



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Enseñanza del inglés basada en el fortalecimiento de identidades del estudiantado

English teaching based on enhancing students' identities

Ensino de Inglês baseado no fortalecimento das Identidades dos estudantes

Hugo Nelson Areiza Restrepo¹ Diana Carolina Escobar Parra²

Resumen

Es probable que en algunos contextos de enseñanza de lenguas extranjeras (LE) se preste poca atención a los constructos sociales de inversión, identidad y capital de los aprendices, lo cual limita las oportunidades para favorecer la justicia social. Desde un enfoque social crítico, este estudio de caso, de corte descriptivo, analiza el impacto de una propuesta pedagógica basada en el fortalecimiento de las identidades de estudiantes de décimo grado en una institución educativa oficial de Cali (Colombia). Esta iniciativa surge como una alternativa para abordar la problemática de la baja inversión en la lengua meta (LM) en un contexto de desigualdad. La recolección de datos incluyó un diario de observación de clase, las producciones de los participantes en la LM, evaluaciones de su desempeño y dos encuestas anónimas sobre sus percepciones de la propuesta pedagógica. A través de un análisis inductivo clásico, se identificó una alta inversión en la LM, un incremento de su capital social y cultural, el fortalecimiento de sus identidades y una alta aceptación de la propuesta. Estos hallazgos sugieren que una enseñanza basada en el modelo de inversión permite a los estudiantes fortalecer sus identidades y encontrar sentido y significado en sus interacciones; de esta manera se favorece la obtención de capital que pueda contribuir a su bienestar.

Palabras clave: enseñanza de lenguas extranjeras, identidad, inversión, capital, pedagogía.

Abstract

It is likely that, in some foreign language (FL) teaching contexts, social constructs such as learner investment, identity, and capital receive little attention, thereby limiting the opportunities to favor social justice. From a critical social perspective, this descriptive case study analyzes the impact of a pedagogical proposal based on strengthening the identities of 10th grade students at a public educational institution in Cali, Colombia. This initiative emerges as an alternative to address the issue of low investment in the target language (TL) within a context of inequality. The data collection methods included a classroom observation journal, the learners' productions in the TL, assessments of their performance, and two anonymous surveys on their perceptions of the pedagogical proposal. Through a classical inductive analysis, high investment in the TL, an increase in social and cultural capital, strengthened student identities, and a high acceptance of the approach were identified. These findings suggest that teaching based on the investment model allows students to strengthen their identities and find meaning in their interactions, thereby facilitating the acquisition of capital that can contribute to their well-being.

Keywords: foreign language instruction, identity, pedagogy, investment, capital.

- 1 Magíster en Didáctica del Inglés. Universidad de Caldas, Colombia. Profesor de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, Colombia. Correo electrónico: hugo.areiza@correounivalle.edu.co.
- 2 Licenciada en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y en Francés. Universidad del Valle, Colombia. Profesora de inglés independiente, Colombia. Correo electrónico: diana.carolina.escobar@correounivalle.edu.co.

Cómo citar: Areiza, H., y Escobar, D. (2025). Enseñanza del inglés basada en el fortalecimiento de identidades del estudiantado. *Enunciación*, 30(1), 50-73. <https://doi.org/10.14483/22486798.22810>

Artículo recibido: 21 de octubre de 2024; aprobado: 31 de marzo de 2025

Resumo

É provável que, em alguns contextos de ensino de línguas estrangeiras, pouca atenção seja dada aos constructos sociais de investimento, identidade e capital dos aprendizes, limitando assim as oportunidades de promover a justiça social. A partir de uma perspectiva social crítica, Este estudo de caso, de caráter descritivo, analisou impacto de uma proposta pedagógica baseada no fortalecimento das identidades de estudantes do décimo ano em uma instituição de ensino pública em Cali, Colômbia. Esta iniciativa surge como uma alternativa para abordar a problemática do baixo investimento na língua-alvo (LA) em um contexto de desigualdade. Para a coleta de dados, foram utilizados um diário de observação de aula, as produções dos participantes na LA, avaliações de seu desempenho e duas pesquisas anônimas sobre suas percepções da proposta pedagógica. Por meio de uma análise indutiva clássica, identificou-se um alto investimento na LA, um aumento em seu capital social e cultural, fortalecimento de suas identidades e uma alta aceitação da proposta. Esses achados sugerem que um ensino baseado no modelo de investimento permite aos estudantes fortalecerem suas identidades e encontrar sentido e significado em suas interações, favorecendo assim a obtenção de capital que pode contribuir para o seu bem-estar.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira, identidade, pedagogia, investimento, capital.

Introducción

La formación en lenguas extranjeras (LE) es especialmente vulnerable a la geopolítica global (Kramsch, 2019, p. 50). En este campo, se manifiestan abusos de poder que afectan a muchas comunidades, como lo corrobora Miranda (2023) al demostrar cómo el Estado colombiano, bajo influencia externa, establece un marco que prioriza la enseñanza del inglés. Aunque esta estrategia beneficia a ciertos sectores, también menoscaba derechos de muchos y contribuye a la reconfiguración de identidades, a la vez que debilita otras preexistentes.

Los niveles de inglés en la Educación Básica, Secundaria y Superior en Colombia, según las Pruebas Saber, Saber PRO y TyT³, son evidencia de un panorama preocupante. Más allá de la discusión sobre la pertinencia y equidad de estas pruebas, los bajos resultados conducen a cuestionar la formación docente, la motivación estudiantil y la efectividad del Estado en la implementación de políticas lingüísticas. La enseñanza de inglés como LE suele enmarcarse en una hegemonía global que redefine identidades y perpetúa desigualdades.

En las Pruebas Saber 11 de inglés, los estudiantes colombianos han mostrado, recurrentemente, un bajo desempeño. En el periodo 2016-2021, entre el 80 % y 90 % de los examinados se ubicó en los niveles PreA, A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)⁴, y un 49 % en PreA o A0, el nivel más bajo (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2021), a pesar de haber recibido formación en inglés durante su Educación Básica, Secundaria y Media. Resultados similares se registraron entre 2009 y 2014 (Alonso *et al.*, 2017), y un informe de la Fundación de Empresarios por la Educación y del Observatorio Gestión Educativa (2024) confirma la persistencia de este bajo desempeño. En el ámbito internacional, Rodríguez (2022) señala que Colombia ocupa el puesto 77 entre 111 países en competencias básicas en inglés.

El Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (2023) reportó un aumento de la brecha en las Pruebas Saber 11, entre estudiantes de colegios públicos y privados, lo cual evidencia la vulnerabilidad de quienes asisten a instituciones educativas oficiales (IEO). En el área de

3 Evaluaciones externas estandarizadas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), las cuales evalúan el desempeño alcanzado por los estudiantes, según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional, en Educación Básica, Media y Superior.

4 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es una base para la creación de programas de lenguas en Europa cuyos niveles se dividen de la siguiente manera:

A0: principiante.
A1: básico.
A2: elemental.
B1: intermedio.
B2: intermedio alto.
C1: avanzado.
C2: muy avanzado.

inglés, esta brecha pasó de una ventaja de 6,2 puntos en el promedio de resultados de 2014, por los estudiantes de los colegios privados, a 10,2 puntos en 2021, debido a dificultades socioeconómicas que afectan a las estudiantes del sector público, agravadas por la covid-19. El aislamiento y la educación virtual impactaron especialmente a esta población, a la vez que profundizó la desigualdad (El Espectador, 2022).

Para la ciudad de Cali, el panorama es similar al del nivel nacional (Alonso *et al.*, 2017). Mayora y Gutiérrez (2019) señalan que en las IEO de esa ciudad influyen factores como la falta de enfoques estructurados, una visión estructuralista del inglés, la baja intensidad horaria, la desarticulación entre niveles, docentes de educación básica primaria sin formación en inglés y condiciones inadecuadas para el trabajo docente.

Esto limita las oportunidades de los aprendices de inglés en el país, especialmente en las IEO. En la institución donde se realizó este estudio, la docente en formación e investigadora documentó una baja inversión de los estudiantes en el aprendizaje del inglés, expresada en apatía, enseñanza centrada en gramática y desvinculada de sus intereses, como en las siguientes citas tomadas de su diario de observación de las clases impartidas por el docente titular del curso:

Los temas de gramática son vistos y puestos en actividades sin relacionarlos con algún tipo de ejercicio auténtico [...]. El contenido utilizado tiene como público meta niños pequeños. No se realizan actividades que involucren la identidad del estudiante como tal [...]. Los estudiantes parecen perder el interés frente a las actividades de la clase [...]. En este punto de la clase solo la mitad de los estudiantes se muestran interesados por el contenido de la misma. (Diario de observación de la docente en formación)

Esta falta de inversión contrasta con la pedagogía dialógica y el fomento de identidades declarados en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con la percepción del docente titular del curso en relación con la motivación de sus estudiantes:

Tal vez no les interese mucho el inglés, tal vez crean que no es muy importante, algunos; otros sí. Pero creo que ahí está la tarea de uno, de clase a clase irlos motivando, irlos atrapando, que les empiece a gustar. (Docente titular del curso, entrevista)

Es contradictoria la percepción que el docente tiene sobre los intereses y motivaciones de sus estudiantes para aprender inglés (tablas 1 y 2) y su importancia en sus proyectos de vida (tabla 3).

Tabla 1

Interés por aprender inglés

Valoración	Estudiantes	%
1	1	2,8
2	3	8,3
3	10	27,8
4	8	22,2
5	14	38,9
Total	36	

Nota: la valoración corresponde a 1 como la más baja y 5 la más alta.

Tabla 2

Motivación para aprender inglés

Razones	Estudiantes	%
Mayores oportunidades de empleo	11	30,6
Viajar a países angloparlantes	10	27,8
La nota en la materia	7	19,4
Gusto personal	7	19,4
No le gusta el inglés	1	2,8
Total	36	

Tabla 3

Contribución del inglés a su proyecto de vida

Valoración	Estudiantes	%
1	0	0,0
2	0	0,0
3	10	27,8
4	13	36,1
5	13	36,1
Total	36	100

Nota: la valoración corresponde a 1 como la más baja y 5 la más alta.

Esta situación representa un constreñimiento de orden nacional, local y en el aula, marcado por desigualdad social y falta de oportunidades para aprender la lengua meta (LM) de manera coherente con el PEI e intereses de los estudiantes. La baja inversión en la LM restringe su capital cultural, lo cual resulta en bajos niveles de inglés que los pone en desventaja en un mundo globalizado, donde priman la estandarización y la competitividad, y en el que el inglés permite la integración en los mercados, y supuestamente, el acceso a mejores oportunidades.

