

**Diversidad y la enseñanza de lenguas en los trabajos de grado de la Licenciatura
en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle**

Catalina Flórez Riascos

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias del Lenguajes

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés

Santiago de Cali

2023

**Diversidad y la enseñanza de lenguas en los trabajos de grado de la Licenciatura
en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle**

Catalina Flórez Riascos

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Lenguas Extranjeras

Director:

Andrés Fernando Valencia Mafla

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias del Lenguajes

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés

Santiago de Cali

2023

Tabla de contenidos

Tabla de contenidos	3
Listado de tablas y figuras	5
Introducción	10
Problema de investigación	12
Preguntas de investigación	13
Justificación	15
Objetivos	17
General	17
Específicos	17
Antecedentes	18
Antecedentes locales	18
Antecedentes nacionales	24
Antecedentes internacionales	25
Marco referencial	30
Marco normativo	31
Marco conceptual	38
Diversidad	38
Diversidad de acuerdo con los derechos humanos (DD.HH.)	38
Diversidad de acuerdo con la perspectiva de género	39
Diversidad de acuerdo con la lingüística aplicada	41
Tipos de diversidad	42
Diversidad sexo-genérica	42
Diversidad étnico-racial	44
Diversidad neuro-cognitiva y neurodiversidad	45
Discapacidad	46
Metodología	49
Etapa uno: Análisis documental	49
Etapa dos: cuestionario	51
Resultados	55
Análisis documental	55
“Diversidad” e interculturalidad en los trabajos de grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en la Universidad del Valle	56
Concepto de cultura y lengua	58
Competencia comunicativa intercultural y pedagogía intercultural	59
Diversidad en los trabajos de grado de la Licenciatura en la Universidad del Valle	63
Diversidad étnico-racial	63
Diversidad sexo-genérica	71
Diversidad y discapacidad	74
Conclusiones análisis documental	77

Cuestionario	78
Perfil sociodemográfico de los participantes	79
Resultados del cuestionario	79
Concepto de diversidad	80
Preparación de las y los profesores ante la diversidad y utilización de esta en sus prácticas.	87
Diversidad en los trabajos de grado	94
Referencias	99
Anexos	105
Encuesta	105

Listado de tablas y figuras

Tabla 1	Normativa sobre diversidad a nivel nacional	30
Tabla 2	Normativa a nivel institucional	34
Tabla 3	Tipos de diversidad en la normatividad	36
Figura 1	Marco conceptual para abordar y comprender las diversidades	46
Figura 2	Proceso de exclusión y selección de trabajos de grado	50
Figura 3	Etapas de la creación y análisis de una encuesta	51
Tabla 4	Ejemplo de codificación de datos	53
Figura 4	Ejemplo de análisis de datos	53
Figura 5	Definición de diversidad de los docentes encuestados	79
Tabla 5	Tipos de diversidad identificados	81
Tabla 6	Tipos de diversidad en los cursos	82
Figura 6	Aspectos generales	83
Figura 7	Comprensión del concepto de diversidad	84
Figura 8	Formas de expresar la diversidad intercultural.	85
Figura 9	Preparaciones para atender la diversidad en el aula	86
Figura 10	Aspectos académicos	88
Figura 11	Aspectos didácticos	89
Figura 12	Integración de la diversidad	90
Figura 13	Actividades para promover la diversidad	92
Figura 14		

Figura 15	Frecuencias de implementación de clases enfocadas en la diversidad	92
Figura 16	Porcentaje de dirección de TDG relacionados a la diversidad	93
	Porcentaje de iniciativa del tema de diversidad en el TDG	94

Resumen

Esta investigación cualitativa surgió de un interés de identificar y analizar las visiones actuales de la diversidad en general y en el aula en los trabajos de grado del programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, en Cali. Para esto, se recogió información a través de un análisis documental de aquellos trabajos de estudiantes de la Licenciatura que estuvieron vinculados a sus prácticas docentes, y se complementó con una encuesta realizada a los docentes. Los resultados mostraron que aunque es posible apreciar un número de trabajos que incluyen la diversidad, la definición que gran parte de estos utilizan suele limitarse a describir diferencias culturales entre la población hablante de la lengua meta y la del estudiante, definición que además es establecida apoyándose en una serie de autores considerados eminencias en temáticas como la interculturalidad que no necesariamente hablan a partir de la experiencia. Esto puede contrastarse con los resultados de la encuesta, la cual muestra que los docentes de la licenciatura definen la diversidad como las diferentes manifestaciones de la(s) identidad(es) de cada persona en cuanto a género/sexo, raza/étnia, lengua, estatus socioeconómico, etc., y que esta es un elemento elemental en el aula de clase, por lo que debe incluirse en las clases de lenguas extranjeras.

Palabras clave: *Diversidad, diversidad en el aula, enseñanza de lenguas extranjeras, trabajos de grado*

Abstract

This qualitative research arose from an interest in identifying and analyzing the current visions of diversity (in general and in the classroom) in the undergraduate thesis works of the Foreign Languages Education program at Universidad del Valle, in Cali. In order to do this, data was collected through a documentary analysis of those works that were linked to their teaching practices, and it was complemented with a survey carried out on teachers. The results showed that although there is a significant number of works that include diversity, the definition that most of them use is usually limited to describing cultural differences between the population that speaks the target language and that of the student. This definition is also established based on a series of authors considered eminent in issues such as interculturality who do not necessarily speak from experience. This can be contrasted with the results of the survey, which shows that undergraduate teachers define diversity as the different manifestations of identity(ies) of each person in terms of gender/sex, race/ethnicity, language, socioeconomic status, etc., and that it is an essential element in the classroom that should be included in foreign language classes.

Keywords: Diversity, diversity in the classroom, foreign language teaching, undergraduate thesis

Résumé

Cette recherche qualitative est née d'un intérêt pour l'identification et l'analyse des visions actuelles de la diversité (en général et dans les cours) dans les mémoires de fin d'étude d'étudiants de la License en Langues Étrangères de l'Universidad del Valle, à Cali. Il s'agit d'une analyse documentaire de mémoires faites dans le cadre de stage de fin d'études liés aux pratiques pédagogiques des étudiants et complétée par une enquête réalisée auprès des enseignants de la License. Les résultats montrent que même s'il existe un nombre important de mémoires qui incluent la diversité, la définition de ce concept se limite généralement à décrire les différences culturelles entre la population qui parle la langue cible et celle des étudiants. Cette définition se trouve également chez une série d'auteurs considérés comme éminents sur des sujets tels que l'interculturalité et qui ne parlent pas nécessairement d'expérience propre. Cela contraste avec les résultats de l'enquête, qui montrent que les enseignants de la License définissent la diversité comme les différentes manifestations de l'identité ou des identités de chaque personne en termes de genre/sexe, de race/origine ethnique, de langue, de statut socio-économique, etc., et qu'il s'agit d'un élément essentiel qui devrait faire partie des cours de langues étrangères.

Mots clés: Diversité, diversité dans la salle de classe, enseignement des langues étrangères, mémoire du license

Introducción

Este trabajo de grado tiene como objetivo principal identificar de qué formas se ha conceptualizado y promovido la diversidad en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle en los últimos 10 años. Este problema de investigación surgió de un interés de conocer cómo las nuevas ideas alrededor de la identidad, la diversidad y la diferencia han afectado la forma de abordar estos conceptos en el plano de la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, desde un interés profesional como futuro docente de lenguas, se busca indagar la postura de los profesores de la Licenciatura frente a la diversidad y la forma en la que ésta puede influir en sus prácticas pedagógicas.

En el marco de un estudio cualitativo descriptivo, se recogieron datos a través de dos instrumentos. En primer lugar, se implementó una revisión documental de trabajos de grado realizados en los últimos diez años, los cuales tenían en común estar relacionados con la práctica docente y tener como tema principal la diversidad en el aula. Se realizó una síntesis de estos trabajos, además de un análisis temático y de autores en común. En segundo lugar, se aplicó una encuesta a las y los profesores de la Licenciatura con el propósito de conocer sus propias definiciones de diversidad y cómo ésta influencia (o no) su labor pedagógica. Los resultados de análisis documental evidenciaron que los trabajos de grado cuyo marco conceptual trataba con la diversidad tanto directa como indirectamente la relacionaba en su mayor parte de las similitudes y diferencias culturales de la cultura del país de los estudiantes con los de la cultura del país de la lengua meta. Esto contrasta con las respuestas obtenidas en la encuesta, en dónde los docentes afirman tener una idea más amplia de diversidad como diferencias encontradas en la identidad o identidades de las personas (en el caso específico de la encuesta, en los estudiantes), tales como la diversidad étnico-racial, la diversidad sexo-genérica, la diversidad socioeconómica, la diversidad lingüística y la diversidad religiosa.

Este trabajo de grado se organiza así: primero, se presenta el planteamiento del problema de investigación que sitúa, a la vez, el contexto en que se realizó esta investigación y se introduce el concepto de diversidad. Después se plantean tanto las preguntas como los objetivos de investigación derivados de éstas que guiaron la investigación. Seguidamente, se presentan los antecedentes locales, nacionales e internacionales que contribuyeron al trabajo gracias a su aporte desde lo temático o metodológico. Después, se explica el marco contextual, normativo y conceptual en dónde se identifica el contexto de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad del Valle, la normatividad con respecto a la diversidad en la educación, así como las diferentes conceptualizaciones y clasificaciones de la diversidad en los ámbitos académicos. Posteriormente, se presenta la metodología. Por último, se comparten los resultados y discusión, fruto del análisis y convergencia de los instrumentos utilizados.

Problema de investigación

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle busca ofrecer una formación académica que le permite a sus estudiantes ejercer la enseñanza del inglés y del francés en las posibles realidades educativas en contextos de educación básica secundaria y media de establecimientos oficiales o privados a nivel local y nacional. Además de contribuir a la formación en habilidades comunicativas de los estudiantes, se espera que los docentes en formación de la Licenciatura actúen como “mediadores” culturales que reconozcan la diversidad del estudiantado y fortalezcan la competencia comunicativa intercultural y crítica de éstos.

De acuerdo con la UNESCO, la diversidad cultural es un resultado inevitable del desarrollo de la vida en comunidad que refleja sus valores y puntos de vista colectivos, y que contribuye al patrimonio común de las naciones y de la humanidad. La diversidad cultural en Colombia ha existido desde sus orígenes, fue reconocida en el artículo 7 de la Constitución Política de 1991 y no ha hecho sino crecer gracias a fenómenos como la globalización, la migración y el creciente respeto por la diferencia que contribuye a la libre exploración y expresión de múltiples identidades, entre ellas las étnicas, sexo-genéricas, gremiales, etc. Sin embargo, aún es posible observar casos de prejuicio y discriminación dirigidos a personas o comunidades debido a su identidad de género, orientación sexual, etnia, habilidad corporal, características físicas o mentales, entre otras (para más información, en particular concerniente a la discriminación de hacia los pueblos indígenas de Colombia, se puede consultar el trabajo de Guerrero Rivera (2012)).

La educación, especialmente aquella dirigida a niños y adolescentes, suele ser uno de los primeros espacios a través de los cuáles los estudiantes se enfrentan a la realidad de la diversidad que traen ellos mismos al aula y la que presentan los demás miembros de la comunidad educativa. Es necesario entonces que nosotros como futuros docentes estemos

apropiadamente formados para fomentar la aceptación a la diversidad, alentar el intercambio cultural, y adaptar el aula de clase de acuerdo con las necesidades de cada uno de los actores que la conforman. Esto es con el propósito de garantizar a los estudiantes una educación integral que los lleve a una sana exploración y aceptación de sí mismos y de los demás.

A partir de la situación planteada, surge el interrogante de cómo se ha incluido la diversidad en la formación pedagógica-profesional de los futuros licenciados y en los trabajos de grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en los últimos 10 años. Para resolver esta pregunta, se realizará, en primer lugar, una caracterización de la conceptualización de la diversidad en los TDG de la Licenciatura desde 2012 hasta 2022. Para esta revisión documental se incluirán solamente aquellos trabajos vinculados a la práctica docente, es decir, aquellos que realizaron un proyecto de intervención en una institución educativa (privada o pública) con una temática relacionada a la diversidad. En segundo lugar, se aplicará y analizará una encuesta a las y los profesores del programa acerca de su perspectiva personal y profesional relacionada con la diversidad.

Preguntas de investigación

Pregunta principal

¿De qué maneras se ha abordado el concepto de diversidad en general y aplicado a la enseñanza y formación en lenguas extranjeras en los trabajos de grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle en los últimos 10 años?

Preguntas secundarias

1. Cuando se trabaja la diversidad en los trabajos de grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras vinculados a la práctica docente, ¿qué temas, autores, conceptualizaciones o perspectivas se destacan más en el marco teórico/conceptual de la investigación?
2. De acuerdo con las propuestas pedagógicas desarrolladas en los diferentes trabajos de grado, ¿cómo se aborda la diversidad en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Licenciatura?
3. ¿De qué manera las y los profesores de la Licenciatura en Lenguas extranjeras conceptualizan la diversidad y cómo esta influye en su labor docente?
4. ¿Qué posibles relaciones se pueden establecer entre la concepción de diversidad de las y los profesores de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con aquellas encontradas en los trabajos de grado del programa vinculados a la práctica docente?

Justificación

Enseñar implica asumir considerables retos y exigencias. La diversidad potencial en el aula de lenguas extranjeras que los docentes en formación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y francés enfrentan o van a enfrentar es un microcosmos de los demás niveles de la sociedad. Es por esto que es fundamental para nosotros contar con herramientas que nos permitan no sólo reconocer la diversidad en nuestros estudiantes, sino aprovecharla como una oportunidad para promover la diferencia, la tolerancia, la integración, la solidaridad y la empatía tanto en el ambiente educativo como en otros espacios socioculturales. Desde lo normativo, la Universidad a través de la discriminación positiva (condición de excepción) acoge un número significativo de estudiantes de comunidades étnicas, víctimas de desplazamiento, víctimas del conflicto interno armado o de municipios de difícil acceso, entre otras.

