inglés brinda múltiples beneficios. Primero, permite a los estudiantes desarrollar su confianza y fluidez lingüística al comunicar sus pensamientos y emociones a través de diferentes for-



mas creativas. Además, estas actividades fomentan un enfoque más holístico para aprender el idioma, ya que se combinan aspectos lingüísticos con la apreciación cultural. (Jair - RefS22)

Jairo, por otro lado, resalta el enriquecimiento de las prácticas de aprendizaje del idioma, gracias a las PCS. Reconoce que incluir algunos de estos principios ha hecho las clases más "didácticas" y "divertidas":

... por medio de estas actividades es fácil poder aprender inglés de manera más didáctica y aprender de nuestra cultura...Es importante estas actividades para mi desarrollo personal y académico, ya que por medio de estas actividades ayudan (sic) el aprendizaje del inglés de una forma más divertida y ayuda a conocer todas nuestras regiones del país. (Jairo-Ref S30)

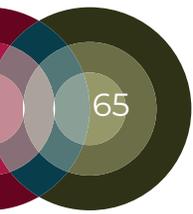
Reconocer las fortalezas culturales y traerlas al aula de clase se convierte entonces en un puente que permite acceder a formas de conocimiento y saberes que se legitiman, con el fin de sostener y promover una suerte de pluralismo lingüístico y cultural que debe ser parte del proyecto democrático de la educación (Paris, 2012; Doucet, 2019). Tal como lo menciona López (2011), las PCS ofrecen una invitación a re-visionar las prácticas de enseñanza para alinearlas más claramente con nuestros estudiantes, sus necesidades y su capital cultural. Esto se vuelve más relevante en el aula de lengua extranjera, donde el riesgo de imponer culturas foráneas, alejadas de la realidad de los estudiantes, es aún mayor.

MOTIVACIÓN Y AUTOCONFIANZA

Finalmente, los resultados obtenidos de las narrativas de los estudiantes permiten evidenciar que existe una ganancia en términos de la motivación, aumento de confianza y autoestima por parte de los estudiantes, así como del fortalecimiento del vínculo entre docente y estudiante. Lo vemos, por ejemplo, en la siguiente declaración de Jair.

Estas actividades estimulan la creatividad, promueven habilidades de comunicación y expresión, y fomentan la confianza en nosotros mismos... A nivel académico, estas actividades pueden mejorar la participación y el compromiso de nosotros los estudiantes en el proceso de aprendizaje, ya que nos sentimos más conectados y motivados al poder expresarnos de manera significativa. (Jair - RefS22)

Incluso el desarrollo socioemocional es mencionado en la siguiente declaración como un aspecto de beneficio a partir del uso de las PCS. Milton argumenta que las actividades realizadas tienen relación con beneficios en la salud mental de los estudiantes.



Creo que es muy bueno para la salud mental de todos los presentes y, consecuentemente, beneficioso para nuestro desarrollo académico y personal. Son actividades que, al realizarlas, nos transmite mucha tranquilidad y motivación. (Milton RefS32)

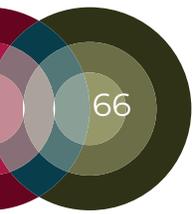
En una línea similar, Dulce sugiere que conectar los contenidos a la cultura propia, al contexto y las vivencias personales de los estudiantes "... fomenta la formación, y también puede ayudar a subir la autoestima de los estudiantes" (Dulce-RefS33).

Finalmente, Milton enfatiza en su declaración la ventaja que puede aportar este tipo de pedagogías para mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes, que en ocasiones se diluyen en el contexto universitario.