El trabajo sistemático de investigación, en relación con el constructo social de *inversión, identidad y capital*, desarrollado por Norton (2013a), muestra que, si los aprendices participan activamente en el proceso de construcción de significado a partir de las experiencias que les resultan relevantes, desarrollarán identidades más poderosas y participarán activamente en prácticas sociales de uso de la lengua. La inversión es entendida, aquí, como el compromiso de los aprendices con la LM en relación con su identidad y con sus aspiraciones sociales (Darvin y Norton, 2015), y el capital, como aquellos recursos que determinan la posición social de un individuo y su acceso a oportunidades (Bourdieu, 1986).

Pocas investigaciones en enseñanza de LE abordan la responsabilidad social en la negociación de identidades e inversión en la LM para ampliar el capital de los aprendices. Montes (2016) trabaja con textos narrativos y visuales en una IEO en Colombia, desde una perspectiva crítica; Abugasea (2022) fomenta la pertenencia a comunidades imaginarias de alemán en una escuela secundaria en Estados Unidos; y García-Pastor (2020) permite a universitarios en España expresarse en la LM, para así promover autoconocimiento y mejores relaciones a través de textos digitales.

Algunos estudios analizan cómo el contexto social influye en las identidades en la enseñanza de la LM. Montes (2016) promueve reflexiones críticas sobre problemáticas sociales en adolescentes de una IEO en Colombia. Posse Ramírez (2011)

examina factores internos y externos que impulsan el aprendizaje del inglés dentro de una cultura neoliberal, y lo impone como promesa de movilidad social. García-Pastor (2020) identifica pensamiento crítico en textos digitales en inglés elaborados por sus estudiantes, con potencial para empoderarlos. Salimi y Abedi (2022) analizan la relación entre aprendizaje del inglés e identidad, y destacan la influencia del entorno educativo y social. Moná y Rodríguez (2017) explican cómo las condiciones del entorno limitan la inversión y la ganancia de capital cultural en una IEO en Colombia.

En la presente investigación, se identificó una marcada desmotivación de los participantes, reflejada en su falta de inversión en la LM, acentuada por prácticas pedagógicas que ignoraron sus identidades en un contexto de inequidad social. Esta falta de inversión podría contribuir a bajos niveles de inglés y a un desarrollo limitado de su capital personal y social. Para abordar esta problemática, se implementó un estudio de caso descriptivo desde un paradigma crítico en una IEO de Cali, con estudiantes de décimo grado. En la propuesta de intervención, desarrollada en el contexto de la práctica pedagógica y el trabajo de grado de una docente en formación en LE en una universidad pública colombiana, se adoptaron el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la pedagogía crítica (PC). Su propósito fue articular el constructo social de inversión en la LM, para así promover la expresión y el fortalecimiento de identidades, además de una ganancia significativa de capital y de favorecer la justicia social.

Marco conceptual

El aprendizaje de lenguas atraviesa relaciones de poder, capital e ideología que impactan la identidad de quienes la aprenden. La inversión en el aprendizaje de una lengua, más allá de la adquisición de habilidades lingüísticas, implica también negociar la identidad en un contexto de relaciones de poder. En este marco, se revisa cómo estas dinámicas configuran la inclusión y exclusión en el

aprendizaje de lenguas, y cómo un enfoque de enseñanza crítico se traduce en justicia social.

Identidad, capital, inversión e ideologías

La identidad consiste en cómo una persona entiende su relación con el mundo, estructurada en el tiempo y el espacio, y sus posibilidades futuras (Norton, 2013b, p. 45). Según Norton (2000, 2013b), la identidad se construye y negocia constantemente. Su construcción es dinámica, influenciada por experiencias, interacciones sociales y acceso a capital. La negociación ocurre cuando los aprendices ajustan su identidad según el contexto social, especialmente en situaciones donde las relaciones de poder y las oportunidades de participación influyen en su sentido de pertenencia y agencia.

La construcción y negociación de identidad involucra ganancia de capital. Bourdieu (1986) lo explica como aquel que se intercambia y permite ganar poder en la sociedad, y lo define como trabajo acumulado que habilita a los agentes o grupos de agentes que lo poseen a apropiarse de energía social en forma de trabajo (Bourdieu, 1986, p. 245). Bourdieu (1986) distingue cuatro formas de capital ligadas entre sí, y que son los recursos y poderes que una persona posee al gestionarse de manera independiente; cada uno puede devenir en otros tipos de capital: (a) *económico*, referido al dinero y propiedades; (b) *social*, entendido como aquellos recursos humanos en forma de colegas o amigos que se adquieren y permiten acceder al poder por su influencia; (c) *cultural*, que se divide en *incorporado* (capacidad para aprender, interiorizar y exteriorizar la cultura por medio del *habitus*), *objetivado* (bienes con valor cultural), e *institucionalizado* (se adquiere al dar crédito por medio de una institución en la que se desarrolla una determinada habilidad); (d) *simbólico*, que constituye el reconocimiento social que se recibe a partir de la suma de los demás capitales.

A través del lenguaje se entreteje la relación entre capital y poder. Bourdieu (1991, p. 167) explica que los intercambios lingüísticos implican

relaciones de poder, ya que ciertas lenguas, como la oficial, son impuestas por el Estado y ejercen violencia simbólica. Para Bourdieu (1991), la lengua moldea la identidad y ejerce control sobre las personas, pero quienes tienen una identidad segura pueden desafiar estas normas y fortalecer su autopercepción (p. 125). Los aprendices invierten en la LM no solo para ampliar recursos simbólicos (lengua, educación, amistad) y materiales (bienes, dinero), sino porque el dominio de una lengua hegemónica legitima su capital como poder socialmente reconocido (Norton, 2015, p. 377). Bourdieu (1986) añade que el capital cultural adquirido mediante la educación y el aprendizaje de una lengua solo tiene valor si es reconocido en ciertos espacios sociales. Este capital puede transformarse en capital social si facilita el acceso a redes influyentes y en capital simbólico cuando confiere prestigio dentro de una sociedad que lo legitima.

La ganancia de capital es posible con el modelo de inversión, un constructo sociológico que desafía las teorías de adquisición de segundas lenguas, las cuales atribuyen el éxito en el aprendizaje exclusivamente a factores individuales (Darvin y Norton, 2023). Estas teorías no logran explicar por qué, a pesar de la motivación y esfuerzo, algunas personas no alcanzan niveles deseables para comunicarse. Desde la perspectiva del modelo de inversión, las causas de este fenómeno se encuentran en las relaciones de poder abusivo entre los hablantes nativos y los aprendices de la LM (Norton, 2013b). En contextos exolingües, las comunidades vulneradas enfrentan condiciones desfavorables que limitan sus oportunidades de aprendizaje.

El modelo de Norton explica cómo opera el poder en la sociedad en los niveles micro y macro, cómo construye modos de inclusión y exclusión que van más allá de la LM, y cómo reconfigura su aprendizaje a un asunto de justicia social (Clément y Norton, 2021). El nivel macro se refiere a las estructuras sociales, políticas y económicas que repercuten en el aprendizaje de una lengua; mientras que el micro, a las experiencias individuales y cotidianas de los aprendices en sus interacciones con

otros individuos. Este modelo vincula el esfuerzo, deseo y compromiso para aprender la LM con condiciones y oportunidades que facilitan su adquisición. También reconoce que las relaciones de poder en distintos contextos posicionan a los aprendices de manera desigual, lo cual arroja resultados de aprendizaje diversos (Darvin y Norton, 2023).

Las prácticas lingüísticas no son neutrales, sino moldeadas por el contexto social y atravesadas por relaciones de poder que determinan el acceso a recursos lingüísticos (Norton, 2013b, p. 2). En el hogar, el capital lingüístico y las ideologías pueden privilegiar o desincentivar ciertas lenguas. En el ámbito laboral, las exigencias lingüísticas benefician a quienes han accedido a una lengua hegemónica, reforzando desigualdades en empleo y movilidad social. En la escuela, el acceso a materiales, contenidos y metodologías, influye en la identidad y en la disposición de los aprendices para invertir en la lengua.

Darvin y Norton (2015) configuran el modelo de inversión como la intersección de identidad, capital e ideología. Basado en las metáforas económicas de Bourdieu, el modelo explica la participación en prácticas letradas en la LM (Norton y Toohey, 2011). Las ideologías organizan sociedades y determinan formas de inclusión y marginalización (Darvin y Norton, 2015, p. 44). Estas guían decisiones hasta normalizarse, como ocurre con la ideología lingüística, impulsada por gobiernos que privilegian ciertas lenguas sin permitir resistencia (Norton, 2015, p. 380). Un estudiante motivado a aprender la LM puede no invertir en ella si enfrenta ambientes racistas, elitistas, homofóbicos o sexistas en el aula, lo que impacta su aprendizaje o genera resistencia (Norton, 2013b, p. 3).

Los paradigmas interseccionales nos recuerdan que el ejercicio de marginalización opera de diferentes formas para producir injusticia; esta perspectiva nos impulsa a explorar la relación entre categorías de todos los niveles de la organización social (Levon y Mendes, 2016, p.12). Norton y Toohey (2011, p. 426) advierten que en la relación identidad/aprendizaje de lenguas se deben examinar las categorías

de identidad como raza, clase, género, orientación sexual, ya que estas se asocian con desigualdades en el acceso al aprendizaje. Si no hay progreso en el aprendizaje, no puede asumirse excluyentemente que no hay deseo de aprender; tal vez, hay condiciones de marginación (Norton, 2013b). Entonces, la pregunta “¿Quién soy?” no puede ser entendida aparte de la pregunta “¿Qué se me está permitido hacer?”, pues esta última está vinculada a las condiciones que estructuran las oportunidades para realizar lo que se desea (Norton, 2013, p. 48).

El aprendizaje de una lengua es un proceso socialmente situado, influenciado por el capital, las ideologías dominantes y las relaciones de poder. Según el modelo de inversión de Norton, la identidad y las oportunidades de aprendizaje están determinadas por estructuras que incluyen o excluyen a los aprendices. Invertir en una lengua no es solo un acto individual, sino un asunto de justicia social condicionado por el contexto.

Pedagogía crítica y aprendizaje basado en proyectos

Con el enfoque emancipador de los oprimidos (Freire, 1970), y desde ideas que cuestionan los valores del capitalismo y del imperialismo (Kincheloe, 2007), la pedagogía crítica (PC) se basa en la comprensión de los orígenes y fundamentos del poder en la sociedad y en el tejido escolar. Giroux (2020, 2022) la plantea como un proyecto que busca que las personas reconozcan el poder que tienen los individuos para ser agentes críticos que cuestionan activamente y negocian la relación entre teoría y práctica, y promueven el cambio social.