Por otra parte, a través de la aceptación e inclusión de la diversidad es posible replantearnos el entorno y los objetivos de aprendizaje que se quiere desarrollar con los estudiantes para que tengan en cuenta sus necesidades específicas, sus fortalezas y dificultades, y las características particulares que pueden brindar a la clase para enriquecerla. Esta reconsideración afecta a los distintos niveles de la comunidad educativa, desde la filosofía pedagógica individual de cada docente hasta las políticas educativas del país, y debería ser abordada desde el proceso de formación de los licenciados en conjunto con el estudio de las disciplinas de base, es decir, de las lenguas extranjeras, la lingüística, la pedagogía, la didáctica, la literatura y la investigación educativa. El programa académico de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras es explícito en su objetivo de formar profesionales con habilidades comunicativas, interculturales y críticas que puedan contribuir a una sociedad diversa. En el Proyecto Educativo de Programas del mismo se establece, entre los modelos de formación de los licenciados en lenguas extranjeras, un modelo del docente social crítico que

busca entender la relación entre lengua y cultura como intrínseca. Este modelo se refleja en una competencia comunicativa e intercultural a través de clases como Educación para el Multilingüismo y la Multiculturalidad y Sociolingüística para la Enseñanza de Lenguas (PEP, 2020).

El presente trabajo de grado tiene una relevancia social puesto que busca reconocer la conceptualización de diversidad de la Licenciatura a través de un análisis de los trabajos de grado realizados por sus estudiantes y de las opiniones de sus profesores. Se busca que esta discusión genere una reflexión que beneficie a la comunidad educativa acerca de cómo esta percepción es abordada en las clases que se enseñan en el programa, y cómo esto puede traducirse en la filosofía docente y futuras prácticas de los estudiantes. Asimismo, se espera que esta investigación dé pie a otros estudios que bien analicen cómo se maneja la diversidad en otros cursos o programas, o que sirva como una base para comparar de qué manera esta conceptualización cambiará en un futuro dentro de la Licenciatura.

Objetivos

General

Explicar cómo se ha abordado el concepto de diversidad en general y aplicado a la enseñanza y formación en lenguas extranjeras en los trabajos de grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle en los últimos 10 años.

Específicos

1. Caracterizar cómo se define la diversidad en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Licenciatura en las propuestas pedagógicas desarrolladas en los diferentes trabajos de grado.
2. Examinar los enfoques teóricos, autores, temas, conceptualizaciones o perspectivas relacionados con la diversidad que se destacan en el marco teórico/conceptual de los de trabajo de grado vinculados a la práctica docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.
3. Caracterizar el concepto de diversidad de las y los profesores de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y su influencia en su labor docente.
4. Establecer posibles relaciones entre el concepto de diversidad de las y los profesores de la Licenciatura con aquellas conceptualizaciones encontradas en los trabajos de grado del programa vinculados a la práctica docente.

Antecedentes

A continuación, se reseña una serie de trabajos que contribuyen a la presente investigación a través de sus marcos teóricos, metodologías o problemas de investigación relacionados. Estos se encuentran divididos en tres niveles desde una perspectiva geográfica. Primero, los antecedentes locales: conformados por tres trabajos de grado de la Universidad del Valle que evalúan el programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras desde perspectivas del componente intercultural y el componente crítico. Segundo, el antecedente nacional lo conforma un artículo académico que aborda la interculturalidad crítica y decolonial, la identidad y la diversidad, dentro del contexto de la enseñanza de estudiantes de licenciatura en lenguas extranjeras. Por último, se encuentran dos antecedentes internacionales: el primero es un artículo que busca promover la interculturalidad crítica en un contexto universitario dirigido a profesores de inglés en formación y, el segundo, es un artículo de investigación que utiliza instrumentos de recolección similares a los de este trabajo, como una encuesta a instructores de estudiantes de diferentes licenciaturas y revisión de antecedentes, para determinar las concepciones e importancia de la diversidad en la práctica docente de estos.

Antecedentes locales

En primer lugar, se encuentra la monografía titulada *Caracterización de los Trabajos de Grado de los Estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle y su Relación con la Formación Pedagógica entre los años 2013 – 2018*, de Martínez Riaño y Olave Mosquera (2020). Las autoras realizaron una investigación cualitativa evaluativa por medio del análisis documental de trabajos de grado de la Licenciatura para determinar el aporte que éstos realizan a la formación pedagógica de los estudiantes. Se realizó la recolección de un corpus de 229 trabajos de grado que fueron

sometidos a un proceso de análisis y sistematización de datos. Para los trabajos que no incluían explícitamente un apartado que mencionaba el aporte del trabajo a la formación profesional del estudiante, se realizó una encuesta con la siguiente pregunta: “Usted elaboró un Trabajo de Grado en Literatura, o Lingüística, o Traducción, o Sociolingüística, o Psicolingüística, o Análisis del Discurso. ¿Cuál considera usted es el aporte específico de su Trabajo de Grado a la formación de un licenciado de lenguas extranjeras?” (Martínez Riaño & Olave Mosquera, 2020, pp. 59-60)

Se pudo concluir que en gran parte de los trabajos de grado analizados en el período de tiempo incluyen una reflexión sobre el aporte de la investigación al desarrollo de la formación como docente y que, en los casos en los que esta reflexión no se encuentra en el trabajo, es de igual forma importante para los estudiantes de acuerdo con las respuestas dadas a la encuesta. Por otro lado, se evidenció que el área en el que se desarrollan más trabajos de grado fue la lingüística aplicada, que las autoras relacionan con una posible relación más directa con la práctica docente y con la orientación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en tanto programa de formación de docentes.

Esta investigación constituye un aporte para este trabajo debido a su metodología que complementa el análisis documental de trabajos de grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle con una encuesta dirigida a egresados. Además, aborda un período de tiempo similar. Y, desde lo temático, enfatiza la dimensión pedagógica relevante para los estudiantes como futuros docentes. Ahora bien, no realiza ninguna mención de la diversidad en el aula.

El segundo antecedente local es el trabajo de grado de González Campo y Checa Delgado (2021) denominado *Apropiación de las dimensiones culturales e interculturales de la nueva resolución de las licenciaturas en los programas de lengua extranjera inglés de las universidades del Valle del Cauca*. Se realizó un estudio de caso cualitativo, en dónde la

metodología consistió en (1) una revisión documental de los proyectos educativos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés de cuatro universidades del Valle del Cauca, complementando el análisis documental con (2) una serie de entrevistas semiestructuradas dirigidas a los directores o administradores de estos programas académicos para indagar por la postura de estas universidades “frente a la inclusión de la dimensión cultural e intercultural en los *pensum* y los programas académicos” (González Campo y Checa Delgado, 2021, pp. 6-7).

Las autoras concluyen que los programas académicos analizados coexisten percepciones de cultura antagónicas, tanto una visión estática y tradicional que equipara cultura a una serie de atributos definidos de un grupo social como una visión dinámica que hace parte de la identidad de una persona a la vez que a su comunidad y que se encuentra presente en las interacciones. También hay un claro vínculo entre lengua y cultura, y cómo esta última debe ser integrada por los futuros docentes en los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras de forma contextualizada y significativa. Se evidencia también, gracias a las entrevistas, que la dimensión intercultural es un aspecto importante para los programas académicos, pero que en la mayoría de las universidades no se encuentra delimitado en el Proyecto Educativo de Programa (PEP) de la institución. La única universidad que menciona la interculturalidad de forma más completa y a través de su PEP la definió como una competencia que ayuda al estudiante a establecer relaciones entre sus propios conocimientos y valores con las perspectivas de sus interlocutores de otras culturas, y construir una capacidad cognitiva y afectiva no sólo para interactuar con ellos, sino también para reflexionar sobre las identidades propias. De otra parte, el análisis documental evidencia la inclusión del concepto de diversidad o inclusión en los lineamientos de políticas de educación superior y resoluciones como la resolución del Ministerio de Educación 18538 del 17 septiembre de 2017, inclusión que no es explícita en los PEP de las universidades. Por último,

se reconoce la necesidad de expandir el marco conceptual que define la interculturalidad para incluir una visión no solamente factual, sino también crítica y transformadora.

Este trabajo, a pesar de tratarse de una investigación más amplia al incluir varias universidades y de no incluir trabajos de grado como *corpus* de análisis, tiene varios aspectos en común con este trabajo. En primer lugar, desde lo metodológico articula el análisis documental con otro instrumento (una entrevista). Y en segundo lugar, desde lo temático, busca determinar los componentes de cultura e interculturalidad que operacionaliza cada programa académico, además de cómo éstos interpretan los lineamientos de política de educación superior inclusiva.

En tercer lugar se reseña la monografía de Sáez Wilches (2021) titulada *Descripción y análisis de concepciones de práctica acerca del componente crítico en la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle*. La autora realiza un estudio exploratorio por medio del análisis documental y procesamiento a través de estadística descriptiva de documentos institucionales como el reglamento de trabajo de grado, los lineamientos curriculares para lenguas extranjeras del Ministerio de Educación, las resoluciones de la Universidad del Valle y los programas de curso (*syllabi*) de las diferentes asignaturas de la Licenciatura. Este trabajo de grado se realizó con el propósito de caracterizar cómo se plantea y aborda el componente ‘crítico’ en el programa.

El análisis de los programas de curso se realizó a través de una rejilla en dónde se identificaron tres componentes críticos de las asignaturas de la malla curricular. La primera sección de la rejilla se tituló *Lectura crítica* y estaba enfocada en la incorporación de la lectura, reflexión y discusión crítica en el curso, y la posibilidad de criticar el proceso de aprendizaje y la cosmovisión de los estudiantes. La segunda sección, *Metodología de la enseñanza*, discute el modelo utilizado por el docente en clase (si es comunicativo, si sigue un modelo pedagógico socio-cognitivo, si tenía en cuentas pedagogías del sur) y si la

metodología permite una discusión y/o reflexión crítica con respecto a temas como la colonización y la diferencia cultural, la identidad y la interculturalidad, y el etnocentrismo y las cosmovisiones de otras sociedades o culturas. La tercera sección es *Formación del estudiante* y apunta a describir el desarrollo de las habilidades de análisis crítico, lectura crítica y habilidades argumentativas de estudiantes que le permitan contrastar y analizar puntos de vista diferentes y actuar como un “agente de cambio” en la sociedad.

Como conclusiones, Sáez Wilches (2021) recalca que el componente crítico puede encontrarse en diferentes enfoques de acuerdo con el ente que lo define en su documentación: así, el Ministerio de Educación promueve el concepto del docente como agente que impulsa el uso del pensamiento crítico en sus estudiantes, mientras que la Universidad en general y la Escuela de Ciencias del Lenguaje en particular privilegian al estudiante como individuo que ya actúa como un agente de cambio al ser miembro de la sociedad, que debe refinar sus habilidades críticas por medio de la educación. Además, la autora afirma que el pensamiento crítico en la Licenciatura se encuentra subyacente en las asignaturas más de forma transversal que de forma directa y que se plantea a medida que el estudiante mejora sus habilidades de la lengua. En general, concluyó que el componente crítico está presente en la mayoría de los cursos, pero que aspectos específicos tales como las pedagogías del sur y la descolonización tenían menos representación que otros como la reflexión crítica, el enfoque comunicativo, el etnocentrismo, la interculturalidad y la identidad.

Este trabajo es relevante para esta investigación debido a su metodología de análisis documental, a su objeto de estudio (que a su vez incluye temáticas tales como la interculturalidad, el etnocentrismo y la identidad) y por su contexto, que busca observar la influencia de los aspectos encontrados dentro de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de Univalle en la formación de los estudiantes como futuros profesionales docentes. No obstante, esta investigación no involucró las percepciones de los miembros de la comunidad

educativa tales como docentes y estudiantes y no incluyó los trabajos de grado de la Licenciatura como parte del corpus para el análisis documental realizado.

Antecedentes nacionales

Como referente nacional, se encuentra el artículo publicado por los profesores de la universidad de Antioquia Ortiz, Arismendi y Londoño, denominado “Enseñar lenguas extranjeras en la U-diversidad: explorando caminos hacia la decolonialidad y la interculturalidad crítica” (2022). Los autores buscaron explorar cómo un enfoque crítico intercultural “puede favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras, el fortalecimiento identitario y la permanencia” (Ortiz et al., 2022, p. 66) de estudiantes universitarios de licenciatura en lenguas extranjeras pertenecientes a minorías étnicas. Para esto, se implementó y evaluó un curso de desarrollo docente de profesores de lenguas extranjeras ejercientes de una universidad pública de Colombia. Este curso tuvo dos módulos: “La diversidad en la educación superior: reconociendo nuestro contexto”, que tuvo el propósito de introducir a los docente a la diversidad en el contexto universitario propio e invitarlos a crear herramientas para visibilizar la diversidad en sus clases; y “La interculturalidad y la clase de lenguas extranjeras”, en donde se discutieron las visiones de cultura e interculturalidad de los participantes y se presentó el enfoque de diálogo interculturalidad decolonial y crítico que los autores buscaban promover.

La investigación se enmarcó dentro una perspectiva cualitativa y se desarrolló desde la investigación-acción. Como métodos de recolección de datos se realizaron dos entrevistas a los participantes (una al principio y otra al final) con respecto a sus motivaciones y percepciones del curso y sus temáticas, grabaciones de las clases, foros virtuales y una unidad didáctica creada por los docentes al final del curso. Los resultados del trabajo revelaron que el curso cumplió su propósito de servir como un espacio de diálogo intercultural en dónde los participantes cuestionaron las definiciones de diversidad, cultura e interculturalidad en su

contexto local y la importancia para los docentes de lenguas extranjeras de ejercer el rol de mediador en los intercambios culturales y diversos en el aula de clase.