He estado en clases con otros profesores en los que suelen perder la comunicación o el vínculo con sus estudiantes. Este tipo de actividades además de conectar a los estudiantes con su esencia también los conecta por medio de un ambiente de confianza hacia su profesor o profesora. (Milton RefS32)

Una gran variedad de estudios investigativos ha demostrado la conexión entre las PCS y el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Barnes y McCallops, 2019; Hayashi, 2022; Newcomer y Cowin, 2022). El aprendizaje socioemocional, definido como la capacidad para reconocer y manejar nuestras emociones, resolver problemas y establecer relaciones positivas con nuestros semejantes, ha tomado gran protagonismo en el ámbito educativo, especialmente a partir de los efectos causados por el aislamiento durante la pandemia por Covid-19. Mahfouz y Anthony-Stevens (2020) reconocen la conexión entre el aprendizaje socioemocional y las PCS y proponen una serie de maneras en las que se puede explorar esta relación, entre ellas: 1) a través de miradas anticolonias, que permitan fortalecer las historias, experiencias y valores culturales que distinguen a quienes han sido históricamente oprimidos y minorizados; 2) a partir de enfoques de integración cultural, los cuales requieren conectar los conceptos académicos con el conocimiento cultural de los estudiantes, invirtiendo tiempo y recursos para que los estudiantes aprendan sobre su cultura y otras que les rodean, y promoviendo la justicia social; 3) por medio de un aprendizaje socioemocional que parta de las experiencias vividas de los estudiantes.

Si bien el enfoque de nuestro proyecto en un principio no buscaba apuntar directamente al desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes, podemos observar que los estudiantes lograron, en la práctica, conectar las estrategias usadas con algunos principios básicos del aprendizaje socioemocional. Las PCS tienen, entonces, un gran potencial para los educadores preocupados por la salud mental y emocional de nuestros estudiantes.



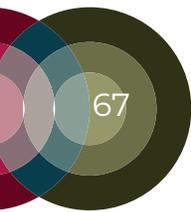
CONCLUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación ha sido explorar los posibles beneficios de la implementación de las PCS en una clase de inglés como lengua extranjera, con respecto al fortalecimiento de las prácticas culturales propias de los estudiantes en una universidad pública de la región Caribe colombiana. En esta sección se consolidan las reflexiones a partir de las categorías de análisis que guiaron la investigación. De igual manera, se pone de manifiesto algunas limitaciones del estudio y se brindan posibles líneas de investigación futuras que valdría la pena explorar más profundamente.

En cuanto a los resultados obtenidos y discutidos en el apartado anterior, en primer lugar, la promoción de la conciencia de su propia cultura e identidad ha surgido como uno de los impactos más significativos de estas pedagogías. Los estudiantes, al verse reflejados en el contenido y la metodología utilizada, han experimentado una conexión más profunda con su herencia cultural, generando un sentido de pertenencia que trasciende las barreras del aula. En segundo lugar, el rescate de nuestras raíces y tradiciones también se ha evidenciado como un logro fundamental. La implementación de estrategias que integran elementos culturales locales ha propiciado la revitalización y preservación de prácticas tradicionales, contribuyendo así a salvaguardar la riqueza cultural de la región caribe colombiana.

En términos de valoración de la diversidad, los resultados señalan que las PCS fomentan el respeto y la de las diferencias culturales apreciación. Este enfoque ha generado un ambiente en el que la diversidad se percibe como una fortaleza, promoviendo un diálogo intercultural positivo. De manera similar, el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales se ha destacado como un beneficio dual de la implementación de estas pedagogías. Los estudiantes no solo han mejorado sus habilidades en el idioma inglés, sino que también han adquirido una comprensión más profunda de la relación entre lenguaje y cultura, lo que les permite comunicarse de manera más efectiva en contextos interculturales. Finalmente, la motivación y la autoconfianza de los estudiantes han experimentado un impulso significativo. La conexión personal con el contenido ha generado un interés intrínseco en el aprendizaje del idioma, respaldado por un aumento en la autoconfianza, al ver que sus identidades culturales son valoradas en el proceso educativo.

En conjunto, estos resultados respaldan de manera concluyente la premisa de que la implementación de PCS en clases de inglés como lengua extranjera no solo fortalece las prácticas culturales propias de los estudiantes, sino que también enriquece su experiencia educativa de manera integral. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar y aplicar enfoques pedagógicos sensibles a la cultura para fomentar un aprendizaje más significativo y enriquecedor en contextos lingüísticos y culturales diversos.