Esta pedagogía guarda una estrecha relación con la identidad de los estudiantes, ya que les permite reconocer quiénes son y cómo diversos elementos interseccionales, como el género, la clase, la raza, el estatus migratorio, entre otros, influyen en la construcción de su identidad y evidencian desigualdades (Giroux, 2020; Kincheloe, 2007; Norton, 2013b).

De la obra de Freire se deduce que las ideologías hegemónicas limitan la construcción auténtica de identidad al imponer visiones del mundo, alienando a los oprimidos de sus raíces y potencialidades. La liberación como propuesta pedagógica les permite recuperar su autonomía, y convierte la negociación de identidad en un acto de resistencia y transformación; la identidad se construye en diálogo con los demás y permite a los oprimidos reclamar su historia (Brito, 2008).

Norton y Toohey (2004) resaltan la conexión entre PC y aprendizaje de lenguas, pues estos se enmarcan en contextos sociopolíticos que perpetúan inequidades, y obligan a adoptar enfoques críticos que promuevan justicia social y empoderen a los estudiantes. Giroux (2020) destaca que la PC les permite a los estudiantes negociar su identidad y desafiar narrativas que perpetúan la opresión.

La expresión y negociación de identidades en la LM se alinean con la PC y se fortalecen mediante el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Beckett (2002) explica que el ABP involucra a los estudiantes en el aprendizaje de la LM y de contenidos a través de planificación, investigación, análisis, síntesis y reflexión, tanto oral como escrita. Estas prácticas llevan a los aprendices desarrollar una conciencia crítica sobre su propio proceso de aprendizaje y su relación con el contexto social; en consecuencia, promueven una educación más equitativa y significativa.

El ABP fomenta la autonomía, el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico en un entorno negociado y basado en la resolución de problemas (Hedge, 2000; Mohamed, 2023; Stoller). Además de fortalecer las habilidades comunicativas en la LM, promueve la agencia al hacer que los estudiantes sean participantes activos de su propio aprendizaje (Beckett y Slater, 2005). También mejora el trabajo en equipo, la confianza, la autoestima y las actitudes hacia la LM (Stoller, 2006).

Los proyectos, de duración variable, abordan problemas reales, la cultura de la LM y otros temas definidos en parte por los estudiantes para incentivar su compromiso (Stoller, 2006). Los docentes

actúan como guías, motivando a los alumnos a desafiarse y buscar la excelencia en contenido y lengua, mientras estos asumen el rol de planeadores y actores en el desarrollo del proyecto (Dressler et al., 2020).

En la planificación, docentes y estudiantes exploran un tema de interés, y establecen propósitos y resultados esperados (Beckett y Slater, 2005). En la investigación y diseño, los estudiantes recopilan información y desarrollan estrategias (Stoller, 2006). Durante la ejecución, implementan soluciones en la LM de forma auténtica y significativa, fomentando aprendizaje y reflexión (Stoller, 2006). Finalmente, en la evaluación y presentación, comparten sus productos con una audiencia real, reflexionan sobre su desempeño y reciben retroalimentación (Beckett, 2002).

Metodología

Este estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico (Alvarado y García, 2008) y adopta un diseño de estudio de caso único de carácter descriptivo, ya que busca examinar en profundidad un fenómeno específico dentro de su contexto real (Yin, 2014). La elección de un enfoque sociocrítico responde a la necesidad de analizar y cuestionar las desigualdades estructurales que influyen en la inversión de los estudiantes en el aprendizaje de la LM. En este sentido, se problematizan las estructuras que perpetúan inequidades en la enseñanza y el acceso a la LM, lo que limita las oportunidades del estudiantado para mejorar su bienestar futuro.

El estudio de caso se centra en la intersección entre identidad, aprendizaje del inglés, capital social y cultural, y justicia social en la enseñanza de LE, en un contexto educativo urbano caracterizado por vulnerabilidad socioeconómica. Para ello, se implementó una intervención pedagógica basada en la PC y el ABP, con el propósito de fortalecer y promover la expresión de las identidades estudiantiles en la LM. El objetivo principal del estudio fue analizar el impacto de este modelo de enseñanza, en relación con el propuesto por Darwin y Norton (2015).

El estudio se llevó a cabo en un grupo de 38 estudiantes de décimo grado, cuyas edades oscilaron entre los 14 y 19 años. La mayoría eran originarios de la ciudad de Cali (30), mientras que algunos provenían de otros departamentos del país (5) y de los países de Venezuela (2) y Japón (1). En términos socioeconómicos, los participantes pertenecían a los estratos 2 y 3. Respecto a su identidad de género, 27 se autopercebieron como hombres y 11 como mujeres. En cuanto a su etnicidad, la mayoría se identificó como mestiza (32), mientras que 2 personas se reconocieron como integrantes de comunidades ancestrales y 2 como afrocolombianas.

La intervención fue implementada por una docente en formación en LE de una universidad pública, en el marco de su práctica pedagógica y su trabajo de grado. Además de desempeñarse como investigadora principal, contó con el acompañamiento de su director de trabajo de grado, quien también asumió el rol de supervisor de práctica.

Los datos se analizaron a partir de diversas fuentes de información, incluyendo los productos finales creados por los participantes, la heteroevaluación de su desempeño llevada a cabo por la docente en formación y un docente en formación colaborador, dos encuestas sobre la percepción de los estudiantes respecto a la propuesta pedagógica, y el diario de observación de la docente en formación.

Además, se empleó un enfoque de análisis inductivo clásico (Thomas, 2006), basado en una lectura detallada e iterativa de la información, la identificación y agrupación de unidades emergentes y su posterior contrastación con el marco conceptual del estudio. Esta estrategia permite extraer conceptos, temas o modelos a partir de la interpretación del investigador, sin imponer categorías predefinidas (Patton, 2002, p. 452). De este modo, se garantizaron interpretaciones fundamentadas en las experiencias de los participantes, lo que contribuyó a la validez y coherencia de los hallazgos.

De manera voluntaria, los estudiantes participaron en el estudio y tanto ellos como sus familias y acudientes firmaron un consentimiento informado

para garantizar su anonimato y confidencialidad, en el que se les manifestó su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.

Para la intervención pedagógica, se tomaron en cuenta las preferencias temáticas sugeridas por los estudiantes para trabajar en clase. Además, se estableció un acuerdo entre el docente titular y la docente en formación para definir los objetivos de aprendizaje, en relación con los derechos básicos de aprendizaje (DBA) del Ministerio de Educación Nacional (2016), y con el Plan de Área del grado. Siguiendo los principios del ABP, se implementaron 2 proyectos en 13 sesiones de clase. Para cada proyecto, se estableció un producto final, cuya evaluación se hizo de manera colaborativa entre la docente en formación y otro docente en formación que también estaba haciendo su práctica en la misma institución. Durante la intervención, la docente en formación llevó un diario de observación y, al final de cada proyecto, cada estudiante diligenció una encuesta anónima sobre su percepción de la propuesta pedagógica y sobre su aprendizaje (véase anexo 1).

Para el primer proyecto se obtuvo como producto final un *collage* elaborado en formato digital o físico, en el que cada estudiante respondió la pregunta “Who am I?”, junto con un texto en la LM que describiera el *collage* en función de la pregunta. La producción textual contó con tres etapas: escritura inicial, retroalimentación por parte de la docente en formación inicial, y corrección y publicación en un tablero de la herramienta en línea *Padlet*, como se aprecia en las figuras 1, 2 y 3.

Para el segundo proyecto se elaboró una lista de reproducción de canciones de todo el grupo, acompañada con un texto argumentativo corto que explicara por qué las canciones elegidas representaban la identidad de los pequeños grupos en los que se dividió el trabajo. Cada participante seleccionó una canción en cualquier lengua que fuese representativa para su vida y argumentó por escrito y luego de manera oral en inglés. Este trabajo luego se integró a un solo texto por cada pequeño grupo. Ellos eligieron la plataforma en la

Figura 1

Ejemplo de elaboración de collage en físico de uno de los estudiantes

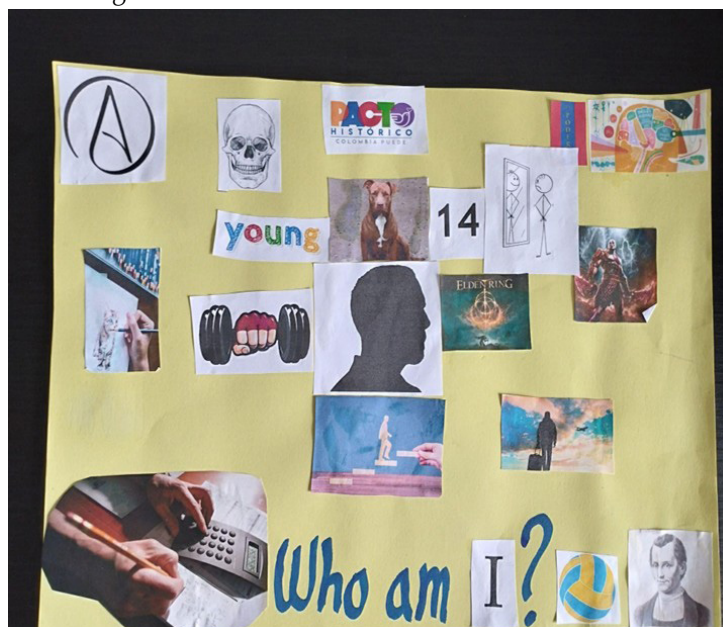
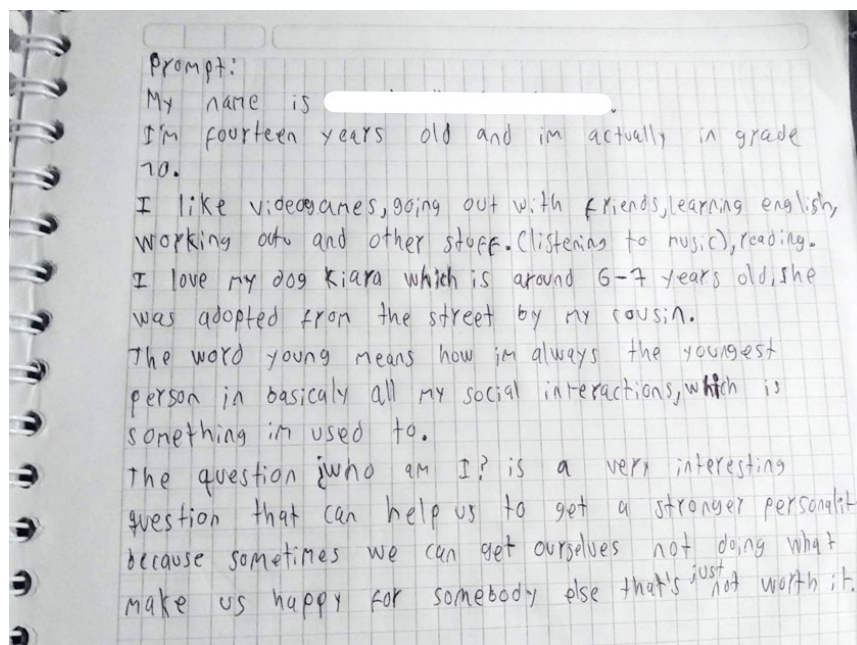


Figura 2

Ejemplo del proceso de escritura



que se publicaría la lista de reproducción y la forma de presentación al momento de compartir con el grupo sus productos (figuras 4, 5 y 6). Para el texto argumentativo, se tuvieron en cuenta las tres

etapas del anterior proyecto, con la diferencia de que en este se publicaron los textos con la herramienta en línea Google Jamboard.

