LA BRECHA CULTURAL SILENCIOSA: UN ACERCAMIENTO CUALITATIVO A LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA COLOMBIANA

Autoras: Amelia Rosa Musett Gutiérrez, Rubelimar del Carmen Musett Gutiérrez

RESUMEN

Este artículo presenta los hallazgos de un diagnóstico cualitativo sobre la comprensión lectora en inglés en 5° grado de primaria en un colegio bilingüe de Mosquera, Cundinamarca, Colombia. Mediante observación participante (11 horas distribuidas en 8 sesiones) y un grupo focal con 8 estudiantes, se identificó que la distancia cultural entre los textos importados (con referentes ajenos como nieve, castillos medievales o festividades europeas) y la experiencia vivida de los niños genera desmotivación y baja autoestima lingüística. En contraste, al incorporar narrativas locales adaptadas al inglés (leyendas, comidas, paisajes cercanos), la motivación y la comprensión aumentaron significativamente. Se analizan factores sistémicos (materiales, formación docente, currículo, TIC, políticas públicas) y se proponen soluciones situadas desde la pedagogía intercultural. Se discuten las limitaciones del estudio, y se ofrecen recomendaciones para la práctica.

Palabras clave: comprensión lectora, inglés como lengua extranjera, interculturalidad, educación primaria, investigación cualitativa.

ABSTRACT

This paper presents the findings of a qualitative diagnosis of English reading comprehension in fifth grade of primary education at a bilingual school in Mosquera, Cundinamarca, Colombia. Through participant observation (11 hours distributed over 8 sessions) and a focus group with 8 students, it was found that the cultural distance between imported texts (with foreign references such as snow or medieval castles) and the lived experience of children generates demotivation and low linguistic self-esteem. In contrast, when locally adapted narratives (legends, local foods, or nearby landscapes) were introduced, motivation and comprehension increased significantly. Systemic factors (materials, teacher training, curriculum, ICT, public policies) are analyzed, and situated solutions from intercultural pedagogy are proposed. Study limitations are discussed, and recommendations for practice are offered.

Keywords: reading comprehension, English as a Foreign Language, interculturality, primary education, qualitative research.

INTRODUCCIÓN

El objeto que persigue todo proceso de enseñanza es promover el aprendizaje en los estudiantes. Es así como el propósito de toda práctica de índole constructivista y significativo es facilitar a los alumnos la construcción de un aprendizaje significativo (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Pérez Gómez (1988) enfatiza que el aprendizaje significativo en contextos educativos es un proceso complejo que involucra la interacción entre el sujeto, el contenido, el docente y el contexto sociocultural en el que interactúan en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, donde el contexto condiciona el acceso al idioma y, también, la forma en la que se construye el significado.

Para Díaz Barriga y Hernández (2002) enseñar significativamente no es sólo transmitir información, sino ayudar a aprender, a pensar, a sentir y a desarrollarse como persona. Esto implica la necesidad de una práctica reflexiva en la que el profesor debe facilitar la construcción conjunta del conocimiento mediante experiencias compartidas, vivencias interesantes y que conecten lo ya aprendido con lo que se está por aprender, para así incrementar el bagaje cognitivo y las destrezas de la oralidad. El docente se debe convertir entonces en un mediador que promueve la participación e interacción activa de los estudiantes, fomenta el pensamiento crítico, promueve actitudes positivas hacia lo que se aprende y estimula la sensibilidad ante los diferentes desafíos presentes del entorno, es decir, enseñar implica reconocer la diversidad de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje, sus intereses y sus necesidades (Díaz Barriga y Hernández, 2002)

En este sentido, las prácticas pedagógicas se conciben desde diferentes puntos de vistas, que van desde la individualidad y la responsabilidad del actor que orienta el proceso de enseñanza, desde el plano social, al momento de vincular los elementos propios de la realidad escolar que implica la institución educativa, las políticas nacionales, la evaluación externa, la experiencia de otros docentes, los recursos editoriales y tecnológicos empleados (Díaz, *et al.* 2010). Es por ello que, muchas veces enseñar inglés en educación primaria va más allá de enseñar otra lengua, es más bien facilitar un encuentro con un universo cultural que, generalmente, los niños desconocen.