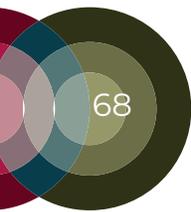


Algunas limitaciones del estudio tuvieron que ver con el tiempo de implementación, pues solo pudo realizarse a lo largo de una unidad del currículo. Esto debido a las restricciones curriculares que enmarcan la implementación de los cursos de inglés general en la universidad. Se espera que con este estudio se pueda justificar la necesidad de flexibilizar un poco más el currículo con miras a ampliar la implementación de estas pedagogías a la duración del semestre académico.

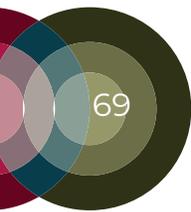
Este estudio abre la puerta a otras posibles líneas investigativas en torno a las PCS. La revisión de la literatura, así como la experiencia de los estudiantes, expresadas en sus declaraciones, dejó en evidencia la necesidad de impulsar este tipo de pedagogías en el ámbito universitario, donde las clases de inglés podrían incorporar enfoques más sensibles a la identidad y los aspectos culturales que traen los estudiantes al aula. Una línea investigativa interesante podría explorar el impacto a largo plazo de la implementación de PCS en el ámbito universitario, analizando cómo estas experiencias influyen en las actitudes culturales de los estudiantes a medida que avanzan en sus carreras académicas y profesionales. Por otro lado, sería interesante investigar comparativamente el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes que han experimentado PCS con aquellos que han seguido metodologías más tradicionales en clases de inglés como lengua extranjera en la misma universidad o en contextos educativos similares. También, se podría extender la investigación para evaluar la aplicabilidad de estas pedagogías en el aprendizaje de otros idiomas, así como su efectividad en contextos culturales dentro de Colombia o en otras regiones. Otra posible y amplia línea de investigación tiene que ver con el profesorado. Sería interesante estudiar aspectos relevantes de la formación docente en torno a las PCS, así como explorar las percepciones y experiencias de los docentes que implementan estas pedagogías para lograr una comprensión más completa de los desafíos y beneficios desde la perspectiva docente, contribuyendo así a la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

REFERENCIAS

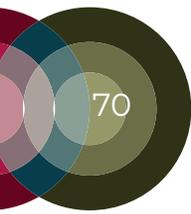
- Alim, H. S. y Haupt, A. (2017). Reviving soul(s) with Afrikaaps. En D. Paris y H. S. Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (p. 157). Teacher's College Press.
- Alim, H. S. y Paris, D. (2017). What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter. En D. Paris y H. S. Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (pp. 1-24). Teacher's College Press.
- Ardila, L. (2023). *La Costa Nostra*. Rey Naranjo Editores.
- Astudillo, N. (2008). *Inmigración sirio-libanesa en Colombia*. Webislam. <http://www.webislam.com/?idn=12877>



- Ávila Caica, O. L. (2023). *La Pedagogía diferenciada para la enseñanza del inglés: una apuesta metodológica desde una perspectiva incluyente* [Disertación doctoral, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/78
- Barnes, T. N. y McCallops, K. (2019). Perceptions of culturally responsive pedagogy in teaching SEL. *Journal for Multicultural Education*, 13(1), 70-81. <https://doi.org/10.1108/JME-07-2017-0044>
- Branda, S. (2017). Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea. *Revista de Educación*, 2(11), 99-112. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2120
- Brown-Jeffy, S. y Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65-84.
- Bucholtz, M., Casillas, D. I. y Lee, J. S. (2017). Language and culture as sustenance. En D. Paris y H. S. Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (p. 43). Teacher's College Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Cavallaro, C. J. y Sembiente, S. F. (2021). Facilitating culturally sustaining, functional literacy practices in a middle school ESOL reading program: a design-based research study. *Language and Education*, 35(2), 160-179.
- Cárdenas, M. (2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* English Australia. http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference2006/proceedings/pdf/Cardenas.pdf
- Cárdenas, M. y Mejía, C. (2006). *Migraciones internacionales en Colombia: ¿qué sabemos?* Working Papers Series - Documentos de trabajo, 30.
- Cárdenas, M. y Ramírez, R. (2020). Promoting Inclusive Education through Culturally Sustaining Pedagogies in Chilean Classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 728-743.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2017). Action research. In *Research methods in education* (pp. 440-456). Routledge.
- Comboni, S. y Juárez, J. (2020). Interculturalidad y diversidad en la educación: Concepciones, políticas y prácticas.
- Contreras, S., Ramírez, M. y Rozas, C. (2022). Indagando los tropos: Una forma de contribuir al reconocimiento de los saberes en una pedagogía culturalmente sostenible. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 127-143. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200127>
- Coulter, C. y Jiménez-Silva, M. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining and revitalizing pedagogies: Language, culture, and power*. Emerald Group Publishing.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- De Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152-168.