Para la elaboración de los productos de proyectos finales se realizaron talleres y actividades puntuales sobre la LM para facilitar su expresión de identidades.

En los grupos de trabajo, cada estudiante tuvo la oportunidad de hacer escritura individual con la ayuda de sus pares y la docente en formación. Ambos

proyectos fueron evaluados con criterios de desempeño en relación con la comunicación que fueron socializados y consensuados con ellos para propósitos sumativos (figura 7). Además del ejercicio de retroalimentación que brinda una evaluación con criterios, se atendió el requerimiento institucional de calificación del desempeño del estudiantado.

Figura 3

Ejemplo de los productos terminados en la plataforma Padlet

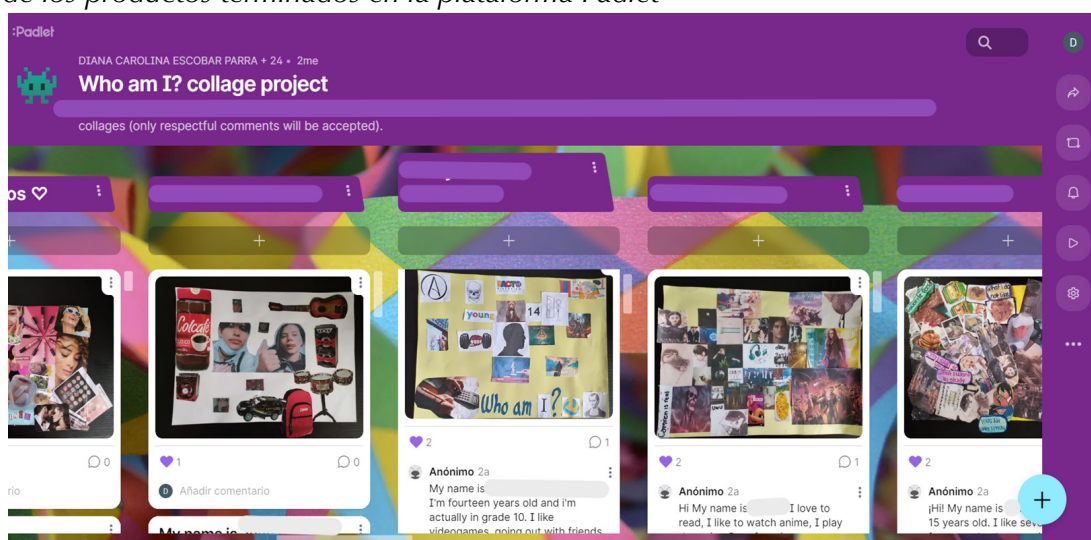


Figura 4

Pantallazo de la lista de reproducción de todo el grupo al final del proyecto

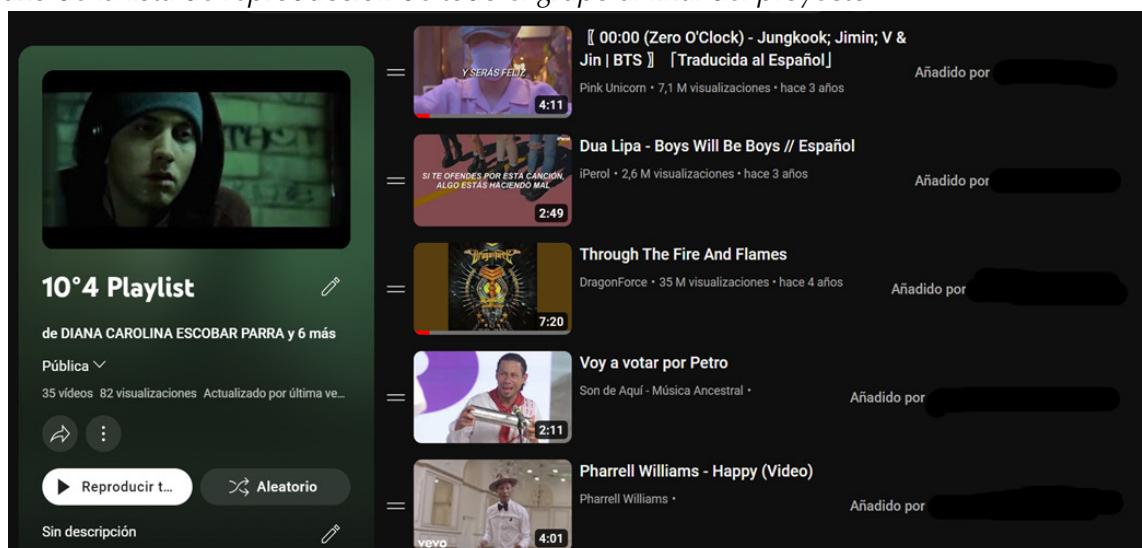


Figura 5

Ejemplo de elaboración de textos de uno de los grupos

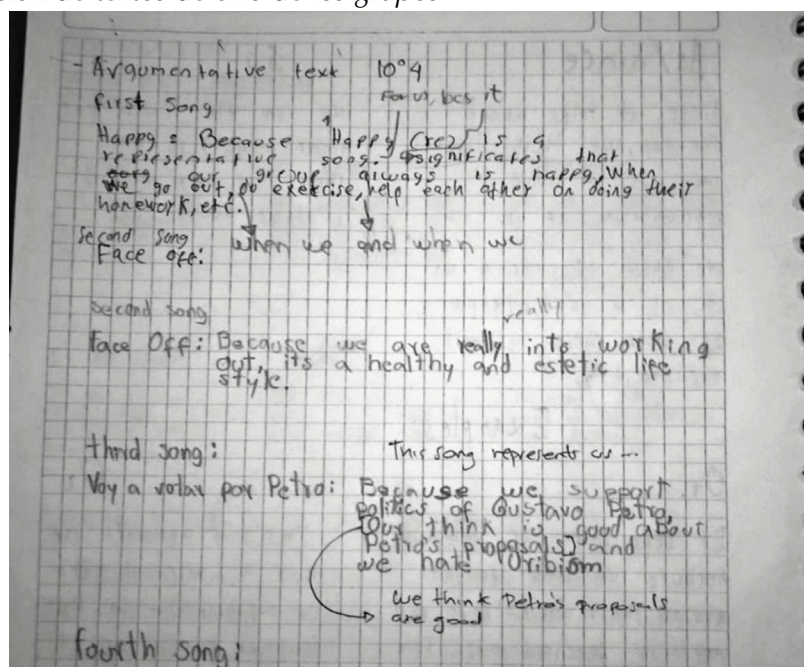


Figura 6

Ejemplo del texto final subido a la plataforma Google Jamboard

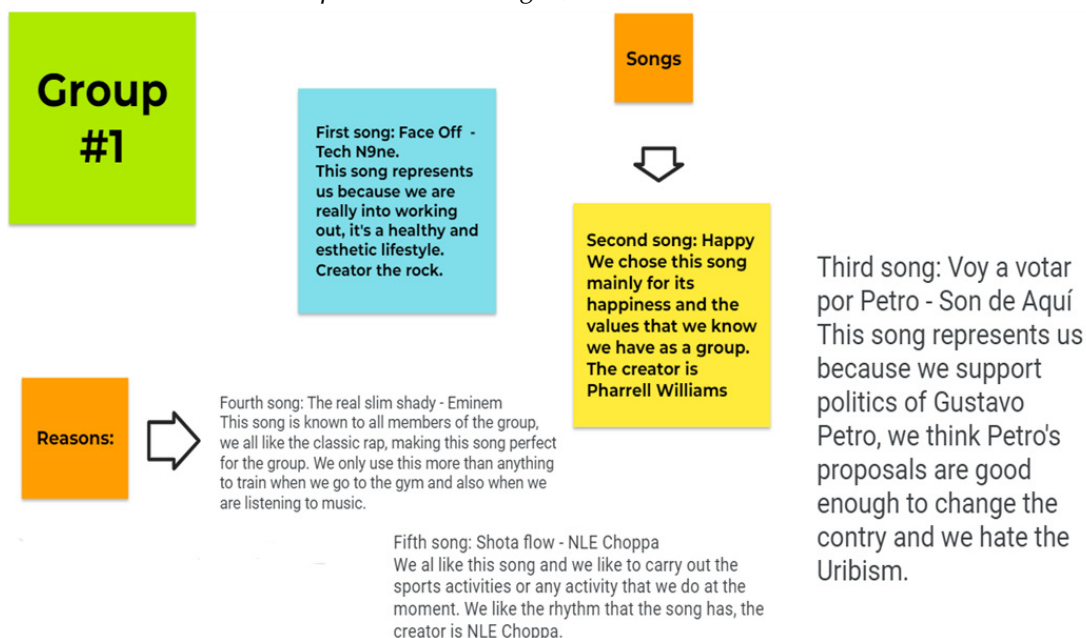


Figura 7

Ejemplo de parrilla de evaluación de uno de los proyectos

Project 1: Who am I?				
Criteria/grade	Very good (4.3-5.0)	Good (3.7-4.2)	Fair (3.0-3.6)	Could be better (1.0-2.9)
Content	The student shows full understanding of the topics and answers the question Who am I?	S shows a good understanding of the topics and answers the question Who am I?	S shows a good understanding of parts of the topic and answers the question Who am I?	S does not seem to understand the topic well and does not answer the question Who am I?
Preparedness	S is completely prepared and has rehearsed.	S seems pretty prepared but might have needed a couple more rehearsals.	S is somewhat prepared but it is clear that rehearsal is lacking.	S does not seem prepared at all.
Pronunciation	S speaks comprehensively all the time.	S speaks clearly and comprehensively but mispronounces a few words.	S speaks with some clarity with frequent pronunciation mistakes.	S often mumbles or cannot be understood. S mispronounces many words.
Collage: creativity and effort	S made a creative collage in which effort is visible. There is a logical purpose for answering the question Who am I? and many topics of his/her life are portrayed.	S made a creative collage in which effort is visible. There is a logical purpose for answering the question Who am I? and some topics of his/her life are portrayed.	S made a creative collage in which effort is visible. There is a logical purpose for answering the question Who am I? and few topics of his/her life are portrayed.	S made a creative collage in which effort could be better. There is a logical purpose for answering the question Who am I? and very few topics of his/her life are portrayed.
Organization	There is an excellent logical sequence of information.	There is a good logical sequence of information.	The sequence of information is understandable, but it could be better.	The sequence of information is not coherent.
Grammar	Grammar and structure of the sentences are all correct.	Grammar and structure of the sentences are mostly correct.	There are many grammar mistakes that partly affect meaning.	There are many grammar mistakes that affect meaning along the text.