Bajo este orden de ideas, se formula la pregunta investigativa que guía este artículo: ¿qué nos dice un acercamiento cualitativo sobre las vivencias y los sentidos que los alumnos atribuyen al proceso de lectura en otro idioma y otra cultura? Para responder a esta interrogante, se optó por un enfoque cualitativo que privilegia las voces de los niños sobre cualquier medición estadística. Además, las subpreguntas relacionadas son: ¿cómo experimentan los estudiantes la distancia cultural en los textos?, ¿qué condiciones favorecen su motivación y comprensión?, y ¿de qué manera la identidad local puede convertirse en un puente hacia el inglés?

Este trabajo forma parte de la línea de investigación “Promoción de los valores como eje transversal del desarrollo intercultural bilingüe” del programa MEILE (Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera) de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” ubicada en el estado Falcón, Venezuela. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no se concibe como una mera habilidad técnica, sino como una práctica social y

cultural que, cuando es significativa, puede fortalecer la identidad, la empatía y la participación crítica de los estudiantes en la globalización.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Los fundamentos teóricos de este análisis se organizan en tres corrientes complementarias: corriente sociocultural y lingüística, autores como Vygotsky (1978) sostienen que el aprendizaje es un proceso social mediado por herramientas culturales; un texto ajeno al entorno del estudiante es una herramienta deficiente. De igual forma, Krashen (1985) plantea la hipótesis del input comprensible, pero, además, se propone añadir el concepto de "comprensibilidad cultural": no basta con que el input sea lingüísticamente accesible; también debe ser culturalmente familiar. Por su parte, Cummins (2000), demuestra que fortalecer la lengua materna y los referentes culturales facilita el aprendizaje de una segunda lengua (interdependencia lingüística).

En la corriente intercultural y de tercer espacio, autores como Byram (1997) acuñaron el término "competencia comunicativa intercultural" donde no es suficiente conocer aspectos gramaticales; además, es necesario tener la capacidad de mediar entre culturas, haciendo uso de las mismas, pero conociendo aspectos que identifican a cada una de ellas. En este mismo orden de ideas, se propone el concepto de "tercer lugar" (*third space*) por Kramsch (1993), donde el aprendiz de lengua no abandona su identidad, sino que construye una zona de intersección entre su cultura y la cultura meta. Además, se introduce la definición de "translenguaje" (*translanguaging*), el cual García (2009) define como el hecho de usar todo el repertorio lingüístico (español, inglés, mezclas) para construir sentido.

Por último, se menciona la corriente crítica y decolonial, para ello, es meritorio recuperar a Freire (1970/2005), quien enfatiza que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. En este sentido, si los estudiantes leen en inglés, pero no reconocen su mundo en esas páginas, la lectura se vuelve vacía y opresora. Walsh (2012), propone una pedagogía intercultural crítica que cuestione las relaciones de poder en el currículo. De igual manera, autores colombianos como Álvarez (2014) y Guerrero (2010) han documentado cómo los programas bilingües oficiales han impuesto estándares basados en contextos anglosajones, generando exclusión. En última instancia, Rojas (2018) demuestra, mediante estudios cualitativos en escuelas rurales, que la incorporación de mitos y leyendas locales mejora significativamente la comprensión lectora en inglés.

METODOLOGÍA

Para el diagnóstico, se utilizó una combinación de observación participante y grupo focal. Durante cuatro semanas se realizaron observaciones en el aula de 5. ° grado de educación primaria (11 horas distribuidas en 8 sesiones), enfocándose en la interacción de los estudiantes con textos narrativos en inglés cuyas temáticas giraban en torno a realidades culturales ajenas (nieve, castillos medievales, festividades europeas como Halloween y Navidad invernal). Con este propósito, se diseñó un registro de campo que incluía categorías como: señales de compromiso/desconexión, preguntas espontáneas, verbalizaciones de aburrimiento o confusión, y estrategias de afrontamiento (por ejemplo, ignorar el texto y dibujar en los márgenes).

Posteriormente, se utilizó un grupo focal con 8 estudiantes

seleccionados intencionalmente: 4 con niveles de inglés intermedio-alto y 4 con niveles básicos, equilibrando el género y la participación observada. La sesión duró 55 minutos, fue grabada en audio (con consentimiento informado de los padres) y se utilizó un guion semiestructurado con preguntas como: "¿Qué sientes cuando te toca leer cuentos en inglés?", "¿Hay algún tema que te gustaría leer?", "¿Cómo te imaginas un texto divertido en inglés?". El análisis se realizó mediante codificación abierta y axial, siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Además, el enfoque es interpretativo, conforme a Vasilachis de Gialdino (2006), y privilegia la comprensión de los significados que las personas dan a sus experiencias.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

DESCONEXIÓN ANTE TEXTOS CULTURALMENTE DISTANTES

La observación mostró señales claras de desconexión: miradas perdidas en la mayoría de los estudiantes durante la lectura de textos sobre culturas ajenas, silencios largos (superiores a 10 segundos ante preguntas de comprensión) y respuestas maquinales como "no sé". Como señala Cotán Fernández (2016), la investigación cualitativa es indispensable para enfrentar realidades complejas fuera del alcance de la lógica cuantitativa; el problema no radica en cuántos estudiantes respondían correctamente, sino en cómo vivían la experiencia de la lectura.