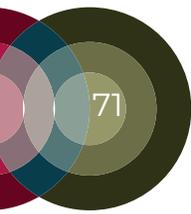


- De Mejía, A. M. y Fonseca, L. (2009). Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. Universidad de los Andes.
- Doucet, F. (2019). Culturally Sustaining and Humanizing Practice in Early Childhood Care and Education. En C. Brown, M. McMullen y N. File (Eds.), *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education* (pp. 149-168). Wiley.
- Driscoll, T. y Correal, M. (2023). Brecha en la competencia comunicativa intercultural dentro de las aulas de inglés en Chile. *Journal of the Academy*, 8, 119-130. <https://doi.org/10.47058/joa8.7>
- Eagle Shield et al. (2020). *Education in Movement Spaces: Standing Rock to Chicago Freedom Square*.
- Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). *La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad*. Teoría de la Educación.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Akal Ediciones.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, O. (2019). Translanguaging and the Writing of Bilinguals. *Bilingual Research Journal*, 42(3), 238-254.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Gómez, L. M. y Vargas, A. (2018). Culturally Sustaining Pedagogy: A Qualitative Study in Colombian Primary Schools. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 11(2), 87-103.
- Hayashi, A., Liew, J., Aguilar, S., Nyanamba, J. y Zhao, Y. (2022). Embodied and Social-Emotional Learning (SEL) in Early Childhood: Situating Culturally Relevant SEL in Asian, African, and North American Contexts. *Early Education and Development*, 33(5), 746-763. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2024062>
- Hernández, A. M. y Silva, D. Y. (2022). Culturally Sustaining Pedagogy in Indigenous Communities: A Case Study in Mexico. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(1), 18-34.
- Herrera, P. y Torres, S. (2017). Implementing Culturally Sustaining Pedagogy in Colombian Rural Schools: Challenges and Opportunities. *Journal of Educational Change*, 18(4), 389-410.
- Holmes, A. y González, N. (2017). Finding sustenance: An Indigenous relational pedagogy. En D. Paris y H. S. Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (pp. 207-224). Teacher's College Press.
- 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.ikalav23n02a09>
- Igirio, K. (2008). El legado de los inmigrantes árabes y judíos al desarrollo económico de la Costa Caribe colombiana y a la conformación de su empresariado entre 1850-2000. *CLIO América. Revista Interdisciplinaria en Ciencias Sociales para Estudios de Latinoamérica y el Caribe*, 4, 300-328.