Resultados

El análisis de la información recolectada permitió identificar que la propuesta pedagógica promovió una *alta inversión en la LM* de los estudiantes y *fortalecimiento de sus identidades*, empleando la LM como herramienta de expresión y empoderamiento, lo cual redundó en un *aumento de su capital social y cultural*. A su vez, la propuesta tuvo una *alta aceptación* por parte del estudiantado, debido a su carácter democrático al incluir sus voces en el desarrollo del proyecto, su implementación, sus alcances y transparencia en la evaluación. También hubo manifestaciones minoritarias de *resistencia a la propuesta*. A continuación, se presenta y se describe cómo emergieron esas categorías.

Alta inversión en la LM

Durante la implementación de la propuesta pedagógica, se evidenció una *alta inversión* en

clase, registrada en el diario de observación. Exceptuando las intervenciones 5 y 9, las [figuras 8 y 9](#) muestran cómo en ambos proyectos se contrastan las entradas significativas en relación con la inversión. Esta se evidenció en el interés en clase, el deseo de compartir producciones con pares, la atención en las actividades, la iniciativa para negociar con la docente, el deseo de expresarse en la LM y la actitud respetuosa de escucha.

Los siguientes son ejemplos sobre cómo la docente en formación e investigadora consignó la inversión o falta de ella en su diario, a propósito de las clases que implementó:

Esta actividad fue provechosa para los estudiantes, pues ellos mismos pudieron identificar dificultades en aspectos como la pronunciación o vocabulario y tuvieron la oportunidad de preguntar cómo lo podían hacer de manera correcta [...]. Afortunadamente, los estudiantes mostraron interés

en el proyecto y respondieron a las preguntas en sus cuadernos sin mayor presión, además, algunos de ellos también compartieron sus respuestas con los demás estudiantes de la clase [...]. La mayoría de los estudiantes se veían mejor preparados y, aunque la mayoría leyó la mayor parte de sus textos, era comprensible la necesidad entendiendo la dificultad que representaban los textos de nivel argumentativo. [...] (*inversión*)

Los estudiantes manifestaron que para ellos era difícil responder la pregunta de “Who am I?”, pues no sabían cómo abordarla [...]. Para esta actividad los estudiantes ya estaban muy dispersos porque faltaban pocos minutos para su descanso, por ello casi no estuvieron atentos al video [...]. Los estudiantes tuvieron atenciones dispersas, en especial los del fondo que en ocasiones simplemente ignoraban lo ocurrido en la clase. (*falta de inversión*). (Diario de observación)

Figura 8

Nivel de inversión por intervención de clase en proyecto 1

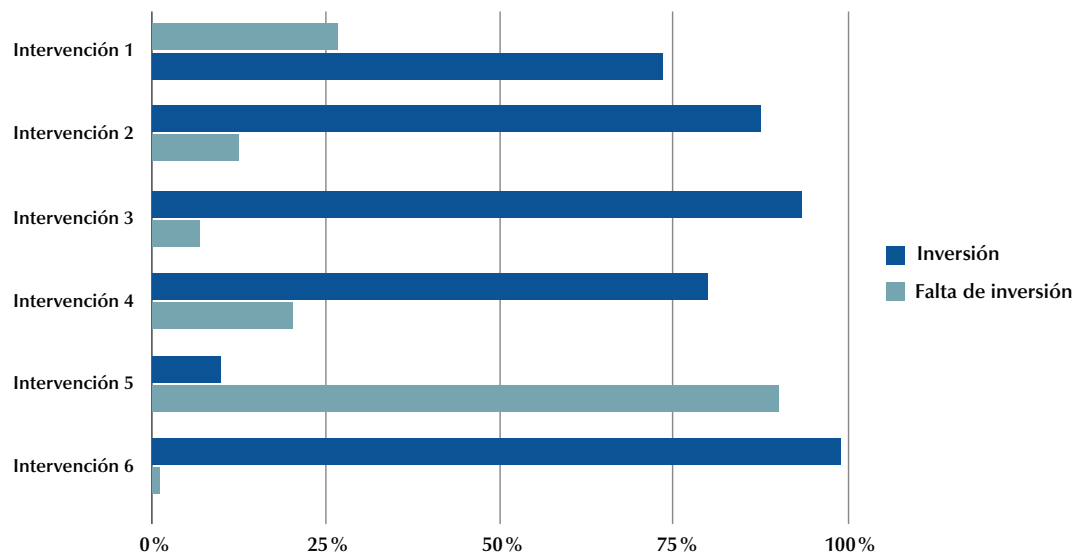
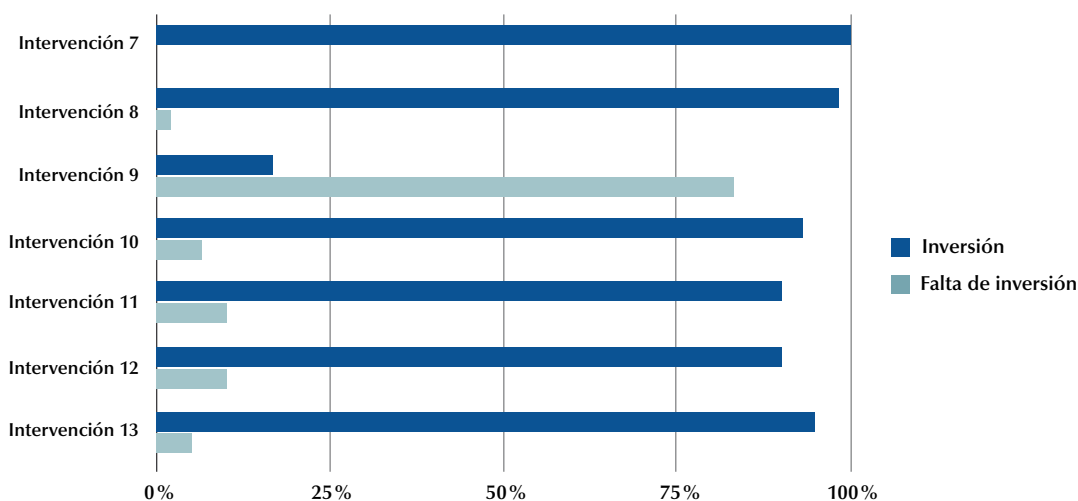


Figura 9

Nivel de inversión por intervención de clase en proyecto 2



En el segundo proyecto hubo mayor inversión, ya que los estudiantes tuvieron más voz en la negociación sobre su alcance y presentación. Esto muestra que un mayor espíritu democrático en los proyectos favorece su adherencia. En el primer proyecto, los estudiantes crearon un *collage* que los representaba y lo explicaron en la LM. En el segundo, presentaron una lista de reproducción de canciones que los identificaban y la compartieron en una red social. La alta inversión en la LM se explica desde el modelo de inversión de Norton (2013b), donde el aprendizaje se vincula con la identidad, y el acceso con el capital social y cultural, lo que les permite a los estudiantes usar el inglés para expresarse y fortalecer vínculos sociales.

Aumento de capital social y cultural

La *alta inversión* implicó un *aumento del capital social y cultural* del estudiantado, evidenciado en su percepción sobre la propuesta y en las evaluaciones de los productos finales. El capital social se observó en su autoestima y relaciones interpersonales, mientras que el cultural estuvo vinculado con la LM. La ganancia en capital cultural fue clave en sus opiniones sobre lo aprendido. En las figuras 10 y 11, muchos participantes señalaron haber adquirido conocimientos formales de la LM y haber fortalecido su autoconocimiento y relaciones con sus compañeros, a pesar de que los proyectos no se centraron en la enseñanza gramatical. Además, destacaron haber aprendido sobre aplicaciones digitales para aprender inglés en el primer proyecto.

A continuación, se presentan testimonios de estudiantes sobre cómo percibieron su propia ganancia de *capital social* en relación con los demás; y de *capital cultural*, en relación con la LM ante la pregunta qué aprendieron con la propuesta:

A conocerme mejor a que yo puedo hacer las cosas por si [sic] solo. (Est. 32)

Tambien [sic] se aprendio [sic] y caracterizo [sic] por estar en un ambiente sano y siempre en ingles [sic]. (Est. 12)

Aprendi [sic] que aunque haya problemas solo te tienes que esforzar mas [sic] hasta conseguirlo. (Est. 28)

A ser una persona responsable (Est. 31)

Depronto [sic] sirve como para tener menos pena, mas [sic] seguridad ya que estamos aprendiendo mas [sic] que una clase normal. (Est.10)

A que con la musica [sic] nos podemos identificar o compararla con lo que estemos viviendo. (Est. 15)