En relación con la presente investigación, el trabajo de Ortiz et al. (2022) es relevante debido a su objetivo de investigación en los ejes de la concepción de diversidad e interculturalidad de los docentes participantes del estudio y de su enfoque en la resignificación de una pedagogía que integre la interculturalidad crítica y decolonial, que reconozca y celebre las diferentes identidades a través de las lenguas como una herramienta para construir y transformar la realidad de los estudiantes.

Antecedentes internacionales

Granados-Beltrán (2021) discutió la importancia de la promoción de la interculturalidad crítica y postcolonial en el aula de clase de inglés como lengua extranjera a través de la descripción de su propia experiencia implementando un módulo llamado *Language, Culture, and Identity* en una clase del un programa de Licenciatura en Bilingüismo en Bogotá destinado a profesores de inglés en formación. A través de la creación y ejecución de este módulo, el autor buscó cumplir dos objetivos: el primero, enfrentar a los estudiantes a reconocer y discutir diferentes formas de discriminación en contextos locales e internacionales y, el segundo, crear conciencia de cómo esta discriminación puede encontrarse en contextos educativos.

Se utiliza como base conceptual la interculturalidad crítica de Walsh (2009), que busca comprender y analizar las relaciones de poder que afectan las diferentes diversidades. Añade a este concepto el de colonialidad (Restrepo & Rojas, 2010), que afecta a países como Colombia a través de tres dimensiones: colonialidad del poder (la manera en la que el mercado jerarquiza y beneficia grupos hegemónicos), colonialidad del saber (la infravaloración del conocimiento ancestral o propio en contraste con el conocimiento,

filosofía o mano de obra anglo-europea) y colonialidad del ser (las relaciones de poder desiguales que discriminan a comunidades minorizadas, como las Afro o Indígenas).

Además, incluye como marco pedagógico pedagogías decoloniales, transgresivas o contrahegemónicas, y críticas.

Granados-Beltrán (2022) utilizó diferentes marcadores de identidad como la raza, la clase y el género con materiales auténticos locales tales como artículos de periodico, obras de arte (pinturas o películas) o incluso las experiencias propias de los estudiantes para explorar no sólo las diferentes dimensiones de la discriminación que se puede producir, sino de la importancia de los estudiantes como futuros docentes de crear espacios en clase que reconozcan la diversidad que se puede encontrar en el país, y particularmente la función de las lenguas extranjeras en el aula de clase como un instrumento que puede utilizar para crear un cambio en el status quo.

Este artículo es relevante al tener como tema principal la inclusión de la diversidad, en especial aquella que puede encontrarse en el aula de clase, en la educación para futuros licenciados en lenguas extranjeras en el contexto de Colombia.

Un segundo referente internacional es el artículo de investigación *Teacher education and teaching for diversity: A call to action*, de Ryan et al. (2020). Este trabajo reflexiona acerca de la eficiencia de la formación docente para enfrentar la diversidad en el aula de clase en la actualidad y propone el uso de la reflexividad epistémica (*epistemic reflexivity*) como una llamada a que formadores de licenciados mejoren su trabajo pedagógico y proporcionen mejores herramientas para que futuros profesores estén preparados para salones de clase diversos. Los autores definen esta reflexividad epistémica como un marco que puede ayudar a formadores de licenciados a sistematizar el proceso de integración de la diversidad en sus clases mediante tres fases. La primera es *discernment*, en dónde el docente identifica y define la naturaleza del conocimiento (qué se debe conocer, a través de qué criterios se pueden

medir y cómo obtenerlo) y su relación con la enseñanza de la diversidad específicamente. La segunda, *deliberation*, busca que el docente tome decisiones para transmitir ese conocimiento en un contexto específico y cómo adaptarlo. Por último, *dedication* se refiere a la aplicación de estas decisiones en la formación de licenciados por medio de actividades interactivas.

Este artículo está compuesto por tres secciones. En la primera, se realiza un marco teórico a la vez que una contextualización del proyecto de investigación cuyos hallazgos son utilizados como parte de la discusión de este trabajo. Este fue un proyecto nacional desarrollado entre 2017 y 2020 y que consistió en múltiples “*social labs*”, espacios en los que se les preguntó a instructores universitarios sus opiniones con respecto a aspectos importantes para preparar a docentes y qué significaba para ellos la formación docente para trabajar con estudiantes diversos. La encuesta fue realizada a 286 formadores de licenciados de Australia y Nueva Zelanda sobre constructos relacionados con la reflexividad epistémica y un estudio de caso de 26 participantes para saber cómo estos entendían y usaban la reflexividad epistémica para enseñar sobre la diversidad. En la segunda parte se reportan los datos recogidos de una revisión sistemática de antecedentes relacionados con la formación docente y la diversidad, así como los resultados del proyecto descrito en la primera sección. En la tercera parte se realiza una discusión de la información encontrada, en donde se establece que: a) la literatura que trata la diversidad puede dividirse en tres: enseñar acerca de la diversidad (la más común), enseñarle a la diversidad y enseñar por la diversidad (la menos encontrada), la cual representa no sólo reconocer y adaptarse a la diversidad sino también examinar el conocimiento de los instructores de docentes de los orígenes de la igualdad, la inclusión y la diversidad; y b) a pesar de que temas como la inclusión y la justicia social fueron definidos como importantes por instructores de docentes participantes, en la práctica muchos de estos no poseen el conocimiento o las habilidades específicas para presentar la diversidad de una forma realmente transformativa. Debido a esto, los autores sugieren que

estos educadores tienen que reflexionar sobre su conocimiento y cómo este se traduce en sus prácticas pedagógicas usando la reflexividad epistémica.

Este antecedente, a pesar de tener un grupo participante más amplio (formadores de licenciados), comparte con el presente trabajo de grado el objeto de estudio, los instrumentos de recolección/generación de datos (la encuesta a docentes y la revisión documental) que identifican la concepción de diversidad y cómo ésta es incorporada en las clases de formadores de licenciados.

Es importante mencionar que existen otras investigaciones a nivel nacional e internacional que tratan sobre temas relevantes que no pudieron explorarse a profundidad por cuestiones de alcance u horizonte temporal establecido como marco de búsqueda. Se escogieron aquellas que aportan directamente a este trabajo bien sea por su tema, problemas u objetivos de investigación, metodología o marcos conceptual/teórico que informan esta investigación. En ese sentido, los siguientes trabajos abordan la diversidad en contextos de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras: Usma-Wilches (2009), Ooka Pang (2018), Gamboa (2019) y Cardona, Ticha y Aberly (2018).

A manera de síntesis, es posible afirmar que los trabajos reseñados contribuyeron a esta investigación a través de diferentes aspectos. Los antecedentes locales permitieron observar anteriores evaluaciones de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la universidad utilizando diferentes criterios, como son la interculturalidad, el pensamiento crítico y la apreciación de los estudiantes de la profesión docente. El antecedente nacional define conceptos como la identidad y la diversidad en el contexto de la enseñanza de lenguas en universidades públicas y privadas a través de la interculturalidad crítica y decolonial. Los antecedentes internacionales contextualizan el concepto de una pedagogía que incorpora la interculturalidad crítica y decolonial como respuesta a la discriminación y las relaciones desiguales de poder, y cómo esta pedagogía se puede utilizar para explorar las identidades de

los docentes en formación y concientizarlos de la potencial diversidad en el aula de clase.

Por último, metodológicamente, las investigaciones reseñadas indican que el análisis documental, complementado con encuestas o entrevistas fortalece el diseño investigativo.

Marco referencial

En este apartado se encuentra una breve descripción del contexto en donde se llevó a cabo la investigación, el cual se trata de la Universidad del Valle en general, y la Licenciatura en Lenguas Extranjeras específicamente.

Contexto donde se desarrolla la investigación

La Universidad del Valle es una institución pública, estatal y departamental de educación superior cuya sede principal está ubicada en la ciudad de Cali. Fue fundada en 1945 y actualmente es considerada como la tercera mejor universidad del país. Esta cuenta con Acreditación Institucional de Alta Calidad otorgada por primera vez en el año 2005, renovada por 10 años en 2014 y re-acreditada en 2024 por diez años más. La universidad ofrece una gran variedad de programas de pregrado y postgrado en áreas de artes integradas, ciencias naturales y exactas, ciencias sociales y económicas, humanidades, ingeniería, pedagogía, salud, y ciencias de la administración; además de grupos de investigación, medios de comunicación como revistas, periódicos y canal universitario propio, y convenios internacionales con otras universidades.

Dentro de la Facultad de Humanidades se encuentra la Escuela de Ciencias del Lenguaje, que a su vez ofrece el programa académico en Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés, cuya reacreditación de alta calidad del Ministerio de Educación se encuentra en trámite. A través de clases en de cuatro componentes relacionados (fundamentos generales, saberes específicos y disciplinarios, pedagógicas y ciencias de la educación, y didáctica de las disciplinas), este programa tiene como objetivo general el siguiente:

Formar un(a) licenciado(a) en lenguas extranjeras con Énfasis en inglés y en francés, que sea un(a) profesional integral autónomo(a) y creativo(a), que pueda enseñar estas dos lenguas en la educación básica secundaria y la educación media, que sea un(a) mediador(a) lingüístico(a)

y cultural con una visión social de las lenguas y las culturas, que conozca la realidad educativa de nuestro país y que realice su actividad académica con conciencia crítica y compromiso ético. (Resolución 056 de 2017, Universidad del Valle)

Se espera que el licenciado egresado del programa pueda ejercer como profesional en el área de lenguas extranjeras en instituciones educativas públicas y privadas tanto como docente, coordinador, o asesor educativo; o participar de proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. El perfil profesional presentado en el currículo de la Licenciatura realiza un énfasis en la importancia de ser consciente de la realidad intercultural del contexto en el cual se desempeña, y de promover la diversidad, el pensamiento crítico, y la equidad.

Definición de diversidad de acuerdo a la Licenciatura

Con el propósito de ilustrar la manera en la cual la Licenciatura plantea el concepto de diversidad, se tuvieron en cuenta dos perspectivas: los objetivos del programa y el Proyecto Educativo de Programas.

En primera instancia, se encuentra que los objetivos de la Licenciatura mencionan una “diversidad cultural”, la cual debe reconocerse y apreciarse a través de la enseñanza de lenguas extranjeras (el inglés y el francés). Esta diversidad parece estar centrada en las culturas tanto “de las lenguas extranjeras como de las culturas propias” (PEP, 2020, p. 48) y en la “consciencia intercultural”. Esto evidencia que se enmarca la diversidad y la diferencia dentro de un binomio lengua-cultura.

El Proyecto Educativo de Programas ofrece una explicación más detallada de su visión de diversidad. Dentro del apartado de la justificación del programa, se menciona que una de las razones por las que el programa es pertinente socialmente es por “necesidad de instalar el aprendizaje de las lenguas extranjeras como una estrategia de promoción de la diversidad cultural y lingüística.” (PEP, 2020, p. 48). En los fundamentos del programa, se hace entender que el programa sigue un modelo de formación de un docente “social crítico” a

través de una ideología con miradas poscolonialistas, posestructuralistas, de género, interculturales y de identidad, entre otras. De acuerdo a estas influencias, entonces, el programa entiende que las lenguas presentan una “diversidad” de variables de acuerdo a los diferentes grupos sociales e identidades de quienes las hablan. También se habla con más detalle de la relación de lengua y cultura establecida en los objetivos: esta última está siempre dividida entre la cultura propia y la cultura extranjera. Por último, se define la identidad como la forma en la que cada persona se relaciona con el mundo y con los demás, y que puede fluctuar y moldearse de acuerdo al contexto. Como ejemplos de identidad, se enumeran: la identidad de género, etnicidad, clase social, afiliaciones culturales y variedad lingüística. Como soporte teórico, se citan a autores como Byram (1977), Liddicoat (2008), Liddicoat y Scarino (2013) y Norton (1997), entre otros. Estos autores, como se verá en el apartado de resultados del análisis documental, son figuras de renombre cuyas teorías (tales como la competencia comunicativa intercultural) son utilizadas como marco teórico para muchos trabajos de investigación que tratan aspectos relacionados con la interculturalidad.

Marco normativo

En este apartado se realiza una revisión de la legislación vigente relacionada con la educación para y con respecto a las poblaciones diversas (tanto de forma general como específica de cada tipo de diversidad definida en el marco conceptual) en los niveles nacional, departamental, distrital (Santiago de Cali) e institucional (Universidad del Valle).