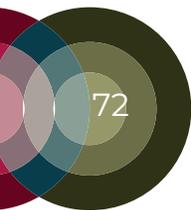


Beatriz Elena Cárdenas Cárdenas

- Irizarry, J. G. (2017). "For us, by us": A vision for culturally sustaining pedagogies forwarded by Latinx youth. En D. Paris y H. S. Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (pp. 83-98). Teacher's College Press.
- Irvine, J. J. (2010). Culturally relevant pedagogy. *The Education Digest*, 75(8), 57.
- Khandkar, S. H. (2009). Open coding. *University of Calgary*, 23.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Alertes.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (2017). *Cultural relevant Pedagogy: Asking a different question*. Cultural Sustaining Pedagogies Series.
- Ladson-Billings, G. (2018). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 88(1), 74-84.
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4.
- Lee, C. (2007). *Culture, literacy, and learning*. Teachers College Press.
- Lee, C. D. (2017). Culturally sustaining pedagogy: Looking backward and looking forward. *Learning, Culture, and Social Interaction*, 12, 1-6.
- Lee, T. S. y McCarty, T. L. (2017). Upholding Indigenous education sovereignty through critical culturally sustaining/revitalizing pedagogy. En D. Paris y H. S. Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (p. 61). Teacher's College.
- Le Gal, D. (2019). *English language teaching in Colombia: A necessary paradigm shift*. Matices en Lenguas Extranjeras. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3420094>
- Lewin, K. (1946). *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollo*.
- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En AA. VV. *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo, Biblioteca de Educación de Adultos*, 6, 13-25.
- Lopez, A. (2011). Culturally relevant pedagogy and critical literacy in diverse English classrooms: a case study of a secondary English teacher's activism and agency. *English Teaching*, 10(4), 75-93.
- Louidor, W. E. (2018). La migración forzada venezolana a Colombia (2015-2018): de una revisión documental a los esbozos de un análisis coyuntural y estructural. En *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración* (pp. 21-46).
- Mahfouz, J. y Anthony-Stevens, V. (2020). Why Trouble SEL? The Need for Cultural Relevance in SEL. *Occasional Paper Series*, 43. <https://doi.org/10.58295/2375-3668.1354>
- Morales, A. G. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 138, 125-135.
- Newcomer, S. N. y Cowin, K. M. (2022). Collaborative Conversations for Culturally Sustaining, Socially Just Pedagogy: Creating A Safe Space for Dialogue and Practice. *Diversity, Social Justice, and the Educational Leader*, 5(1), Article 1. <https://scholarworks.uttyler.edu/dsjel/vol5/iss1/1>



- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97.
- Paris, D. y Alim, H. S. (2014). What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84(1), 85-100.
- Paris, D. y Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. Teachers College Press.
- Paris, D. (2019). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 48(3), 153-160.
- Ríos, F. A. y Molina, S. (2021). Exploring the Impact of Culturally Sustaining Pedagogy in Urban High Schools. *Journal of Urban Education*, 16(3), 271-290.
- Rodríguez, J. M. y Martínez, C. A. (2019). Culturally Sustaining Pedagogy in Colombian Higher Education: Faculty Perspectives. *Colombian Journal of Education*, 1(44), 137-154.
- Sánchez, A. y Obando, G. (2008). Is Colombia Ready for "Bilingualism"? *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 9, 181-195.
- Strekalova-Hughes, E. y Wang, X. C. (2019). Perspectives of children from refugee backgrounds on their family storytelling as a culturally sustaining practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 6-21.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2004). *Open coding*. In *Social research methods: A reader* (pp. 303-306).
- Ticona, R. M. L., Condori, J. L. M., Mamani, J. S. M. y Santos, F. E. Y. (2020). Paradigma socio-crítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39.
- Tomas, Z., Vojtkulakova, M., Lehotska, N. y Schottin, M. (2021). Examining the value of online intercultural exchange (OIE) in cultivating agency-focused, (inter)culturally and linguistically responsive pedagogy: A story of one collaborative international project for English learners. *Language Arts Journal of Michigan*, 36(1), 8.
- Usma, W. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 11, 123-141.
- Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking*. In *Educational Thought and Practice*. Taylor and Francis.
- Vidal Ledo, M. y Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412007000400012&script=sci_arttext
- Wabgou, M., Vargas, D. y Carabalí, J. A. (2012). Las migraciones internacionales en Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 20(1), 142-167. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612012000100005&lng=en&tlng=es
- Wynter-Hoyte, K., Braden, E. G., Rodríguez, S. y Thornton, N. (2019). Disrupting the status quo: Exploring culturally relevant and sustaining pedagogies for young diverse learners. *Race Ethnicity and Education*, 22(3), 428-447.



Exploración de las identidades y la herencia cultural de los
estudiantes universitarios como una práctica culturalmente
sostenible en el aula de inglés como lengua extranjera

Beatriz Elena Cárdenas Cárdenas

Wong, C. P. y Peña, C. (2017). Policing and performing culture. In D. Paris & H. S. Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (p. 117). Teacher's College Press.