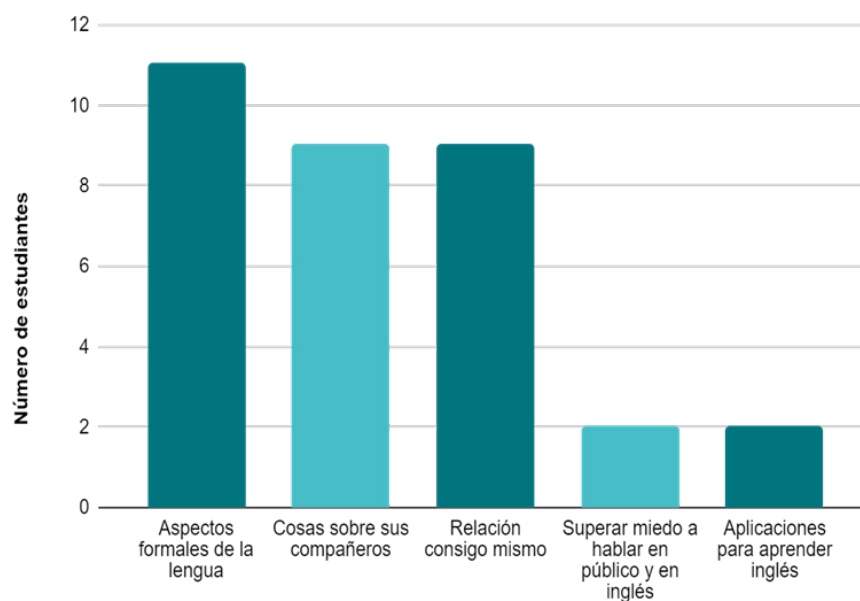
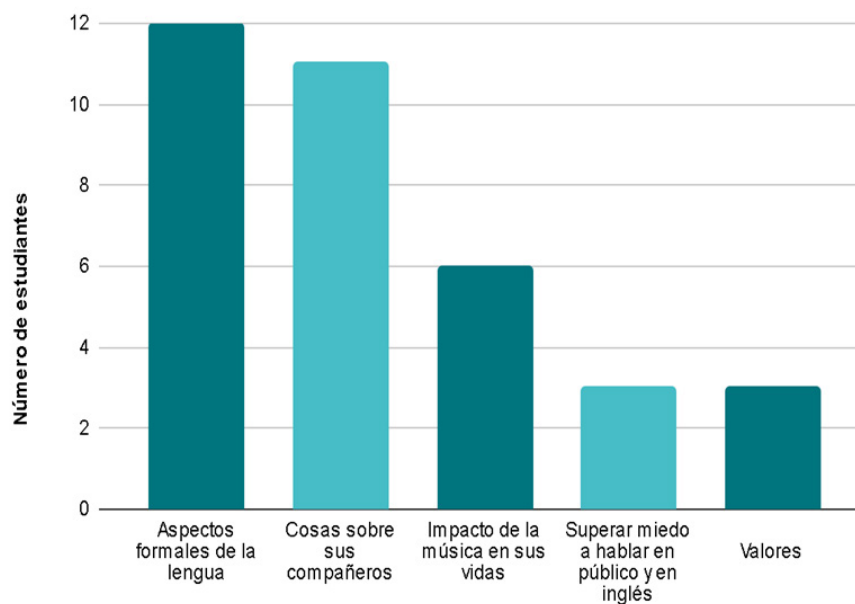
Aprendi [sic] mas [sic] sobre vocabulario con eso extendi [sic] mi comprension [sic] lectora en ingles [sic]. (Est. 23)

A pronunciar la cancion [sic] que me gusta en ingles [sic]. (Est. 12)

Su percepción sobre lo aprendido a través de los proyectos se corrobora en el desempeño o calidad de sus proyectos, en los que se reflejan aspectos formales de la lengua, como lo expresaron en sus percepciones y aspectos en cuanto al sentido y a la comunicación. Con intenciones genuinas, expusieron sus identidades, según se evidencia en el consolidado de las evaluaciones de los productos finales de los proyectos.

En la figura 12 se ilustra cómo en el primer proyecto 13 estudiantes obtuvieron una calificación que corresponde a *muy buena*, *buena* (10), *justa* (7) y por debajo de lo esperado (8). En el segundo proyecto, se observan mejores valoraciones sin desconocer que las del primer proyecto también fueron buenas; es decir, 13 obtuvieron una calificación de *muy buena*; 14, *buena*; 7, *justa*, y 4, por debajo de lo esperado. Las mejores calificaciones en el segundo proyecto obedecieron al nivel de participación, compromiso y pertenencia al proyecto en el que tuvieron una mayor voz.

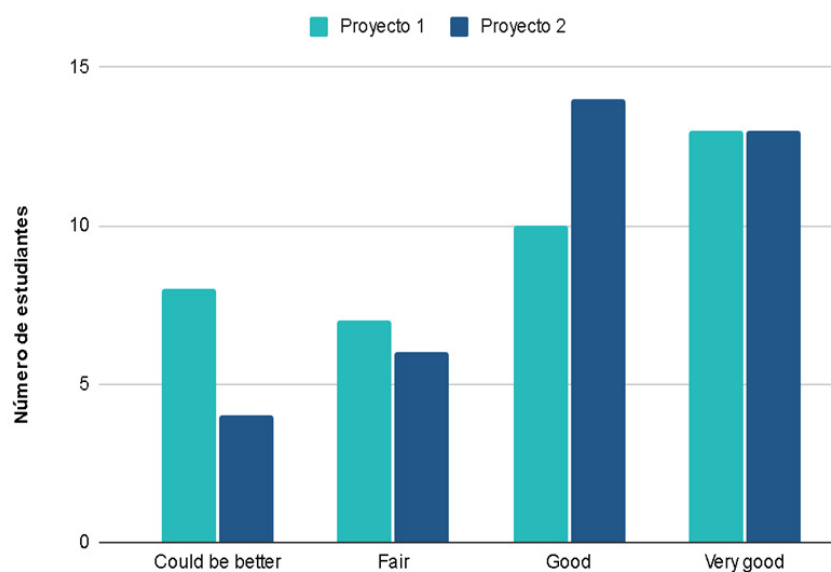
Gracias al trabajo de inversión en la LM, se observa un *fortalecimiento de sus identidades* en ambos proyectos, en los que de manera amplia se expresaron ante sus pares sobre diversos tópicos relacionados con su identidad, es decir, quiénes son y con qué se vinculan con su entorno. La apreciación de este fortalecimiento se corrobora tanto en las encuestas

Figura 10*Percepción sobre lo aprendido en el proyecto 1***Figura 11***Percepción sobre lo aprendido en el proyecto 2*

(figuras 10 y 11), como en el análisis de los tópicos sobre los que ellos dieron sentido a sus identidades.

En el primer proyecto (figura 13), de manera espontánea y libre, los estudiantes representaron

sus identidades en función del ocio y tiempo libre, de aspectos materiales (comida, vehículos, prendas de vestir, productos de belleza, de música y arte), de afecto hacia personas de su círculo familiar

Figura 12*Calificaciones del desempeño de los estudiantes en ambos proyectos*

y mascotas, y de sí mismos en relación con su apariencia física, sus emociones, creencias políticas, expresión de su sexualidad, relaciones interpersonales y planes futuros.

Ejemplos de expresión de identidades en sus *collages* de algunos estudiantes se exponen a continuación:

I love my dog Kiara which is around 6-7 years old. She was adopted from the street by my cousin. (Est. 1)

The person I admire the most is my cousin Jhوناتan, I admire him because he is a good person and he is very professional [sic] in his work. (Est. 2)

I like to support the pacto historico [sic] (la alianza de varios partidos políticos para elecciones presidenciales y de congreso para el año 2022). (Est. 3)

But I want to travel and know more amazing places. (Est. 8)

En el segundo proyecto, como se observa en la [figura 14](#), la expresión de sus identidades se centró en el tiempo libre, en reflexiones sobre sus identidades representadas en las motivaciones, en valores y emociones que despertaron las canciones seleccionadas,

en sus creencias políticas, en sus posiciones frente al machismo, en su orientación sexual, en el ritmo de la canción seleccionada, entre otros temas.

Los siguientes son ejemplos de expresión de identidades en sus proyectos de música en los grupos que se conformaron para el segundo proyecto:

I chose this song that talks about love, many may say that it is about a heartbreak, but in reality it is the fake love towards oneself. (Grupo 6)

This song represents us because we support politics [sic] of gustavo petro [sic], we think Petros [sic] proposals [un candidato presidencial] are good enough to change the contry [sic]. (Grupo 1)

This song expresses not only the fact of feeling proud of your sexual orientation, it also expresses that self-love goes above everything else. (Grupo 2)

I like the song because it plays the theme of fulfilling dreams and achieve [sic] goals in a very satisfactory way. (Grupo 5)

I do not mean that all women go through this or that all men are oppressors, I just say a reality that has long been seen, but [sic] is gradually changing. (Grupo 4)