EL CONTRASTE CON LOS REFERENTES LOCALES

La idea central que surgió del grupo focal fue que la comprensión y la motivación aumentaban significativamente cuando los textos incluían referentes culturales cercanos. Los estudiantes participaron más y pudieron construir un sentido más profundo cuando las narrativas se referían a su comida local (arepas, changua, tamales), paisajes típicos (la laguna de la Herrera, el cerro de Mosquera) o costumbres familiares (las novenas de aguinaldo, el Día de las Velitas). Esto significa que la "comprensibilidad" del *input* (Krashen, 1985) va más allá de lo netamente lingüístico y está enraizada profundamente en lo cultural.

APORTES DE LA FENOMENOLOGÍA: LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES

Van Manen (2016), sostiene que la experiencia vivida es la fuente de todo significado educativo, para ello, se indagó directamente sobre las reacciones de los estudiantes ante textos distantes. Por ejemplo, una niña aseveró: "me aburro porque eso no existe acá". Un niño agregó: "no sé de qué hablan, esa comida no la conozco". Otro expresó: "prefiero leer de fútbol, de la selección Colombia". Van Manen (2016) distingue entre el mundo vivido (*Lebenswelt*) y el mundo representado. Los textos importados remiten a un mundo que no habita en la experiencia de los niños mosqueranos. La nieve nunca ha mojado sus zapatos; los castillos medievales no aparecen en las leyendas que cuentan sus abuelos.

En contraste, cuando se presentó un texto adaptado sobre la leyenda de la laguna de la Herrera en inglés sencillo, las reacciones cambiaron drásticamente: los estudiantes señalaban lugares en el mapa, contaban anécdotas familiares y formulaban hipótesis sobre palabras desconocidas. De este modo, se hace evidente que la experiencia vivida por cualquier individuo actúa como un andamiaje natural para la comprensión

lectora en segunda lengua (Merleau-Ponty, 1945/1993).

FACTORES DETERMINANTES Y RESULTADOS

A través de la implementación de diferentes métodos y estrategias de recolección de información, se identificaron cinco factores sistémicos que perpetúan la problemática identificada:

1. Materiales fuera de contexto: Los libros de texto se importan (Oxford, Cambridge, Pearson) y están diseñados para contextos anglosajones. Al respecto, González y López (2022) encontraron que solo el 12% de las lecturas en libros de texto usados en Cundinamarca incluía referencias a Colombia o América Latina en general.

2. Escasa formación docente en interculturalidad: La mayoría de los programas de licenciatura ofrecen cursos de este corte únicamente de manera optativos o con una baja carga horaria (Álvarez, 2014). Esto se alinea con lo reportado con Rincón (2021), quien encuestó a 120 docentes de Cundinamarca y halló que el 68% nunca recibió formación enfocada en diseño de materiales contextualizados.

3. Presión de la cobertura curricular: Las pruebas estandarizadas Saber 5. ° en el área de inglés priorizan la cantidad sobre profundidad de los contenidos. Valencia y Suárez (2023) documentaron que los docentes se sienten “atrapados” entre el libro y la rigidez de la malla curricular.

4. Uso poco eficaz de las TIC: Las tabletas y plataformas interactivas se usan principalmente para tareas automatizadas de repetición. Gómez y Quintana (2019) hallaron que el 85% del tiempo con dispositivos móviles se dedicaba a aplicaciones de repetición de vocabulario aislado. No obstante, Hernández (2022) demostró que, mediante la capacitación docente continua, el uso creativo e intercultural de estas herramientas puede aumentar al 40%.

5. Políticas educativas deslocalizadas: Los programas nacionales del bilingüismo fijaron estándares basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) sin considerar las asimetrías del contexto local (Guerrero, 2010). Aunque el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017, 2022), ha comenzado a enfatizar la importancia de la interculturalidad en sus lineamientos curriculares, la Contraloría General de la República (2023) reporta que solo el 15% de las instituciones educativas públicas del país lo aplica de manera sistemática.