Tabla 1

Normativa sobre diversidad a nivel nacional

#	Ley, norma, sentencia, acuerdo, etc.	Diversidad a tratar	Descripción
---	--------------------------------------	---------------------	-------------

1	Constitución política de Colombia de 1991	General, diversidad sexo-genérica (artículo 13)	ARTÍCULO 5. El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad. ARTÍCULO 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. ARTÍCULO 43. La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación. ARTÍCULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. ARTÍCULO 68. La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado. ARTÍCULO 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.
2	Ley 1482 de 2011	General	ARTÍCULO 1. Esta ley tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación.
3	Ley 1752 de 2015	General	ARTÍCULO 1. Objeto de la ley. Esta ley tiene por objeto sancionar penalmente actos de discriminación por razones de raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual, discapacidad y demás razones de discriminación.
4	Acuerdo 02 de 2020 del CNE	General	ARTÍCULO 4. PRINCIPIOS DE LA ACREDITACIÓN: Estos incluyen: i) <i>Diversidad</i>. Es el reconocimiento de las particularidades diferenciadoras y únicas de la institución y del programa académico, frente a sus pares de referencia, y que enriquecen el sistema de educación superior sin afectar la calidad y la alta calidad y j) <i>Inclusión</i>. Es la capacidad de garantizar el derecho a una educación universal que se adapte a las necesidades de la comunidad académica, eliminando las barreras que limitan el proceso formativo o el desarrollo de las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión, en coherencia con su naturaleza jurídica, identidad, misión y tipología. Contenidos auriculares. La institución de educación superior deberá hacer explícitos los fundamentos teóricos,

			así como los lineamientos pedagógicos y didácticos desde donde se realiza el diseño curricular de sus programas de Licenciatura señalando un propósito y un perfil de formación, que posibiliten el cumplimiento de los parámetros de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad para que sus egresados, una vez estén en el ejercicio de su profesión como licenciados, sean capaces de garantizar la calidad y pertinencia de los procesos educativos con pensamiento crítico, creatividad, valores y actitudes éticas, dirigidas al respeto de la diversidad y la diferencia con sentido democrático. Así mismo, se asegurará un conocimiento disciplinar y pedagógico que permita la formación adecuada para adelantar procesos de enseñanza-aprendizaje, la promoción de la investigación, la ciencia y la transformación pacífica de los conflictos, la apropiación y uso pedagógico de las nuevas tecnologías, la conciencia social de su entorno, la interculturalidad, la sostenibilidad y preservación del medio ambiente.
5	Política de educación superior inclusiva del Ministerio de Educación	General	Propuesta para exponer los lineamientos de la política superior inclusiva del Ministerio de Educación, el marco conceptual en el cual se apoya, los retos del sistema educativo en cuanto a educación inclusiva, y las diferentes estrategias de política pública del Viceministro de Educación Superior.
6	Sentencia constitucional T-141 de 2015	Diversidad sexo-genérica, diversidad étnico-racial	En dónde se reitera el derecho a la no discriminación, particularmente por motivos de identidad sexual y/o de género o de raza, en el contexto universitario. Se ordena al Ministerio de Educación crear un “lineamiento de política de educación superior inclusiva” que traiga a la luz estos casos y proponga un debido proceso de casos de discriminación en la educación superior.
7	Ley 21 de 1991	Diversidad étnico-racial	Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación.
8	Ley 70 de 1993	Diversidad étnico-racial	ARTÍCULO 32. El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales.
9	Decreto 804 de 1995	Diversidad étnico-racial	Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.
10	Sentencia constitucional C-370 de 2002	Diversidad étnico-racial	Inimputabilidad por diversidad sociocultural de otros grupos étnicos con cultura propia que los diferencien de otros y con una autoridad reconocida por el gobierno de Colombia.
11	Decreto 2406 de 2007	Diversidad étnico-racial	“Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas

			en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996.” ARTÍCULO 2. La Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas tiene como objeto la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los Pueblos Indígenas.
12	Decreto 2957 de 2010	Diversidad étnico-racial	ARTÍCULO 14. <i>Inclusión educativa</i> . El Ministerio de Educación Nacional en coordinación con las Secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas orientará en el marco de su política de inclusión y equidad, la atención pertinente a la población estudiantil Rom.
13	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, CEDAW (1979), ratificada por Colombia en 2007.	Diversidad sexo-genérica	ARTÍCULO 10. “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres [...]” (CEDAW, 1979)
14	Ley 1620 de 2013	Diversidad sexo-genérica	“Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.”
15	Decreto 762 de 2018	Diversidad sexo-genérica	Busca adoptar políticas públicas para garantizar el ejercicio de los derechos de las personas LGTBI y con orientaciones sexuales e identidades de género diversas. ARTÍCULO 2.4.4.2.1.2. Objetivos específicos de la política: 3. Promover y garantizar el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales, con énfasis en el derecho a la salud, educación, trabajo, vivienda, recreación, deporte y cultura.
16	Sentencia constitucional T-478/15 de 2015	Diversidad sexo-genérica	Principio de igualdad y prohibición de discriminación en razón de identidad de género y orientación sexual en establecimientos educativos (bullying en razón de identidad de género o orientación sexual)
17	Enfoque e Identidades de Género para los Lineamientos	Diversidad sexo-genérica	Tres apartados en donde se expone la situación actual con respecto a la inclusión de género en la educación superior en Colombia de acuerdo a las perspectivas de varias instituciones y se discuten recomendaciones y “acciones estratégicas” para incorporar una perspectiva de género en

	Política de Educación Superior Inclusiva		políticas de educación superior inclusiva.
18	Ley 1145 de 2007	Discapacidad	ARTÍCULO 1. Las normas consagradas en la presente ley, tienen por objeto impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los derechos humanos.
19	Ley 361 de 1997	Discapacidad	ARTÍCULO 1. El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ellos dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales.
20	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la UN, radicado en la ley 1346 de 2009.	Discapacidad	ARTÍCULO 24. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.
21	Ley 1618 de 2013	Discapacidad	ARTÍCULO 11. El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad.
22	Sentencia constitucional T-551 de 2011	Discapacidad	Derecho a la educación superior inclusiva, derecho a la educación superior para personas con discapacidad.

23	Proyecto de ley 083 de 2015	Diversidad neurocognitiva	“Por la cual se crea el Sistema General para la Atención Integral y Protección a Personas con Trastorno del Espectro Autista (T.E.A.) y en condiciones similares y se dictan otras disposiciones.” ARTÍCULO 4. <i>Derechos.</i> Recibir una educación adecuada y permanente, realizando los ajustes razonables, para lograr efectivamente los procesos de integración e inclusión, teniendo presente capacidades y potencialidades individuales a través del enfoque diferencial.
----	-----------------------------	---------------------------	---

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Normativa a nivel institucional

#	Ley, norma, sentencia, acuerdo, etc.	Diversidad a tratar	Descripción
1	Acuerdo No. 009 del Consejo superior	General	“Por el cual se establecen las políticas, las normas y las instancias para la definición y reforma de los programas de formación de pregrado de la Universidad del Valle y se reforma el Acuerdo No. 001 de Febrero de 1993” ARTÍCULO 1. La Universidad define como propósitos generales de su proyecto formativo y de todo programa de pregrado, la promoción y el ofrecimiento de las mejores oportunidades académicas para el desarrollo del talento y de las capacidades creativas y de autorrealización del estudiante, en cuanto profesional, persona y ciudadano, en sus dimensiones cognitivas, afectivas, éticas, estéticas y políticas, con base en una concepción integral y humanística de la formación, para lo cual debe: e) Educar en el ejercicio de la democracia, la solidaridad, la defensa del medio ambiente y del interés público; en el respeto de los derechos humanos, la diversidad, el pluralismo y la construcción de identidad -personal, profesional, ciudadana, regional y nacional –, como bases de la convivencia y del propio ejercicio profesional.
2	Acuerdo No. 009 de 2022	Diversidad sexo-genérica	“Por el cual se adopta la Política Institucional de igualdad y equidad de género, identidades y orientaciones sexuales y no discriminación de la Universidad del Valle”
3	Resolución No. 055 del Consejo superior	Diversidad sexo-genérica	“Por la cual se establecen los lineamientos para la construcción de la Política Pública de Género en la Universidad del Valle y se dictan otras disposiciones.”
4	Acuerdo No. 004 del Consejo superior	Discapacidad	“Por el cual se adopta la “Política Institucional de Discapacidad e Inclusión de la Universidad del Valle””

			ARTÍCULO 1. Adoptar y ejecutar la “Política Institucional de Discapacidad e Inclusión de la Universidad del Valle”, en los términos del presente Acuerdo, la cual tiene un carácter transversal e integral en todos los procesos de la Universidad del Valle, especialmente en los misionales como son la formación, la investigación, la proyección social y la extensión, así como en el bienestar y desarrollo humano. Ésta política será implementada por la Vicerrectoría de Bienestar Universitario y apoyada por el Comité Institucional de Discapacidad.
5	Resolución No. 026 del Consejo superior	Discapacidad	“Por la cual se crea el programa académico de Interpretación para Sordos y Guía-Interpretación para Sordociegos”

Fuente: Elaboración propia

A manera de resumen, la siguiente tabla cuantifica la normatividad asociada con las diferentes formas de diversidad, a saber:

Tabla 3

Tipos de diversidad en la normatividad

#	Tipo de diversidad	Normatividad
1	Sexo/genérica	9
2	General (menciona varios tipos de diversidad* o no proporciona ningún ejemplo)	8
3	Discapacidad (incluye términos como “limitaciones físicas y/o mentales” y “necesidades educativas especiales”)	8
4	Étnico-racial	7
5	Neurocognitiva y sensorial	1
6	Personas y comunidades vulnerables/marginadas	1
	Totales	34

Nota: En estos casos, la normatividad enumera diversidades tales como sexo, raza, origen, lengua, religión, orientación sexual, entre otras).

Fuente: Elaboración propia

Marco conceptual

A continuación se relacionan diferentes conceptos fundamentales para el desarrollo de este trabajo de grado. En primer lugar, se establece el concepto de diversidad a través de diferentes enfoques, tales como: derechos humanos, género y lingüística aplicada. Después, se discuten los factores que se van a tener en cuenta en este trabajo para categorizar diferentes tipos de diversidades.

Diversidad

Diversidad de acuerdo con los derechos humanos (DD.HH.)

En 2001 se celebró la Conferencia General de la UNESCO, en dónde se aprobó su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Esta declaración se constituyó a partir de la globalización producto del rápido desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, además de la necesidad de garantizar el respeto, la cooperación y la paz entre las diferentes culturas. De acuerdo a esta declaración, la diversidad cultural se refiere a las diferencias en las características de todos grupos y sociedades intrínsecas en la naturaleza humana “a través del tiempo y el espacio”.

Desde esta perspectiva, la diversidad cultural es un patrimonio común de la humanidad, por lo que su preservación y protección es imperativa siguiendo los dictámenes de la Declaración Universal de Derechos Humanos, tal como se afirma en el artículo 5, con respecto a los derechos culturales:

Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. (UNESCO, 2001, p. 68).

La UNESCO menciona que además de salvaguardar, promover y difundir la riqueza cultural de las diferentes comunidades, es necesario igualmente crear políticas en el sector público y privado que promuevan la interacción y el intercambio entre culturas dentro de la sociedad en general para garantizar la tolerancia frente a las diferencias y en últimas, la paz internacional.

Diversidad de acuerdo con la perspectiva de género

La perspectiva de género parte del hecho de que hay una diferenciación entre el sexo y el género. El primero es biológico y tradicionalmente divide a los seres humanos como pertenecientes al sexo masculino o femenino (lo cual el día de hoy puede discutirse teniendo en cuenta las personas intersexuales). El segundo es considerado una construcción social y cultural que es designada por instituciones hegemónicas como el patriarcado (se sitúa el hombre como el jefe del núcleo familiar y dentro de la sociedad en general). Estas construcciones buscan dictar un modelo ideal de lo que significa ser mujer y ser hombre. Esta distinción en la mayoría de los casos se traduce en una relación de desigualdad entre ambos géneros, en donde el hombre es superior a la mujer y por lo tanto es necesario que mantengan a las mujeres en una posición de subordinación y opresión (Manual de perspectiva de género y diversidad, 2022).

A través de la perspectiva de género, se busca cuestionar los roles de género y re-entenderlos como una dicotomía absoluta y simplificada que busca limitar la diversidad que se puede encontrar tanto en hombres como mujeres y que además no considera la pluralidad de otras identidades (orientación sexual, raza, discapacidad, etc.) que moldean la identidad y expresión de género de un individuo o comunidad. Se entiende entonces que hay una diversidad en las “formas” de ser mujer u hombre, y que tanto una persona o un grupo puede presentar identidades diversas coexistentes.

En algunos casos, estas identidades pueden ser oprimidas sistemáticamente. La académica y activista de derechos civiles Kimberlé Crenshaw acuñó el concepto de “interseccionalidad” a la teoría feminista en 1989, que después expandió en 1991 en su ensayo “*Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color*” en donde critica la forma en la que la justicia estadounidense respondía de forma inadecuada a casos de discriminación contra mujeres afroamericanas. En estos casos, la corte trataba en la discriminación por género y por raza de forma separada, por lo que no se cubría completamente cómo ambas identidades marginalizadas contribuían a su opresión. De esta manera, Crenshaw propone el uso de una mirada interseccional como una “herramienta analítica para comprender estructuras de dominación”¹ (Duran & Jones, 2021, p. 310) que tiene en cuenta cómo varias formas de inequidad (de género, raza, sexualidad, clase, etc.) en combinación exacerban las experiencias de discriminación y violencia de grupos marginalizados.

De este modo, a pesar de que todas las mujeres están directamente afectadas por los roles de género contruidos e impuestos por un patriarcado que las asocian como inferiores a los hombres y por lo tanto destinadas a ser sometidas por estos, en algunos casos ésta es sólo una dimensión presente en la identidad de la mujer. Así, una mujer blanca cisheterosexual clase media puede experimentar sexismo, pero no puede experimentar la misma discriminación o estigma que una mujer de una clase social, raza, género u orientación sexual considerados marginalizados o minoritarios.

Diversidad de acuerdo con la lingüística aplicada

La diversidad puede apreciarse a través de sus múltiples ramas del campo interdisciplinario de la lingüística aplicada. Esta se trata, después de todo, del estudio del

¹ Traducción propia.

lenguaje/de la lengua en contextos sociales de la vida real. Posibles áreas que se pueden tratar son, por ejemplo: comunicación y educación multicultural, lenguaje y género, análisis de dialectos de diferentes grupos (sociolingüística), preservación y promoción de lenguas amenazadas, entre otros. Una de las áreas más relevantes con respecto al tema de investigación corresponde a la enseñanza de lenguas extranjeras.