Figura 13

Temas expuestos en la expresión de identidades en el P1

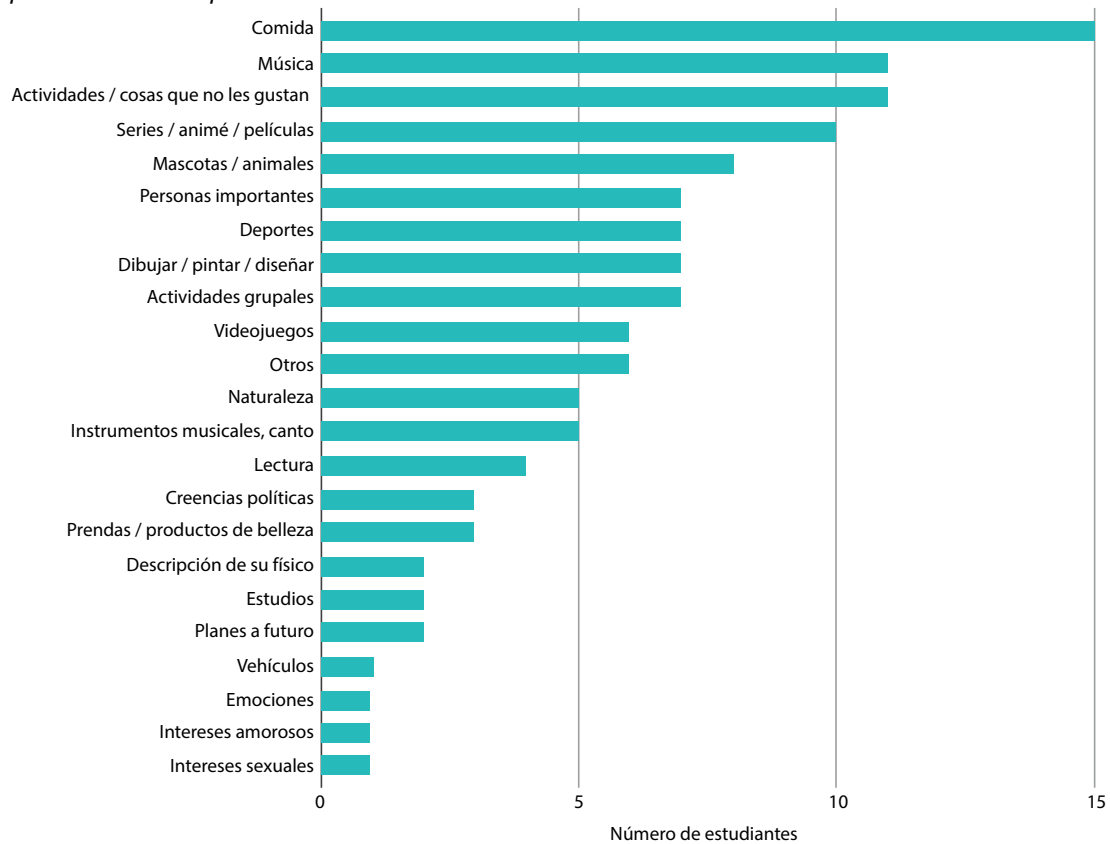


Figura 14

Temas expuestos en la expresión de sus identidades en el P1

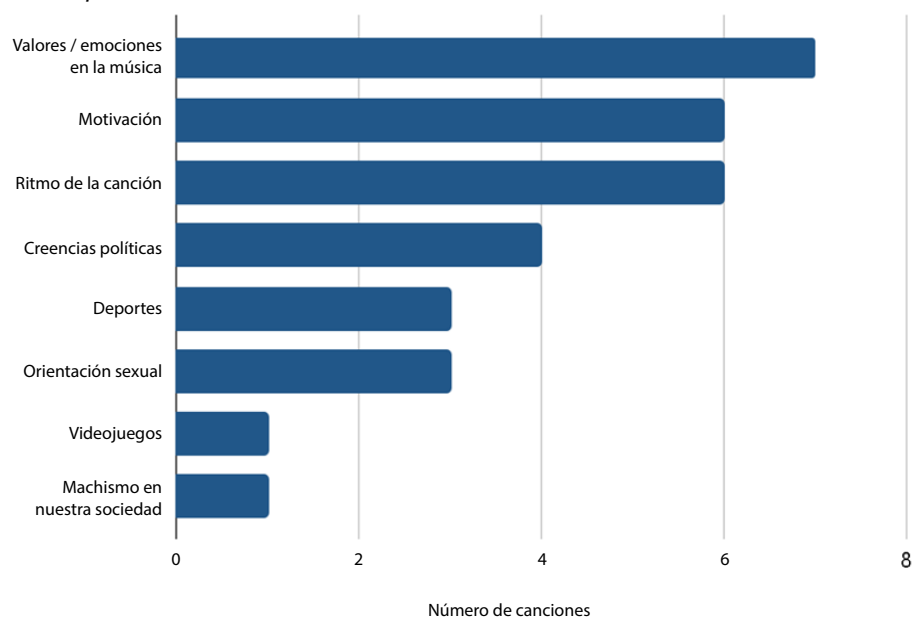


Tabla 4*Percepción sobre qué tan apropiada fue la propuesta*

Valoración	Proyecto 1		Proyecto 2		En general	
	Estudiantes	%	Estudiantes	%	Estudiantes	%
1	0	0,00	0	0,0	0	0,00
2	1	3,0	1	2,7	1	2,80
3	3	9,1	2	5,5	3	8,60
4	16	48,5	20	55,5	12	34,20
5	13	39,4	12	33,3	16	45,70
NR	0	0	1	2,7	3	8,60
Total	33		36		35	

Nota: la valoración de 1 es para la más baja y 5 para la más alta. NR representa a aquellos que no respondieron este ítem en la encuesta.

La posibilidad de expresar sus identidades contribuye a su fortalecimiento, como se percibe en algunas de sus respuestas en la encuesta sobre lo aprendido con la propuesta:

A conocerme mejor, a que yo puedo hacer las cosas por si [sic] solo creer en uno mismo [sic] aprender que de los esfuerzos vale la pena. (Est. 32)

De ver todo lo me gusta pensando que casi no me gusta nada y vi que tenia [sic] muchas cosas. (Est. 27)

Me he conocido mas [sic] con mis amigos y ahora se [sic] cosas que antes no conocía [sic] de ellos o que no creía [sic] que les gustaba. (Est. 5)

A que con la musica [sic] nos podemos identificar o compararla con lo que estemos viviendo. (Est. 15)

Según la metáfora económica de Bourdieu (1986), el aumento de capital social y cultural responde a la alta inversión en la LM. Los estudiantes fortalecieron su autoestima, relaciones interpersonales y habilidades lingüísticas. Desde el modelo de inversión de Darvin y Norton (2015), la ganancia de capital ocurrió cuando los aprendices percibieron el inglés como un medio de expresión

e integración, lo que fortaleció su sentido de pertenencia y sus competencias comunicativas.

Alta aceptación de la propuesta pedagógica

En la percepción de los participantes sobre la propuesta pedagógica se observó una *alta aceptación*. En ambos proyectos se indagó por sus percepciones sobre la propuesta pedagógica para cada uno y en general. En la [tabla 4](#) se detalla cómo hubo una acogida muy positiva correspondiente a un 88 % para el proyecto 1; 91 % para el proyecto 2, y 80 % para la propuesta en general.

El segundo proyecto fue el más favorecido, con un 83 % de preferencia frente al 9 % del primero; mientras que otro 9 % no mostró preferencia. Aunque ambos promovieron identidades de forma libre, el segundo recibió mejor acogida, probablemente porque permitió mayor participación estudiantil en la negociación y planificación. Además, su enfoque colaborativo y vinculado a la música fortaleció el sentido de comunidad e inversión en el proyecto.

Ejemplos de las razones de esta apreciación y acogida positivas de la propuesta se resaltan a continuación:

Que es muy participativo y es algo diferente a lo que venimos estudiando. (Est. 4) .

La manera en como [sic] nos dieron las clases [sic] la manera tan interactiva para la entrega de trabajos que nos dieron. (Est. 17)

Me gusto [sic] la dinamica [sic] al aprender, no fue monotonica [sic] o repetitiva, incluso fue innovadora al momento de incluir el escribir, escuchar, hablar y leer. (Est. 2)

Que trataron de mejorar la participacion [sic] de todos. (Est. 32)

Esta perspectiva favoreció la adherencia de los estudiantes al crear un contexto pedagógico inclusivo y significativo. Desde el modelo de inversión de [Darvin y Norton \(2015\)](#), el acceso a capital social y cultural fortaleció el compromiso con la LM y la expresión identitaria. Asimismo, reflejó los principios de la PC ([Freire, 1970](#); [Giroux, 2020](#)), que conciben el aprendizaje como participativo, democrático y basado en la experiencia. Estos principios se materializaron en el ABP ([Beckett y Slater, 2005](#)), pues promovieron un aprendizaje activo, colaborativo y centrado en la negociación de significados.

Resistencia de una pequeña minoría

No obstante, en esta valoración altamente positiva de los participantes, se identificó alguna *resistencia* representada en una sola calificación baja sobre la propuesta, según se detalla en la [tabla 4](#), y las pocas manifestaciones de desagrado por algunas actividades, principalmente en el primer proyecto. Esto refleja su aceptación progresiva, y que se puede considerar como aceptable y justificable el hecho de que en la primera experiencia de implementación algunos vivan dificultades en las que se aprovechen ciertas situaciones para dialogar con ellos sobre aspectos formativos, o se reflexione sobre emociones y sentimientos propios de hablar en público en LE, el trabajo en equipo, su responsabilidad, entre otros, y que ya en los siguientes proyectos no se acentúan tanto como parte de la adaptación progresiva.

Unos pocos comentarios de su parte mostraron ese comprensible rechazo ante la pregunta de qué no les había gustado sobre la propuesta:

Exponerles a las personas que no les importa lo que tu [sic] digas o haces. Salir a exponer el *collage* por miedo a que se burlen o solo por salir. (Est. 32)

Socializarlo o salir a hablar, no porque este [sic] mal es solo que hablar en publico [sic] me hace sentir agobiado y tener muchisima [sic] pena y luego no poder hablar por miedo. (Est. 13)

Que algunos se burlaban de los proyectos de los otros o que algunos no prestaban atencion [sic] por estar jugando o conversando. (Est. 28)

Que no pude representarme en un *collage*. (Est. 29)

Esta resistencia se evidenció desde la perspectiva de la docente en formación:

Una dificultad que se tuvo fue que dos estudiantes decidieron no salir a presentar, argumentando que les daba temor salir en público. Sin embargo, al preguntarles si ellas habían preparado algún audio en PowerPoint para su presentación dijeron que no; por lo que se les recordó que esta situación ya estaba prevista y que ya habíamos negociado que los estudiantes que tuvieran este temor debían tomar esa otra ruta para presentar el trabajo. A pesar de ello, les dijimos que podían enviar un audio con su parte de la presentación junto con algunos compañeros que no habían preparado las cosas. Lamentablemente, ninguno de los estudiantes envió los audios. (Diario de observación)

Conclusiones

Este caso evidenció cómo la inversión, entendida como un constructo sociológico, está ligada a inequidades que limitan la construcción identitaria y el acceso a capital y poder ([Darvin y Norton, 2015](#)). En Colombia, las desigualdades en la enseñanza del inglés, sobre todo en instituciones educativas

oficiales (IEO), restringen la inversión de los estudiantes en la LM. Factores como prácticas pedagógicas descontextualizadas y políticas institucionales acentúan esta marginación. El inglés, promovido como herramienta de globalización, excluye a quienes carecen de acceso equitativo (Pennycook, 2017). Esto genera apatía, baja inversión en la LM y desempoderamiento identitario, reflejado en un capital cultural y social limitado. Así, la LM se convierte en un mecanismo de inclusión y exclusión, de beneficio para quienes tienen mejores condiciones, perpetuando desigualdades en contextos vulnerables. La propuesta pedagógica fortaleció las identidades de los estudiantes y su capital cultural (LM) y social, impactando su autoestima, posicionamiento frente a sus pares y reconocimiento del otro. A través de proyectos significativos, los estudiantes expresaron libremente sus identidades, y abordaron desde gustos personales hasta temas sensibles como política, machismo y diversidad sexual. Este proceso fortaleció sus relaciones interpersonales y amplió sus redes sociales; además, favoreció intercambios de capital y aumentó su poder social.