Como consecuencia directa de este entramado sistemático, las vivencias de los estudiantes se traducen en desmotivación crónica instalada, ausentismo selectivo, baja autoestima lingüística mediante expresiones como (“yo no sirvo para el inglés”) y el afianzamiento de la representación social de que “el inglés es solo para ricos”.

CONTRASTACIÓN CON OTROS ESTUDIOS

Los hallazgos coinciden con investigaciones previas colombianas: Cárdenas y Miranda (2014) realizaron una investigación en Cali, en la cual encontraron que el 78% de los materiales usados son importados y que los docentes no se sienten capacitados para diseñar textos locales. A su vez, Usma (2009) demostró que las políticas de bilingüismo reproducen desigualdades sociales. De igual forma, Rodríguez (2016) implementó un proyecto de lectura intercultural en Boyacá con resultados positivos en motivación. Además, Bonilla (2020) reportó una reducción del 50% en la deserción de clases de inglés tras co-crear textos locales en Soacha. A nivel internacional, Pennycook (2001), Kumaravadivelu (2006) y Walsh (2012) han señalado la necesidad de una pedagogía crítica del inglés.

PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

A partir del análisis, se proponen cinco soluciones situadas:

1. Adaptación de materiales: Se puede llegar a complementar la utilización de los libros importados con textos locales (leyendas, recetas, descripciones de lugares) traducidos al inglés sencillo.

2. Pedagogía de proyectos interculturales: Por ejemplo, “Mi héroe local y un héroe extranjero”, donde los estudiantes comparan personajes de su comunidad con figuras internacionales, en este sentido pueden conocer este tipo de referencia en ambos países o en diferentes culturas.

3. Formación docente en interculturalidad: Talleres prácticos (16 horas) sobre análisis de materiales, diseño de textos locales y translenguaje para que, posteriormente, ellos sean los encargados de impartir no solo contenidos relacionados con estructuras gramaticales sino también, contenido relacionado a la cultura, creencias y costumbre de los hablantes nativos del inglés.

4. Uso estratégico de las TIC: En la era actual que se vive, se hace necesaria la utilización de herramientas digitales, en este sentido, se pueden utilizar herramientas en línea que sean gratuitas como Canva o StoryJumper para que los estudiantes creen ebooks o podcasts sobre su entorno.

5. Política lingüística local: Se podría establecer un acuerdo institucional para que al menos el 30% de los textos de inglés sean de producción local o adaptados, esta puede ser una tarea llevada a cabo por los especialistas en el área de cada institución educativa.

CONCLUSIONES

La comprensión lectora en inglés en la primaria colombiana es un fenómeno que trasciende lo lingüístico y se adentra en lo cultural e identitario. Los datos cualitativos obtenidos muestran que la principal traba es la distancia cultural de los materiales de lectura. Esa desconexión produce desmotivación, pero también revela una oportunidad: reinventar la enseñanza del inglés como un acto intercultural de diálogo.

La investigación cualitativa, con su capacidad para interpretar experiencias vividas (Creswell, 2018), permite oír los silencios y entender las resistencias. Se deben dejar de importar modelos pedagógicos sin análisis crítico y

construir propuestas situadas que respondan a la realidad local.

Este estudio tiene limitaciones: muestra pequeña (un colegio, 8 estudiantes), temporalidad acotada (cuatro semanas), dependencia de auto reportes y sesgo del docente-investigador. Sin embargo, no invalida las conclusiones, sino que invita a replicar el estudio en contextos diversos.

El futuro de la enseñanza del inglés en Colombia no consiste en que los estudiantes reproduzcan discursos ajenos, sino en que utilicen este idioma para hablar de sí mismos, para crear y para reafirmar su lugar en el mundo con orgullo de su identidad.

RECOMENDACIONES PARA LA PRÁCTICA

Se propone realizar un Análisis Crítico del Discurso (ACD) sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los materiales curriculares. El objetivo es poder identificar y, posteriormente, mitigar la "brecha cultural silenciosa" mediante la revisión de sesgos eurocéntricos, asegurando que los textos institucionales reflejen una apertura hacia la interculturalidad crítica y no solo un bilingüismo funcional o sustractivo.

Fomentar la producción de un repositorio de saberes situados donde los estudiantes actúen como autores de contenido en lengua extranjera. Al documentar sus propias realidades (geografía de Cundinamarca, gastronomía local, vivencias personales) en el idioma inglés, se transforma el idioma de una "herramienta opresora y ajena" en un vehículo de autoexpresión e identidad, facilitando lo que Kramsch denomina el *Tercer Espacio*.