El creciente interés por el aprendizaje de las lenguas extranjeras trae consigo dos factores en los que sobresale la diversidad. En primer lugar, el aprendizaje de una segunda lengua implica también un aprendizaje del contexto cultural en el cual se emplea, y de la forma en la que la cultura propia del hablante influye en el aprendizaje y uso de la lengua meta. Autores como Liddicoat y Scarino (2013) afirman que los estudiantes de lenguas extranjeras deben desarrollar su competencia comunicativa intercultural (CCI) en conjunto con las competencias lingüísticas para que puedan entender la forma en la que la cultura influencia el uso de lenguaje y comunicarse adecuadamente en contextos culturales diferentes al propio. En segundo lugar, en los últimos años se ha empezado a resaltar la importancia de considerar la diversidad que se puede encontrar en el aula de clase, y las formas en las que ésta afecta la forma en la que los estudiantes interactúan y aprenden. Estos dos argumentos han dado lugar a la adaptación y creación de diferentes enfoques y perspectivas que buscan integrar la diversidad a la enseñanza de lenguas extranjeras (e.g., la interculturalidad crítica).

Se enmarca la diversidad a través de esta mirada tripartita puesto que, al ser un concepto esencial para este trabajo, es necesario describir de forma breve algunos ángulos a través de los cuales se puede entender para llegar una serie de conclusiones con respecto a la forma en la que se maneja en esta investigación:

1. La diversidad se refiere a las características particulares, inalienables encontradas en los diferentes grupos, culturas y sociedades humanas. Las diferencias entre personas y

comunidades es un patrimonio común de la humanidad, por lo que estas deben ser respetadas, celebradas y difundidas.

2. Algunas identidades de raza, sexo, género, corporalidad, etc. pueden ser marginalizadas dentro de la sociedad. Estas interactúan entre sí y deben considerarse en conjunto y en clave interseccional para comprender mejor la complejidad de la identidad de una persona o grupo y los diferentes niveles de desigualdad e inequidad que se pueden presentar.
3. La diversidad es relevante en el estudio de la lingüística aplicada, específicamente en lo concerniente al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se puede aplicar de dos formas: con el propósito de enseñar el o los contextos culturales en dónde se utiliza la lengua meta o para adaptar el aula de clase a estudiantes que presentan diferentes tipos de diversidad.

Tipos de diversidad

En este estudio se operacionalizan los siguientes tipos de diversidad: sexo-genérica, étnico-racial, neurocognitiva y la diversidad dentro de la discapacidad. Con esto no se busca excluir otros posibles tipos de diversidad, desestimar su interacción o limitar la realidad íntegra y compleja de cada individuo o comunidad, sino definir el concepto de diversidad concreta que se tuvo en cuenta para la realización de este trabajo.

Diversidad sexo-genérica

En este tipo de diversidad se comprende el espectro de las diferentes sexualidades e identidades normativas (es decir, tradicionales, binarios) y no normativas o no hegemónicas. Desde una perspectiva de género, se realiza una diferenciación entre el sexo y género. El sexo se define como las categorías fisiológicas y sexuales basadas en los genes de la persona y la

cual la etiqueta como perteneciente al sexo masculino o al femenino. Sin embargo, existen personas que nacen con rasgos biológicos diferentes a los de este binario por condiciones genéticas u hormonales, las cuales son llamadas intersexuales (Planned Parenthood, s.f.). Por otra parte, el género se puede definir como “el conjunto de ideas, normas, comportamientos, atributos y funciones sociales que cada sociedad considera apropiados para los hombres y para las mujeres” (Castillo, 2019, p.2). Tradicionalmente, el constructo alrededor del género ha sido asociado con estereotipos esencialistas acerca de lo que significa ser tanto hombre como mujer y en consecuencia, la forma en la que se debe actuar y relacionarse con otros. Hoy en día, se entiende el género como un espectro en dónde la identidad de género de la persona puede o no equivaler a su sexo y/o al concepto de género. En unos casos, mujeres u hombres cisgénero (es decir, cuyo sexo anatómico-biológico concuerda con su identidad de género) pueden presentarse ante el mundo y comportarse de formas no esperadas de acuerdo con las normas de género de su contexto. En otros casos, la identidad de género de la persona no se alinea exclusivamente al binario hombre-mujer, por lo que se considera una identidad de género no binaria. Por último, las personas transgénero o trans presentan una identidad de género opuesta a su sexo anatómico-biológico asignado al nacer.

Otro aspecto a distinguir en esta categoría es la orientación sexual. Esta se refiere al “patrón de atracción sexual, erótico o amoroso hacia un determinado grupo de personas definidas por su género o su sexo” (Profamilia, s.f.). Esta atracción puede ser hacia una persona del sexo opuesto (heterosexualidad), del mismo sexo (homosexualidad), hacia ambos (bisexualidad) o hacia ningún sexo (asexualidad).

Diversidad étnico-racial

Es posible discutir los conceptos de raza y de etnia como construcciones sociales a través de diferentes perspectivas teóricas. De acuerdo con los estudios de la corriente poscolonial, la raza como se conoce actualmente surgió con el colonialismo europeo de

América y África. Aníbal Quijano (2000) sugiere que se trató de una forma de diferenciar “supuestas estructuras biológicas diferenciales” de los conquistadores blancos y los conquistados (indígenas, negros y mestizos). De esta forma se estableció una clasificación social universal que le permitió a los europeos blancos validar su posición dominante en la jerarquía social y de trabajo de la época frente a los pueblos conquistados. Bajo el argumento de la diferenciación entre las razas, se han excusado creencias y prácticas racistas como la esclavitud, la eugenesia y el genocidio (Lamus, 2012, pp. 71-72).

A partir del siglo XX, movimientos civiles y científicos han ayudado a transformar la idea de la raza desde un hecho científicamente probado a una construcción social que puede variar de acuerdo con factores geográficos, históricos y culturales. En su lugar, se empezó a utilizar el término etnia o grupo étnico, el cual busca definir una comunidad que comparte un pasado común (ancestralidad) y elementos culturales tales como la lengua, las tradiciones, los valores, entre otros, sin atender necesariamente a aspectos fenotípicos o biológicos.

Es importante resaltar que no existe una delimitación clara y oficial entre raza y etnia. Por ejemplo, Wade (2000) sostiene que de forma general, la raza se refiere a diferencias fenotípicas mientras que la etnia trata de diferencias culturales. La Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales de las Naciones Unidas de 1978 realiza la diferenciación entre grupos raciales y étnicos (en la misma línea esbozada por Wade). En otros casos, se decide utilizar el concepto de etnia “para sustituir el de raza, tal vez con la intención de eludir el carácter ideológico y político de las doctrinas racistas” (Lamus, 2012, p. 72).

Diversidad neuro-cognitiva y neurodiversidad

El término neurodiversidad fue introducido por primera vez en 1998 por la socióloga australiana y activista de los derechos de las personas con discapacidad Judy Singer. Se buscaba definir la diversidad neuro-cognitiva como un aspecto natural de la diversidad humana, a la par y en intersección con raza/etnia, género, y orientación sexual.

Neurodiversidad fue ideado en primera instancia como un término político y parte del movimiento de derechos civiles que reuniera una minoría de personas cuyas disposiciones neurológicas les hayan causado inequidad y discriminación (Singer, s.f).

Walker (2014), por otro lado, hace una distinción entre neurodiversidad, el movimiento de neurodiversidad y el paradigma de la neurodiversidad. De acuerdo con su perspectiva, la neurodiversidad es “la variación infinita de la funcionalidad neurocognitiva dentro de nuestra especie”². El paradigma de la neurodiversidad es una perspectiva que se puede resumir en tres principios:

1. La neurodiversidad es una forma natural y valiosa de diversidad humana.
2. La idea de que hay un tipo de mente “normal” o “saludable”, o un estilo de funcionalidad neurocognitiva “correcta” es una ficción construida culturalmente, y no más válida que la idea de que hay una etnia, género o cultural “normal” o “correcta”.
3. Las dinámicas sociales que se manifiestan en relación con la neurodiversidad son similares a las dinámicas sociales que se manifiestan en relación con otras formas de diversidad humana (diversidad de etnia, género o cultura). Estas dinámicas incluyen dinámicas de poder social de desigualdad, pero también dinámicas en donde la diversidad, cuando aceptada, actúa como fuente de potencial creativo.³ (Walker, 2014, *Neurodiversity paradigm*, párrafos 2, 3 y 4)

Por último, este autor define el concepto de neurodivergencia (*neurodivergence*) como el estado en el que la funcionalidad de la mente de la persona difiere con los estándares dominantes de la sociedad, bien sea por un factor innato o el resultado de un accidente o trauma que haya alterado la función del cerebro. En general, se considera que la

² Traducción propia.

³ Traducción propia.

neurodivergencia es natural en el ser humano y en algunos casos no es inherentemente una enfermedad, por lo que no requiere de cura sino de tratamiento y adaptaciones (por ejemplo, en el colegio o en lugar de trabajo).

La diversidad neuro-cognitiva cubre una gran cantidad de condiciones neurológicas, las cuales pueden variar. Entre ellas, se incluyen: la dispraxia, la dislexia, los trastornos del espectro autista, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), el síndrome de Tourette, la epilepsia, entre otras clasificaciones psiquiátricas y neurológicas.

Discapacidad

El Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia define la discapacidad de acuerdo con lo planteado en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU (2006), que afirma: “La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 1).

Sin embargo, la discapacidad puede entenderse a partir de diferentes perspectivas, como plantea Seoane (2011). El autor distingue entonces entre los siguientes modelos: el modelo médico, el modelo social, el modelo biopsicosocial y el modelo de la diversidad.

El modelo médico busca definir la discapacidad como un problema individual causado por una enfermedad o condición de salud. Este problema tiene tres niveles: deficiencia (la pérdida de alguna función), discapacidad (la imposibilidad de realizar algún tipo de actividad dentro del margen de lo “normal” para una persona) y minusvalía (la consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que afecta de forma negativa la vida personal y social del individuo). Esta discapacidad es tratada o eliminada a través de tratamiento médico.

El modelo social amplía el modelo médico, pues incluye cómo las personas con discapacidad interactúan con las diferentes estructuras sociales y pueden encontrarse marginalizadas o excluidas de la vida en sociedad. Este modelo se enfoca en la necesidad de crear políticas públicas en contra de la discriminación.

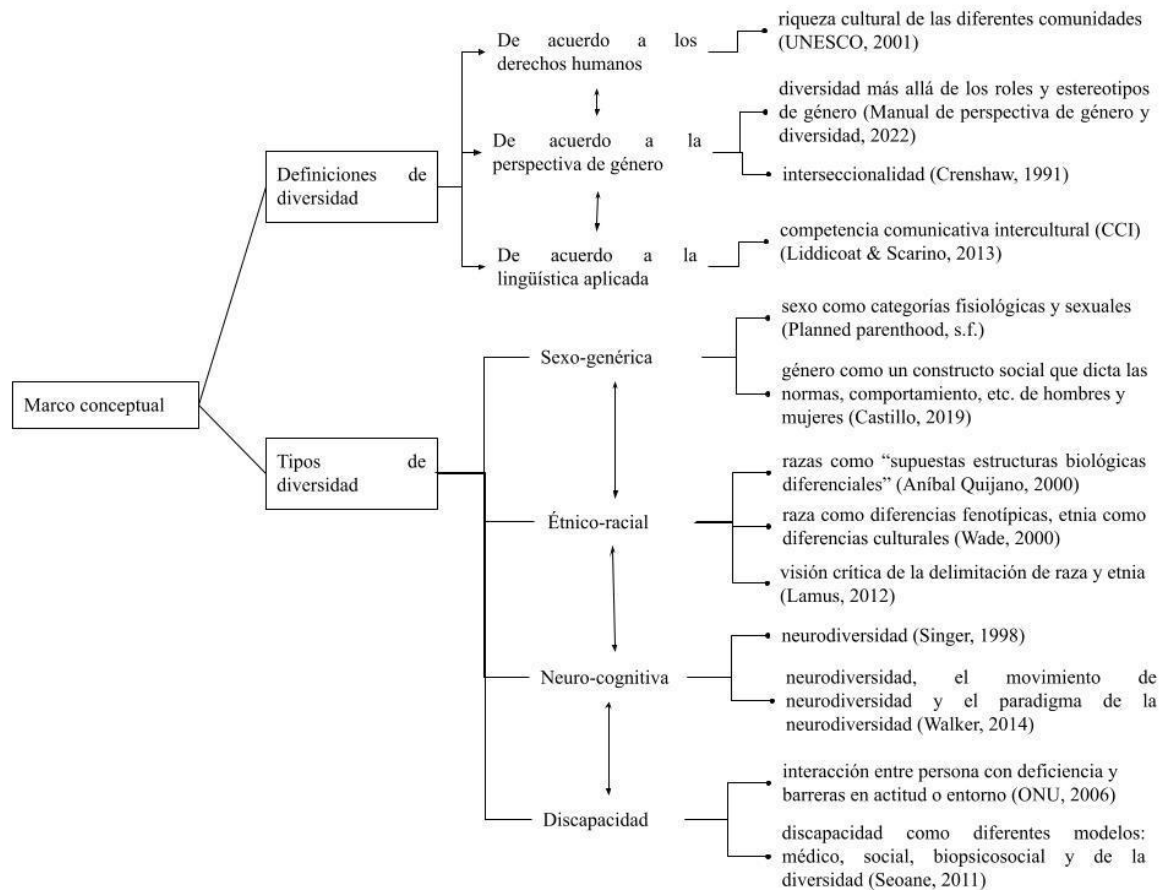
El modelo biopsicosocial se entiende como una unión de los dos modelos anteriores, en donde la discapacidad es “un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social, que integra los diversos factores de funcionamiento y discapacidad junto a los factores ambientales que interactúan con ellos”. (World Health Organization 2001, citado en Seoane, 2011, p. 148).

Por último, el modelo de la diversidad busca visibilizar no sólo las necesidades y dificultades de las personas con discapacidad, sino también reconocer a través de sus propias voces cómo esta afecta su sentido de identidad y pertenencia. La discapacidad no se ve simplemente entonces como un problema que necesita solución, sino como una manera alternativa y plena de vivir que puede afectar a la persona tanto de forma positiva como de forma negativa.