En cuanto al capital cultural, la necesidad de expresión impulsó el desarrollo de saberes y habilidades en la LM, mejorando su autopercepción. Este enfoque posestructuralista concibe el lenguaje como un espacio de poder y resistencia (Bourdieu, 1991; Norton, 2013a). Así, al reflexionar sobre su identidad y su entorno, los estudiantes construyen identidades autónomas y empoderadas, alineándose con la pedagogía crítica (PC), que los posiciona como agentes activos de su aprendizaje (Shor, 1992). Esto contribuye a cerrar la brecha entre contextos vulnerables y aquellos con mejores oportunidades de inversión.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) complementó la pedagogía centrada en la identidad al redistribuir el poder en el aula. Al situar a los estudiantes en el centro y al docente como facilitador, se fomentó un ambiente democrático con roles negociados y decisiones didácticas inclusivas. Este enfoque, alineado con la PC, promovió transparencia en la evaluación, movilizó la expresión identitaria y otorgó protagonismo al estudiantado en el

aprendizaje. Además, el ABP fortaleció sus habilidades comunicativas en contextos significativos y facilitó la interacción entre pares. Así, se avanzó hacia la justicia social en la enseñanza de una lengua extranjera (LE), mitigando barreras que limitan el desarrollo de sus identidades y el acceso a capital cultural y social. Como señala Kubota (2016), una enseñanza con justicia social desafía las ideologías lingüísticas hegemónicas. Este enfoque cuestionó el modelo estructuralista del bilingüismo centrado en el inglés, vinculado al neoliberalismo (Miranda, 2023), y respondió al llamado de la comunidad científica para un cambio epistémico en la enseñanza de LE (Álvarez y Ramírez, 2021; García, 2019; Kramsch, 2019; Kumaravadivelu, 2016; Morales, 2022; Macedo, 2019; Ramírez, 2021). Este giro busca desvincularse de agendas políticas y de la globalización occidental; en cambio, se intenta adoptar un enfoque de responsabilidad social.

El tiempo limitado del trabajo de campo pudo haber restringido la profundidad en el análisis del constructo de inversión y la exploración de otros temas que ampliaran las posibilidades de inversión de los estudiantes. Desde la PC, fue posible abordar con mayor profundidad temas como política, orientación sexual, género, machismo y racismo, ya que varios estudiantes los vincularon espontáneamente con su identidad. Esto sugiere que su inversión en la LM podría ser aún mayor, y ampliaría sus respuestas a las preguntas “¿Quién soy yo?” y “¿Qué se me permite hacer?”. La PC no solo fomenta identidades empoderadas y conscientes, sino que también las convierte en un recurso para hacer del aprendizaje un proceso transformador y socialmente significativo.

Reconocimientos

El presente artículo se deriva del trabajo de grado de uno de sus autores en el marco de su práctica docente para optar al título de Licenciada en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y en Francés de la Universidad del Valle. El otro autor es el director de este trabajo y supervisor de la práctica de la docente en formación.

Referencias

- Abugasea Heidt, M. (2022). Imagination as a tool for participation in communities for middle-school German students. *A Journal of the American Association of Teacher of German*, 55(1), 112-125. <https://doi.org/10.1111/tger.12198>
- Alonso, J. C., Díaz, D. M., Martínez, D. A., Mayora, C., Moreno, L. J., Ochoa, M. J., y Roldán, B. C. (2017). *Bilingüismo en Santiago de Cali: análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas SABER 11*. Universidad Icesi. https://www.researchgate.net/publication/348957366_Bilinguismo_en_Santiago_de_Cali_Analisis_de_la_evolucion_de_los_resultados_de_las_Pruebas_SABER_11
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de Educación Ambiental y de Enseñanza de las Ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Álvarez Valencia, J. A., y Ramírez Espinosa, A. (2021). Re-sourcing second/foreign language teacher education: the critical intercultural option. En J. A. Álvarez Valencia, A. Ramírez Espinosa, y O. Vergara (eds.), *Interculturality in language teacher education. Theoretical and practical considerations* (pp. 15-40). Programa Editorial Universidad del Valle.
- Beckett, G. (2002). Teacher and student evaluations of project-based instruction. *TESL Canada Journal*, 19(2), 52-66. <https://doi.org/10.18806/tesl.v19i2.929>
- Beckett, G. H., y Slater, T. (2005). The project framework: a tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59(2), 108-116. <https://doi.org/10.1093/eltj/ccj024>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood. <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra, y A. F. de Alencar (comps.), *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*. Clacso. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>
- Clément, R., y Norton, B. (2021). Ethnolinguistic vitality, identity and power: investment in SLA. *Journal of Language and Social Psychology*, 40(1), 154-171. <https://doi.org/10.1177/0261927X20966734>
- Darvin, R., y Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Darvin, R., y Norton, B. (2023). Investment and motivation in language learning: What's the difference? *Language Teaching*, 56(2), 189-202. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>
- Dressler, R., Raedler, B., Dimitrov, K., Dressler, A., y Krause, G. (2020). Project-based learning in the advanced German class. En G. Becket, y T. Slater (eds.), *Global perspectives on project-based language learning, teaching, and assessment: key approaches, technology tools, and frameworks* (pp. 69-84). Routledge.
- El Espectador. (24 de noviembre de 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/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Fondo de Cultura Económica.
- Fundación de Empresarios por la Educación, y Observatorio Gestión Educativa. (2024). *Análisis de resultados Examen Saber 11°, 2023*. <https://fundacionexe.org.co/document/pruebas-saber-11-analisis-de-resultados/>
- García, O. (2019). Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages. Implications for education. En D. Macedo (eds.), *Decolonizing foreign*

- language education. *The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 152-168). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-6>
- García-Pastor, M. D. (2020). Digital storytelling and learners' dialogical construction of identity in EFL. En F. Namir (ed.), *Digital storytelling in second and foreign language teaching* (pp. 1-20). Peter Lang.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350145016>
- Giroux, H. A. (2022). *Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2167331>
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). *Resultados agregados Saber 11 - 2021*. <https://view.genial.ly/61fda1b2e940aa00121bafa4>
- Kincheloe, J. L. (2007). Critical pedagogy in the twenty-first century: evolution for survival. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 9-42). Peter Lang.
- Kramsch, C. (2019). Between globalization and decolonization. En D. Macedo (ed.), *Decolonizing foreign language education. The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 50-72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-2>
- Kubota, R. (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 37(4), 474-494. <https://doi.org/10.1093/applin/amu045>
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- Laboratorio de Economía de la Educación de Pontificia Universidad Javeriana. (2023). Evolución del desempeño en Saber 11: ¿Qué pasó en Colombia en el 2022? (Informe 70). <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Inf-70-Saber-11-2022-LEE.pdf>
- Levon, E., y Mendes, R. B. (2016). Introduction: locating sexuality in language. En *Language, sexuality, and power: studies in intersectional sociolinguistics* (pp. 1-18). Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190210366.003.0001>
- Macedo, D. (2019). Rupturing the yoke of colonialism in foreign language education: an introduction. En *Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages* (pp. 1-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-1>
- Mayora, C. A., y Gutiérrez, D. M. (2019). Análisis del currículo del área de inglés en escuelas oficiales de Cali. *Lenguaje*, 47(2S), 685-707. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.7519>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: inglés. 6 a 11*. <https://santillanaplus.com.co/pdf/DBA-ingles-espanol.pdf>
- Miranda Montenegro, I. R. (2023). *Globalización y bilingüización en Colombia*. Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). <https://doi.org/10.19053/9789586607889>
- Mohamed, A. M. (2023). Investigating the benefits of multimodal project-based learning in teaching English to international students. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 2(2), 114-129. <https://doi.org/10.31949/ijeir.v2i2.5085>
- Moná, M. C., y Rodríguez, L. F. G. (2017). The construction of English learners' identity from a social perspective and the effects on their language learning investment. *Hallazgos*, 14(28), 105-122. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.05>
- Montes, M. (2016). *Using visual and narrative texts through photovoice and integrating arts, technology and English* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Bolivariana.
- Morales Llano, R. (2022). Política lingüística, bilingüismo y rol del maestro de inglés: una revisión desde el entorno global al contexto colombiano. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(2), 203-218. <https://doi.org/10.14483/22487085.18130>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Longman.
- Norton, B. (2013a). Identity, literacy, and English language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(2), 85-98. https://ijltr.urmia.ac.ir/article_20443.html

- Norton, B. (2013b). *Identity and language learning: extending the conversation*. (2.^a ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.7202/1025782ar>
- Norton, B. (2015). Identity, investment, and faces of English internationally. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 38(4), 275-391. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2015-0025>
- Norton, B., y Toohey, K. (2004). Critical pedagogies and language learning: an introduction. En *Critical pedagogies and language learning* (pp. 1-17). Cambridge.
- Norton, B., y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3.^a ed.). Sage Publications.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315225593>
- Posse Ramírez, T. (2011). *Elementos que determinan la construcción de identidad como aprendices de inglés en un contexto rural de Cundinamarca* [Trabajo de grado]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5920?show=full>
- Ramírez Espinosa, A. (2021). La opción decolonial: implicaciones para el currículo de programas de formación de docentes en lenguas extranjeras. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 102-112. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1572>
- Rodríguez, D. K. (24 de noviembre de 2022). Colombia sigue sin aprobar el nivel de inglés. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/colombia-sigue-sin-aprobar-el-nivel-de-ingles-574614>
- Salimi, E. A., y Abedi, H. (2022). Dual identity or identity duel: EFL context duality force on identity aspects formation through learners' self-reflection. *Journal of Language and Education*, 8(1), 130-147. <https://doi.org/10.17323/jle.2022.11303>
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. En G. H. Beckett, y P. C. Miller (eds.), *Project-based second and foreign language education: past, present, and future* (pp. 19-40). Information Age.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. (5.^a ed.). Sage.

Anexo 1. Preguntas de encuesta sobre cada proyecto y formato de encuesta final sobre la percepción de la propuesta

Encuesta de percepción del proyecto “How are our lives connected to music”
y sobre su percepción general de la propuesta

Apreciado(a) estudiante, por favor responda a estas preguntas referentes al proyecto:

1. Mencione una de las cosas más importantes que haya aprendido con el proyecto

2. ¿Cuál fue el aspecto que más le gustó del proyecto?

3. ¿Cuál fue el aspecto que menos le gustó del proyecto?

4. Del 1 al 5, ¿qué tan apropiada fue la metodología utilizada para el proyecto, donde 1 es poco apropiada y 5 muy apropiada?
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
5. ¿Cómo cree que se podría mejorar esta metodología de enseñanza?

6. ¿Qué cosas aprendió durante el proyecto?

7. ¿Le gustaría trabajar proyectos similares en el futuro?
 - Sí.
 - No.
 - Tal vez.
8. ¿Cuál de los dos proyectos fue su favorito?
 - How are our lives connected to music?
 - Who am I? Collage
 - ¿Por qué?
9. Del 1 al 5, ¿qué tanto le gustó la metodología utilizada para los proyectos, donde 1 es poco y 5 es mucho?
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
10. ¿Esta metodología contribuye con su motivación y compromiso que tiene por aprender inglés ¿Por qué?