Institucionalizar ciclos de formación docente centrados en la pedagogía del translenguaje. Esta recomendación busca que el profesorado valide el uso estratégico del repertorio lingüístico completo del estudiante (español e inglés) como un andamiaje legítimo. La formación debe orientarse hacia el diseño de materiales que cumplan con la "comprensibilidad cultural", superando la dependencia de textos importados que desmotivan al alumnado.

Establecer protocolos de vinculación con los "Fondos de Conocimiento" (*Funds of Knowledge*) de la comunidad. Esta alianza con las familias para recuperar la tradición oral (mitos y leyendas locales) permite una transposición didáctica donde el estudiante no solo traduce palabras, sino que media significados culturales. El inglés se convierte así en un puente para la globalización de lo local, fortaleciendo el orgullo identitario.

Implementar sistemas de evaluación cualitativa y auténtica mediante rúbricas holísticas. Estas herramientas deben trascender la corrección gramatical para valorar: La competencia comunicativa intercultural, la capacidad de negociar sentidos entre su realidad y el idioma extranjero y la agencia identitaria, el grado en que el estudiante logra proyectar su "yo" y su entorno a través de la lectura y escritura en inglés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J. A. (2014). *Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre el inglés como lengua extranjera y las lenguas originarias*. Universidad Pedagógica Nacional.

Bonilla, C. (2020). *Co-creación de textos narrativos en inglés como estrategia intercultural en básica primaria* [Tesis de maestría,

Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Cárdenas, R., y Miranda, N. (2014). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en contextos vulnerables: un estudio cualitativo en Cali. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 145–168.

Castaño, L., y Pérez, J. (2021). Representaciones sociales del inglés en docentes de primaria de Cundinamarca. *Lenguaje y Educación*, 9(2), 45–67.

Contraloría General de la República. (2023). *Informe de seguimiento a la política de bilingüismo en Colombia*. CGR. Recuperado el 29 de abril de 2026 de https://www.contraloria.gov.co/informes/bilinguismo

Cotán Fernández, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 289–304.

Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

Gilbón, D. M. (2008). La formación de docentes de inglés en Latinoamérica: avances y desafíos. *Perfiles Educativos*, 30(122), 78–95.

Gómez, L., y Quintana, A. (2019). Uso de TIC en la enseñanza del inglés en Cundinamarca: un estudio de casos en seis instituciones educativas. *Tecnología y Educación*, 12(1), 33–52.

González, M., y López, R. (2022). Análisis de materiales de inglés en primaria colombiana: ¿dónde está lo local? *Revista de Lingüística Aplicada*, 28(1), 89–107.

Guerrero, C. H. (2010). La política de bilingüismo en Colombia: un análisis crítico. *Revista Folios*, (32), 45–60.

Hernández, D. (2022). Uso creativo de TIC en la enseñanza del inglés: un estudio de formación docente en Cundinamarca. *Tecnología, Educación y Sociedad*, 15(2), 33–51.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Rivas, Trad.). Planeta-Agostini. (Trabajo original publicado en 1945).

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Experiencias significativas de educación intercultural en Colombia*. MEN. Recuperado el 29 de abril de

2026 de https://www.mineducacion.gov.co/dba-ingles

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Lineamientos curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras con enfoque intercultural*. MEN. Recuperado el 29 de abril de 2026 de https://www.mineducacion.gov.co/lineamientos-interculturales

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Lawrence Erlbaum.

Pérez Gómez, A. (1988). *La práctica pedagógica: cómo enseñar*. Akal.

Ramírez, R. (2011). La enseñanza del inglés en México: una década de investigación. *Sinéctica*, (37), 1–15.

Rincón, E. (2021). Formación en interculturalidad para docentes de inglés en Cundinamarca: un diagnóstico. *Educación y Ciudad*, (41), 119–133.

Rodríguez, L. (2016). *Lectura intercultural en inglés en escuelas rurales de Boyacá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].

Rojas, M. (2018). Narrativas locales y comprensión lectora en inglés en escuelas rurales colombianas. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 117–134.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Universidad de Deusto.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Usma, J. (2009). Educación y bilingüismo en Colombia: hacia una política lingüística crítica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 139–162.

Valencia, A., y Suárez, D. (2023). Presión curricular y estrés docente en la enseñanza del inglés en Mosquera y Funza. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 205–228.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: métodos de investigación para la experiencia vivida*. Editorial Universitaria de la Patagonia.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Revista de Antropología Social*, (21), 65–86.