Esquemáticamente, la Figura 1 representa el marco conceptual:

Figura 1

Marco conceptual para abordar y comprender las diversidades



Fuente: Elaboración propia

Metodología

Diseño de investigación

Este estudio se llevó a cabo a través de un diseño de investigación cualitativo descriptivo. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014, 2010), los estudios cualitativos se caracterizan por examinar y explorar un fenómeno de la realidad de los participantes de la investigación partir de una pregunta de investigación, para después recolectar y analizar datos (no estandarizados o predeterminados) y desarrollar una hipótesis o conclusión. El propósito de este tipo de estudio “consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Hernández et al, 2010, p. 9). Debido a que busca entender e interpretar una perspectiva de un contexto de la vida real particular a profundidad, no trata de generalizar sus resultados.

En consonancia con esta definición, el estudio de alcance descriptivo tiene como objetivo describir las características importantes del fenómeno o situación objeto de estudio por medio de una recolección de variables sin establecer relaciones entre ellas. El diseño de investigación cualitativo utilizado en el presente trabajo tiene dos etapas: la primera se trata de una revisión sistemática de literatura (análisis documental) y la segunda un cuestionario (encuesta) aplicado a las y los profesores de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

Etapas: Análisis documental

Con el propósito de realizar una caracterización del concepto de diversidad en los trabajos de grados asociados a su práctica docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, se realizó una búsqueda de la base de datos de la biblioteca digital de la Universidad del Valle. Para esta búsqueda se tiene en cuenta el marco metodológico de la síntesis de investigación cualitativa (QSL, por sus siglas en inglés) de Chong y Plonsky (2021). Los

autores proponen una serie de pasos que conllevan a una reseña sistemática de datos cualitativos encontrados en estudios primarios. Los pasos son los siguientes:

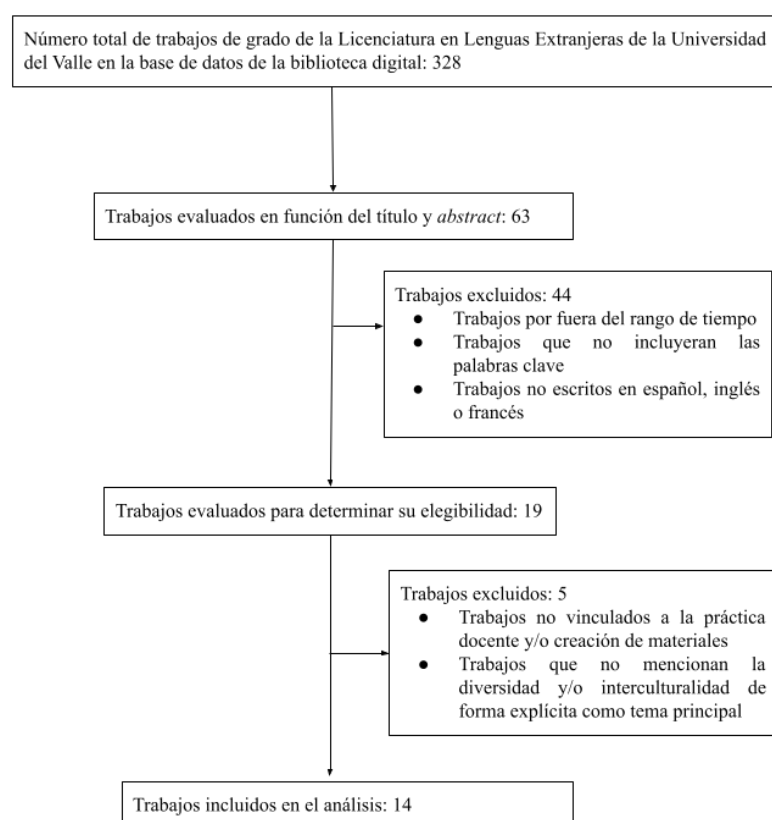
1. Formular preguntas de investigación que se busquen resolver por medio de la QSL.
Para este análisis documental, se busca resolver la pregunta: ¿De qué maneras se ha promovido el concepto de diversidad en general y aplicado a la enseñanza y formación en lenguas extranjeras en los trabajos de grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle en los últimos 10 años?;
2. Crear una estrategia para la búsqueda de antecedentes. Esta consiste en la identificación de palabras clave y de las bases de datos en dónde se realiza la búsqueda. En este caso, se decidió buscar diferentes combinaciones de los términos “diversidad en el aula”, “enseñanza de lenguas extranjeras o efl/esl”, “diferencia”, “pedagogía” e “inclusión” en la base de datos;
3. Realizar la búsqueda de literatura en las bases de datos definidas. En este caso, se utilizó solamente la base de datos de la biblioteca de la Universidad del Valle, en específico los trabajos de grado de la Licenciatura encontrados en el Patrimonio Documental;
4. Evaluar las investigaciones encontradas usando unos criterios de inclusión específicos. Los criterios utilizados fueron: (a) los trabajos de grado están relacionados a la enseñanza de lenguas extranjeras y fueron realizados en el contexto de la práctica docente; (b) son investigaciones primarias; (c) incluyen la diversidad en el aula de clase como tema principal; (d) fueron publicados entre 2012 y 2022 y (e) están escritos en español, inglés o francés;
5. Extraer y analizar los datos a través de un enfoque inductivo o deductivo de codificación. Se utilizó el esquema de codificación de primer ciclo de Saldaña (2013);

6. Reportar los datos sintetizados de forma accesible. Se sugiere un método narrativo que incluya un esquema de codificación que le proporcione al lector información del proceso de síntesis de los datos cualitativos. (Chong & Plonksy, 2021, pp. 3-8)

El proceso de exclusión y selección de los trabajos de grado puede representarse a través del siguiente diagrama de flujo (Figura 2), adaptado de Berkowitz et al. (2017, p. 433):

Figura 2

Proceso de exclusión y selección de trabajos de grado



Fuente: Elaboración propia con base en Berkowitz et al. (2017).

Etapas dos: cuestionario

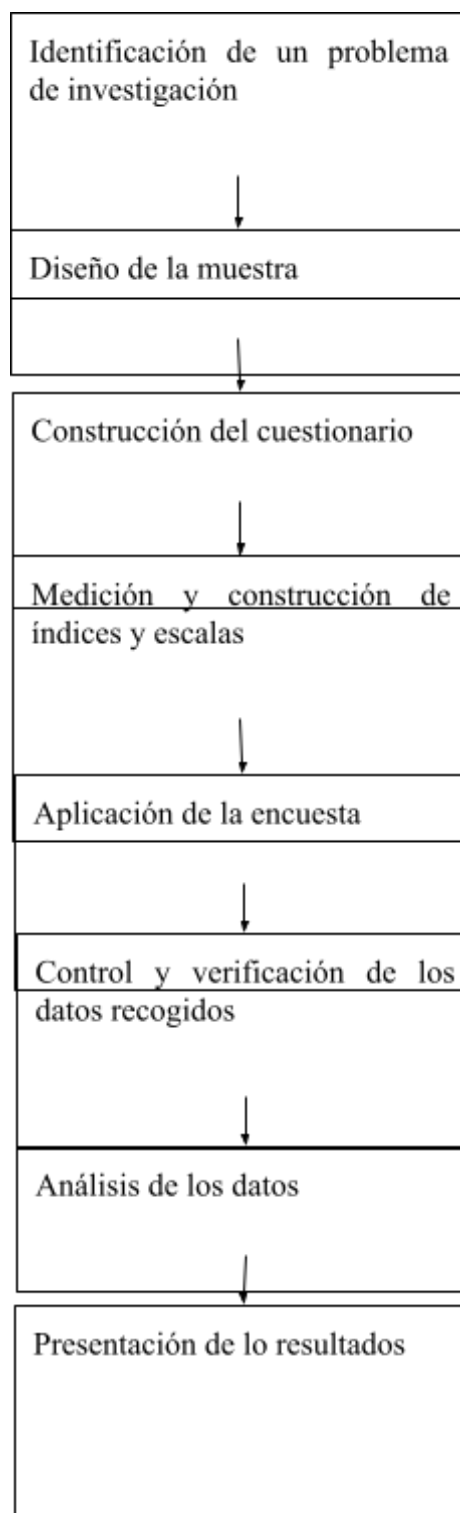
El segundo método utilizado es el cuestionario, el cual consiste en la recolección de información por medio de una serie de preguntas para “describir, comparar o explicar el

conocimiento, actitudes y comportamientos [de los encuestados]”⁴ (Fink, 2002, p. 1). Esta información puede recuperarse a través de una serie de preguntas cerradas y/o abiertas de forma sistemática. La encuesta se puede utilizar tanto como técnica de recolección/generación de datos para obtener información relacionada a una problemática de investigación o como un método de investigación en sí mismo (López-Roldán & Fachelli, 2015). En esta última, el proceso de la creación y aplicación de la encuesta coincide con el proceso de investigación y el objetivo que se piensa alcanzar por medio de este. Este proceso tiene una serie de etapas o fases, de las cuales se destacan las siguientes:

⁴ Traducción propia.

Figura 3

Etapas de la creación y análisis de una encuesta



Fuente: Adaptado de López-Roldán y Fachelli, 2015, pp. 13-14)

Para esta investigación, la encuesta se diseñó con el propósito de determinar las conceptualizaciones de diversidad e inclusión de las y los profesores de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, y de establecer las diferentes maneras en las que estas diversidades se han promovido pedagógica, didáctica, y curricularmente en la Licenciatura en los últimos 10 años (es decir, para abordar los objetivos específicos de esta investigación). Participaron 14 de los 27 profesores nombrados de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, que corresponden a la mitad más uno del número total. Su participación fue voluntaria y anónima.

La encuesta se dividió en dos secciones. La primera consistió en una serie de 11 preguntas cerradas (una opcional) y cinco preguntas abiertas (dos de ellas opcionales). Dentro de las preguntas cerradas, se incluyó una serie de afirmaciones relacionadas con la diversidad en el aula y las prácticas de inclusión de las y los profesores con una escala de Likert (en términos de acuerdo, frecuencia o intensidad) y se brindó el espacio de elaborar algunas de estas afirmaciones por medio de preguntas abiertas o preguntas de opción múltiple. La segunda parte fue una serie de preguntas sociodemográficas que buscó caracterizar a los encuestados en términos de edad, sexo, autoidentificación étnico-racial, nivel educativo, área de desempeño dentro de la Licenciatura y experiencia pedagógica.

Se realizó en un primer momento el pilotaje de la encuesta con la ayuda de tres profesores del programa, pertenecientes al área de inglés e investigación, francés y literatura e inglés y didáctica. A partir de ahí, se realizaron los ajustes necesarios y se compartió la encuesta de forma digital por medio de Google Forms a todos los profesores de la Licenciatura. La encuesta digital incluyó una introducción en dónde se definió el propósito del instrumento, se pidió consentimiento para la recolección de datos, y se garantizó la naturaleza confidencial del posterior uso de esta.

El análisis de los datos se realizó de dos formas de acuerdo al tipo de preguntas realizadas. Para las preguntas abiertas se llevó a cabo una combinación de codificación *in vivo* y codificación descriptiva de las respuestas recibidas por los docentes con el propósito de sistematizar dicho análisis (Saldaña, 2013). La codificación *in vivo* consiste en utilizar palabras o frases tomadas directamente de los datos recogidos que el investigador considere pertinente o significativo como códigos que después pueden agruparse en categorías. La codificación descriptiva busca resumir partes del código usando una palabra o frase (Saldaña, 2013). A manera de ilustración, se presenta el siguiente ejemplo sacado de la codificación:

Tabla 4

Ejemplo de codificación de datos

TEXTO	CÓDIGOS	CATEGORÍAS
La diversidd (sic) para mí es reconocer las diferencias que todos tenemos como individuos . En el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras me enfocaría también en las diferencias a la hora de aprender un idioma .	“DIFERENCIAS” “INDIVIDUOS” DIFERENTES FORMAS DE APRENDER	Diversidad como diferencia Dónde se encuentra / locus de la diversidad Formas de “hacer”

En este caso, los códigos son tomados *verbatim* de la respuesta (los que se encuentran entre comillas) o se trata de una frase que resume la respuesta de forma más general y que se puede asociar más fácilmente al texto de otros participantes.

Para el análisis de las preguntas cerradas de Likert, se convirtieron las escalas en valores numéricos y se graficaron para mejor ilustrar los resultados y las tendencias encontradas. Por ejemplo, la Figura 4 ejemplifica este análisis:

Figura 4*Ejemplo de análisis de datos*

ASPECTOS GENERALES	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La diversidad en el aula de clase enriquece a toda la comunidad educativa.	0	0	1	1	12
La atención a la diversidad en el aula de clase es responsabilidad de toda la comunidad educativa.	0	1	0	2	11
He encontrado diferentes tipos de diversidades en mis cursos	0	0	0	3	11

Resultados

Análisis documental

Esta sección de los resultados responde las dos primeras sub-preguntas de investigación:

1. Cuando se trabaja la diversidad en los trabajos de grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras vinculados a la práctica docente, ¿qué temas, autores, conceptualizaciones o perspectivas se destacan más en el marco teórico/conceptual de la investigación?

2. De acuerdo con las propuestas pedagógicas desarrolladas en los diferentes trabajos de grado, ¿cómo se aborda la diversidad en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Licenciatura?

La biblioteca digital de la Universidad del Valle contiene, dentro de su Patrimonio Documental, tesis y trabajos de grado de los diferentes programas que ofrece la universidad que han sido digitalizados. La Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés-Francés cuenta con 328 trabajos de grado a noviembre 3 del 2022. Estos trabajos de investigación se clasifican en diferentes modalidades relacionadas con las ciencias del lenguaje y la educación: monografías, diseño de material didáctico, ensayo literario, traducción o terminología, y trabajos enmarcados en una investigación de un semillero, grupo o proyecto de investigación.

Muchos trabajos de grado realizados por estudiantes de esta licenciatura están ligados a su práctica docente. En este caso, los estudiantes registran de forma sistemática la creación, implementación y evaluación de una intervención pedagógica planteada a partir de la observación y el análisis de necesidades de una institución educativa. Estas propuestas se encuentran enmarcadas dentro de un marco teórico o conceptual que define no sólo el

enfoque pedagógico que se lleva a cabo, sino también las temáticas que los estudiantes investigadores consideran relevantes, o los temas que ellos buscan desarrollar por medio de su intervención.

A continuación, se presenta el análisis documental y la reseña de los trabajos de grado encontrados en la biblioteca digital de la Universidad del Valle en los últimos 10 años, particularmente los realizados en el contexto de la práctica docente del estudiante-investigador. Como se explica en detalle en el apartado de la metodología, este análisis utiliza como base la síntesis de investigación cualitativa (QSL) propuesta por Chong y Plonsky (2021).

“Diversidad” e interculturalidad en los trabajos de grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en la Universidad del Valle

Una revisión de todos los trabajos de grado de la Licenciatura que se encuentran vinculados con la práctica docente permite concluir, de forma general, que hay una cantidad considerable de trabajos que buscan introducir la diversidad en el aula de clase de forma indirecta a través de la interculturalidad. En ese sentido es posible encontrar trabajos de grado que se refieren a temas tales como competencia intercultural, comunicación intercultural, lengua y cultura, y sensibilidad intercultural. Con respecto a los tipos de diversidad que se resaltan directamente en los trabajos, la mayoría se centran casi exclusivamente en la diversidad étnico-racial, o particularmente en las diferencias entre nacionalidades.

En el periodo de 2012 a 2022, seis trabajos de grado presentados por estudiantes de la Licenciatura y que además fueron contruidos alrededor de su proceso de intervención pedagógica en el marco de su práctica docente incluyeron dentro de dicha intervención la interculturalidad. A continuación, se reseñan brevemente estos trabajos y se presentan los temas y autores encontrados con mayor frecuencia, con el propósito de definir el concepto de cultura e interculturalidad en general, y de cómo se proponen incluir la diversidad de forma

indirecta a través del concepto de interculturalidad y sus diferentes variantes dentro del aula de clase.

Todos los trabajos de grado fueron realizados en contextos de instituciones educativas de la ciudad de Cali, cinco del sector público y una del sector privado. En dos de ellos se trabajó con estudiantes de educación básica primaria (grado quinto), uno con estudiantes de educación básica secundaria (grados sexto y séptimo), y tres con estudiantes de educación media (grados décimo y undécimo). En algunos casos, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones ofrecen algún tipo de especialización (e.g., técnica, comercial, agroindustrial, etc.), o un énfasis (e.g., inglés y/o bilingüismo) en su currículo. Cuatro de los trabajos se realizaron en el aula de clase de inglés y dos en el aula de francés.

En cuanto a la metodología, todos los trabajos de grado utilizan el modelo de investigación-acción, el cual se encuentra enmarcado dentro del paradigma cualitativo. Por medio de este enfoque de investigación se pueden identificar unas etapas que fueron utilizadas por los estudiantes-investigadores. En primer lugar, se busca explorar un contexto particular con el objetivo de recolectar información de forma sistemática para identificar una problemática social. Para esta fase, se utilizaron como herramientas de recolección de datos: revisión documental, registros de observaciones, encuestas a estudiantes, entrevistas a docentes y diarios de campo. En segundo lugar, se realiza una planeación de una propuesta inicial. La tercera fase consiste en la implementación de dicha propuesta y su posterior evaluación. Por último, se realiza una reflexión de los resultados y una socialización de los mismos.

Al compartir el tema en común de interculturalidad, existen múltiples concurrencias de referentes teóricos de los trabajos. Se destacan los siguientes conceptos y autores:

Concepto de cultura y lengua

La definición de cultura y su relación con la lengua está presente en cuatro de los seis trabajos. Se presentan diferentes perspectivas, de las que sobresalen las siguientes:

En primera instancia, se cita a Liddicoat y Scarino (2009, 2013) en cuatro ocasiones. De acuerdo con estos autores, la cultura se puede definir como atributos nacionales, normas sociales, sistemas simbólicos y prácticas sociales. Afirman, además, que usualmente en el aprendizaje de las lenguas se decide enseñar la cultura de la lengua meta a través de las primeras tres definiciones; es decir, como un conjunto de normas “nacionales” predeterminadas que puede crear en los estudiantes una visión reducida de esta, que en muchos casos refuerza estereotipos de los grupos mayoritarios. Argumentan que la cultura en realidad funciona en conjunto con la lengua en la transmisión de significado, y que la identidad cultural como hablante de una lengua extranjera se construye a través de las diferentes interacciones que se tienen con diversos miembros de la comunidad.

Kramsch (1993, 1998, 2012, 2016) es consultada en tres de los trabajos. Esta autora resalta la relación recíproca entre lengua y cultura, y de la influencia de ambos en la identidad del hablante. La lengua además es una herramienta para crear y compartir experiencias con otras personas dentro de una comunidad que pueden o no compartir aspectos de identidad cultural.

Otras visiones de cultura y lengua o lenguaje utilizadas en los trabajos son:

- Byram (2013), quien afirma que el aprendizaje de los valores y la visión de mundo de los hablantes de la lengua meta es esencial para lograr una comunicación eficaz y sin prejuicios o malentendidos.
- Aguado (2003), que afirma que la diversidad cultural debe ser considerada no sólo desde un nivel social, sino también teniendo en cuenta que estas sociedades o

comunidades pueden dividirse en “micro-discursos” propios que pueden ser utilizados para estratificar y discriminar a grupos minoritarios.

- Hinker (2006), quien divide la cultura en *visible* (las artes, la historia, las costumbres, etc.) e *invisible* (normas socioculturales, creencias, sistemas de valores, etc).
- Norton (2000), que define la cultura como un marco a través del cual las personas viven y se relacionan con los demás, y que puede variar de acuerdo con diversos factores más allá de la nacionalidad, tales como la edad, la identidad de género, la orientación sexual, el tiempo y el espacio, la etnia, etc.

Competencia comunicativa intercultural y pedagogía intercultural

Se encontró que definir la competencia comunicativa intercultural (CCI) fue esencial para la gran mayoría de los trabajos seleccionados debido a que se tenía como objetivo promover esta competencia en el aula durante la intervención docente. Los siguientes autores son citados:

Liddicoat y Scarino (2013) son citados nuevamente en dos de los trabajos. Con respecto a la CCI, los autores afirman que es importante que se promueva el desarrollo de estas para que el estudiante comprenda la relación entre cultura, lengua y las diferentes identidades de los hablantes que se desarrollan a partir de ellas. De esta forma, el estudiante podrá identificar y reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre su cultura y la de la lengua meta para después interactuar con el otro teniendo en cuenta que “las culturas son relativas y que no hay una sola manera para analizar los comportamientos existentes dentro de ella” (Millán & Romero, 2016, p. 27).

Byram es citado cuatro veces en diferentes de sus trabajos: en 1997, en 2001 junto con Nicholes y Stevens y en 2018 junto con Wagner. En todos se menciona el modelo de adquisición de la competencia comunicativa intercultural que propone Byram (1997) que involucra cinco saberes (*savoirs*):

- *Savoir* o conocimiento: se refiere al conocimiento que se tiene de una comunidad a nivel individual, social y cultural.
- *Savoir-être* o actitudes: la habilidad de explorar otras formas de pensar y de vivir y de esta forma cuestionar prejuicios o estereotipos de otras culturas o de la suya propia.
- *Savoir-comprendre* o habilidad de “descentrarse”: la habilidad de analizar aspectos de otra cultura y compararlo con la propia para comprender relaciones entre ellas y resolver interpretaciones conflictivas.
- *Savoir-apprendre/faire* o habilidad de interacción: la habilidad de adquirir conocimientos con respecto a nuevas prácticas culturales en un contexto de interacción real.
- *Savoir s’engager* o consciencia crítica intercultural: el análisis que hace el hablante del mundo que le rodea para reflexionar críticamente con respecto a las diferentes culturas y la suya propia.

Byram, Nicholes y Stevens (2001) definen al hablante intercultural no cómo aquel que adquiere la cultura de la lengua meta de la misma forma que un hablante nativo, sino cómo aquel que actúa como un “puente” entre ambas formas de ver e interactuar con el mundo que es consciente y respetuoso con las diferencias que encuentra. Byram y Wagner (2018) añaden que es responsabilidad del docente de lenguas implementar prácticas pedagógicas interculturales que involucren la cultura del salón, de la comunidad, así como las culturas a nivel nacional e internacional, de suerte que se fomente la interacción con personas de estas diferentes culturas para que los estudiantes desarrollen una “identidad multicultural”.

Por último, resaltan las siguientes perspectivas:

- Vilà (2007) agrega a este discurso que esta competencia se puede entender como la unión de dos competencias: la cognitiva, que se encarga de lo que el hablante conoce con respecto a la cultura; y la afectiva, que se refiere a la manera en la que el hablante

maneja sus emociones en una interacción con una persona o personas de una cultura diferente.

- Walsh (2010), quien argumenta que la interculturalidad es mucho más compleja que la habilidad de entender y relacionarse con otras culturas. De acuerdo con la autora, estas interacciones siempre involucran conflictos de poder y dominación entre diferentes grupos mayoritarios o minoritarios culturales que se pueden encontrar en un grupo cultural como un país. Es necesario entonces desarrollar una interculturalidad crítica que incorpore la diversidad y rete las relaciones sociales que perpetúan la desigualdad.
- Aguado (2003), quien sugiere una pedagogía intercultural que busca enseñar la diversidad cultural dentro de un contexto tanto global como local y personal. Es decir, se quiere construir una sociedad incluyente que tenga en cuenta otros factores de diferencia que cambien de persona a persona en un grupo cultural, como el sexo, la religión, la etnia, entre otros efectos sociales.

Como conclusión, se puede afirmar que la inclusión de la enseñanza de la interculturalidad y la aceptación de la diversidad en estos trabajos es positiva, debido a que se busca responder a una necesidad de identificar y confrontar las diferencias en el mismo salón de clase y de la sociedad en general. Sin embargo, los autores y sus perspectivas de interculturalidad como concepto clave más citadas en las intervenciones pedagógicas limitan estas diferencias, reduciéndolas a una dicotomía entre la “cultura colombiana” (la cual en algunas ocasiones es una yuxtaposición de varias de las culturas regionales que se pueden encontrar en el país) y las culturas dominantes de la lengua meta. Este enfoque en la nacionalidad como cultura puede recaer en estereotipos fijos de identidades que pueden ser limitantes o incluso perjudiciales, dado a que estos generalmente reflejan los valores de grupos socioeconómicos, políticos, lingüísticos y culturales hegemónicos. Sólo un par de los

autores citados mencionan la importancia de considerar diferentes tipos de diversidad más allá de la nacionalidad o la etnia, tales como la diversidad sexo-genérica, de sexualidad, de religión, entre otras. A pesar de que, desde la teoría (Liddicoat & Scarino, 2013; Byram, etc.) se insiste en la importancia de reflexionar y tolerar las diferentes culturas, ninguno de los estudiantes de los trabajos de grado menciona la necesidad de construir o ajustar el aula de clases a partir de las necesidades y características de estudiantes con estas u otras diversidades. Además, cabe agregar que no se encontraron trabajos que asuman la interculturalidad en función de la diversidad lingüística de las lenguas extranjeras ofrecidas en el programa (es decir, variedades del inglés y el francés), a pesar de la inclusión de esta perspectiva en asignaturas como Sociolingüística para la Enseñanza de Lenguas.

Los autores citados por estos trabajos, a pesar de ser investigadores de renombre en el campo de la interculturalidad y temas relacionados, son en gran parte hombres y mujeres blancos. Aunque el enfoque de estos autores implica trabajar con la diversidad (por ejemplo, el trabajo de Catherine Walsh abarca filosofías y pensamientos decoloniales y feministas), hay una ausencia de autores que abordan el tema a partir de sus propias experiencias y para el mejoramiento de su propia comunidad (es decir, autores de color o racializados, con identidades de género no hegemónica, neurodivergentes, con alguna forma de discapacidad física, etc). Además, sus teorías no están necesariamente pensadas para nuestro contexto específico. Esto podría indicar una falta de conocimiento por parte de los estudiantes-investigadores de autores locales o diversos que trabajen temas relacionados con sus trabajos de grado, la poca visibilidad de autores diversos en comparación con nombres más prominentes en el área o la preferencia de las y los directores de los trabajos de grado por un grupo de autores o por un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural o de Interculturalidad particular. Este hallazgo es relevante porque hay autoras brasileñas, bolivianas, colombianas, argentinas, borinquen o dominicanas, como Vera Maria Ferrão

Candau, Silvia Rivera Cusicanqui, Rita Laura Segato, Mara Viveros Vigoya u Ochy Curiel, quienes ya han desarrollado estos temas. Y, por supuesto, están las feministas negras estadounidenses como Audre Lorde, bell hooks o Kimberlé Crenshaw, quienes allanaron el camino ampliando el feminismo a feminismos negros.

Diversidad en los trabajos de grado de la Licenciatura en la Universidad del Valle

A pesar de los problemas mencionados anteriormente, hay algunos trabajos que sobresalen por sus propuestas de cómo adaptar la clase de lengua extranjera para promover y apoyar diferentes poblaciones diversas, en particular la diversidad étnico-racial, sexo-genérica, y de discapacidad motriz. Por el contrario, no se encontró ningún trabajo que específicamente mencionara la diversidad neuro-cognitiva, ni la diversidad mental-psiquiátrica.

Diversidad étnico-racial

Se destacan cinco trabajos de grado que o bien desarrollan temas relacionados a la diversidad étnico-racial en el aula o crean material de esta temática que puede ser utilizado en el aula de clase. Por lo tanto, se hallaron mayor cantidad en comparación con las otras diversidades.

Los trabajos de grado realizados a partir de la práctica docente son los siguientes:

Desarrollo del pensamiento crítico en el aula de lengua extranjera de Maria Camila Ramírez (2020), y *Design, implementation and evaluation of a didactic sequence for teaching literature in a first semester course at Universidad del Valle* de Linda Monsalve (2014). Estos se desarrollaron bajo una metodología cualitativa de investigación-acción.

El primero se realizó en el contexto de una clase de grado 10° de una institución educativa oficial de Santiago de Cali. Se trata del diseño, implementación y evaluación de

una secuencia didáctica aplicada a esta clase con el propósito de desarrollar habilidades de pensamiento crítico utilizando el inglés como lengua extranjera como una herramienta comunicativa. Esta investigación surge de la necesidad de mejorar la comprensión de textos escritos de los estudiantes más allá de la memorización de información propuesta en modelos pedagógicos tradicionales. La autora agrega a esto que “en el caso particular de la asignatura inglés se da una doble problemática” (Ramírez, 2020, p. 12) debido a que en algunos casos la enseñanza del inglés está centrada en la gramática descontextualizada, lo cual se traduce en una falta de interés por parte de los estudiantes en la asignatura.

Es por esto por lo que la autora decidió desarrollar una unidad didáctica enmarcada en el trabajo por tareas que tuviera como objetivo responder la siguiente pregunta: *How can we raise awareness in our school about racial discrimination?* Fueron los estudiantes los que escogieron el racismo como tema principal después de que la investigadora realizara con ellos un proceso de identificación de problemas dentro de su comunidad estudiantil. Además, se acordó con los estudiantes qué tipo de proyecto final se realizaría y la forma en la que se obtendría y analizaría la información a presentar. Cada clase dentro de la intervención tenía un enfoque lingüístico y una actividad principal con instrucciones planteadas desde el modelo de aprendizaje a través de procesos cognitivos de la Taxonomía Revisada de Bloom (como el resumen o la crítica), con el objetivo final de realizar avances del producto final del proyecto. Este consistió de una *playlist* con canciones relacionadas al tema de racismo, cada una analizada de acuerdo con unas preguntas guía y reflexiones acerca de la información recolectada y discutida en clase. La propuesta de actividades hizo énfasis en las habilidades de producción oral y escrita.

En cuanto a la conceptualización de racismo utilizada, la autora no se basa en ningún autor particular. Con el propósito de contextualizar a los estudiantes y definir este concepto clave del proyecto, se realizó una actividad en la cual se les pidió a los estudiantes mismos

que explicaran el concepto de “raza” y “discriminación”. Al final, se escogió entre las diferentes definiciones la siguiente: *“Discrimination is the abuse of some rights that we have as humans beings. It’s an act of intolerance towards others.”* (Ramirez, 2020, p. 86).

Al final de la intervención, por cuestión de tiempo, no se logró terminar la presentación final del proyecto. Sin embargo, se logró llegar a la conclusión de que la implementación de diferentes actividades que desarrollaran el pensamiento crítico en el aula ayudó a que los estudiantes fueran más conscientes y críticos de sus opiniones y acciones relacionados con la discriminación racial en la institución educativa y en la sociedad en general. Esto se pudo afirmar teniendo en cuenta los datos cualitativos recogidos en medio de la intervención a través de observaciones de clase y una encuesta realizada a los estudiantes. Finalmente, la autora menciona que es importante crear prácticas pedagógicas que permitan a la clase discutir problemáticas relevantes, para incentivarlos a reflexionar con respecto a sus experiencias y a proponer soluciones que afecten directamente sus realidades.

Este trabajo hace un aporte valioso con respecto al reconocimiento de la diversidad étnico-racial en el salón de clase. A través de su propuesta pedagógica, la docente-investigadora buscó propiciar la discusión con respecto al constructo social de raza y la discriminación racial dentro del contexto sociocultural propio de los estudiantes.

El segundo trabajo también busca tratar la temática del racismo por medio de textos literarios. Describe el diseño y la aplicación de una secuencia didáctica para estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle enfocada en la lectura. La autora justifica este trabajo en su interés por la literatura debido a su potencial para estudiar no sólo los aspectos formales de una lengua extranjera, sino para explorar a profundidad el contexto sociocultural del texto y para desarrollar conciencia cultural acerca del concepto de raza y de la discriminación racial. Esto es aún más importante teniendo en cuenta que se trata de una clase de profesores en formación.

La metodología utilizada fue la investigación-acción. Se realizó, en primer lugar, una etnografía que consistió en observaciones no participantes en un curso de Habilidades Integradas en Inglés I de estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. En esta etapa se decidió el tema de la secuencia didáctica y se pasó a recolectar información por medio de una observación y una encuesta a los estudiantes en donde se discutió la experiencia de los estudiante con la literatura. A partir de esta fase, la autora pudo observar que los estudiantes no estaban familiarizados con el uso de textos literarios en una clase de lengua extranjera. Después, se empezaron a realizar las intervenciones por parte de la estudiante-investigadora.

Durante la primera sesión de las intervenciones, se realizó una contextualización con respecto a la raza y el racismo en Colombia a través de una serie de preguntas a partir de las opiniones de los estudiantes. Ejemplos de preguntas son: ¿crees que las razas existen? ¿A qué raza perteneces? ¿Eres racista? ¿Es Colombia racista? y ¿Alguna vez te has sentido discriminado? (Monsalve, 2014, p. 40-44). Después, se realizó el análisis de tres cuentos cortos a partir de diferentes estrategias de lectura, enfocándose en el contexto, el conflicto y la trama de estas. El proyecto final de la secuencia fue la creación de una publicidad que promoviera conductas anti-racistas.

Después de la intervención, la autora concluyó que aunque los lineamientos del curso de Habilidades Integradas en Inglés incita al uso de la literatura para descubrir aspectos culturales de las comunidades angloparlantes, esto no es necesariamente explorado en la práctica pedagógica. Al final de la intervención, los estudiantes determinaron que el uso de estas estrategias de lectura, como la de usar el contexto para encontrar significado, les ayudó a ampliar su conocimiento acerca de textos en inglés y a tomar conciencia de la problemática del racismo en Colombia y en los Estados Unidos (el país donde se desarrolla el texto utilizado en la unidad didáctica). De acuerdo con la autora, el tema fue de bastante interés

para los estudiantes, y sirvió como introducción a varios temas relacionados, como la intersección entre el racismo, las identidades de género y la religión.

Al igual que el trabajo anterior, este trabajo es relevante al buscar incluir la diversidad racial en la clase de inglés. Permite establecer una conexión entre el contexto del racismo en los Estados Unidos y las experiencias personales de los estudiantes para identificar similitudes y diferencias entre ambos escenarios. Por otra parte, trabajos como estos son importantes al introducir temas de diversidad a futuros docentes, dado que puede sensibilizarlos y hacerlos conscientes de la necesidad de incluir la diversidad en sus propias prácticas docentes.

Por otra parte, hay tres trabajos que proponen el diseño de material que permite trabajar temáticas de diversidad étnica y/o racial, estos son: *Propuesta de diseño curricular de un curso de español para extranjeros nivel B2 con un enfoque intercultural en la Universidad del Valle* de Paola Noreña y Lizeth Rayo (2016); *A task-based curriculum proposal for the SFL class (Spanish as a foreign language) oriented to a heterogeneous group of learners with beginner level of Spanish language skills at the Port Washington public library, in Long Island, New York* de Jennifer Rojas y Katherine Tabares (2016), y *Tradición oral Pisamira: recreación de una cosmovisión* de Camila Ortiz y Nicole Valencia (2018).

Los primeros dos trabajos son propuestas de diseño curricular para cursos de español como lengua extranjera. El primero está destinado a un curso de español para extranjeros de la Universidad del Valle enfocado en la interculturalidad en un contexto geográfico particular (extranjeros aprendiendo español en Cali, Colombia). El diseño curricular se realizó como parte de la fase de “diseño de propuesta de cambio” de un proceso de investigación-acción que se realizó en el área de ELE (español como lengua extranjera) de la Universidad. Se utilizó una encuesta a estudiantes de intercambio en la Universidad del Valle y una entrevista

a la docente a cargo de estos cursos, además de una búsqueda de antecedentes y literatura relacionada, como instrumentos de recolección de datos.

El trabajo de Noreña y Rayo (2016) utilizó el enfoque por tareas para crear clases con materiales auténticos con “temas relacionados con la vida universitaria en la Universidad del Valle, la cultura caleña y, a nivel general, el contexto colombiano” (p. 43). Se buscaba que los estudiantes extranjeros se relacionaran con la cultura de la lengua meta más allá de estereotipos y generalizaciones. La propuesta consistió en un programa de curso con cuatro unidades de 20 horas, de las cuales se implementó y evaluó una, la cual se titula “Cali, su gente y sus fiestas”. Como conclusión, las estudiantes-investigadoras remarcaron que es esencial incluir la competencia intercultural al currículo de un curso en donde no solo se enseñe la cultura de la lengua meta, sino también en donde el estudiante pueda familiarizarse con su propia cultura. Es importante recalcar aquí la decisión de las autoras de contextualizar la cultura del programa de curso como específica a Cali, en vez utilizar una “cultura colombiana” general.

El segundo trabajo es un diseño de *syllabus* de un curso de inglés en la biblioteca pública de Port Washington, Nueva York, Estados Unidos. Este trabajo, también enmarcado en la investigación acción, está compuesto por las siguientes fases: fase diagnóstica, fase de análisis e interpretación, fase de diseño, fase de implementación y evaluación y fase de toma de decisiones. A partir de unas observaciones de clases, el diario de campo de la docente, entrevistas y encuestas a estudiantes, se realizó un análisis de necesidades. A partir de esto, se decidió crear un currículo que pone en relieve la importancia de usar material auténtico para responder al aumento de la población hispana en el país. Se trabajan las habilidades lingüísticas, pero en donde se privilegia un enfoque comunicativo. Dentro de los contenidos de las clases, se planearon espacios de discusión en donde el estudiante pueda aprender de la

“cultura hispanohablante” y de las diferencias que se pueden encontrar en la lengua de acuerdo con el país donde se hable.

Las estudiantes-investigadoras concluyeron que la diversidad del español alrededor del mundo debería usarse como una posibilidad para introducir a los estudiantes de ELE a materiales auténticos apropiados para su nivel de dominio que les permitan explorar los aspectos culturales propios de las diferentes variedades de la lengua, algo que se considera fundamental en el contexto multicultural de los Estados Unidos.

Los anteriores dos trabajos son dos ejemplos de diseño de materiales que busca utilizar el aprendizaje de una lengua extranjera para integrar un componente intercultural. A diferencia de otros trabajos, sin embargo, las autoras delimitaron el concepto de cultura teniendo en cuenta factores diferentes a simplemente la nacionalidad. En el primer trabajo, se tiene en cuenta el perfil de los estudiantes, extranjeros que estudian español en Cali, para introducirlos a la variedad dialectal del español relevante a su situación. En el segundo trabajo, se introduce a los estudiantes de los Estados Unidos a distintas variedades de español con el propósito de ayudarlos a enfrentar la multiculturalidad de los países hispanohablantes.

Por último, *Tradición oral Pisamira: recreación de una cosmovisión* es la recopilación de “un corpus de relatos de tradición oral, con el propósito de elaborar un libro álbum cuyo objetivo es recuperar y documentar la riqueza cultural del pueblo” (Ortiz & Valencia, 2018, p. 5). Con este trabajo las autoras buscan aportar al legado cultural del pueblo Pisamira/Wuchina, con la esperanza de poder articular el libro en un contexto educativo formal que ayude a fomentar el reconocimiento de la lengua y cultura pisamira, en especial en los niños y los miembros jóvenes de esta comunidad. En este punto, se resalta la necesidad de promover y preservar las lenguas de los diferentes pueblos étnicos de Colombia, lo cual se

abarca en la Ley de Lenguas de 2013 pero que no se promueve *de facto* por parte del gobierno nacional.

Para la realización de este proyecto, se realizó un estudio etnográfico del pueblo Pisamira/Wuchina en dónde se interactuó con los miembros de la comunidad y se documentaron sus relatos de tradición oral. Después se empezó el proceso de diseño y elaboración del libro álbum bilingüe ilustrado español-pisamira. Debido a que la lengua pisamira no posee un sistema de escritura formal, se decide trabajar en conjunto y utilizar el alfabeto pisamira establecido por Valderrama y Rodriguez, quienes también se encontraban con la comunidad en 2018. Además, se realizó una reunión tipo taller con la misma comunidad en dónde se revisaron los relatos y se estableció un consenso sobre el alfabeto pisamira. Se recopiló un corpus de tres relatos orales por medio de la conversación espontánea con diferentes sujetos participantes: “el mito de creación, la leyenda de los carijonas y un relato en el cual se describe cómo se encuentra el pueblo hoy en día” (Ortiz y Valencia, 2018, p. 40). El libro fue después diseñado e ilustrado por las investigadoras. Estas concluyen que el producto final es una pequeña muestra de una gran riqueza cultural en cuanto a las tradiciones orales del pueblo Pisamira/Wuchina y de la región, y vuelven a recalcar su potencial didáctico para la enseñanza del español y de la lengua pisamira que bien que está dirigido a los jóvenes de la comunidad, puede ser de gran utilidad para concientizar al pueblo colombiano acerca de la diversidad lingüística y cultural del país.

Este trabajo pone de relieve la situación de muchas comunidades indígenas bilingües o multilingües en Colombia. La creación de material didáctico que incorpore varias lenguas promueve el aprendizaje no sólo del español o el inglés como segunda lengua o lengua extranjera, sino también de las lenguas indígenas y sus tradiciones. Esto incluye el doble beneficio de fomentar la conservación del patrimonio cultural del país, en mayor parte en vía de extinción debido a la imposición del español y el inglés como lenguas de prestigio por

sobre las lenguas propias de las comunidades. De acuerdo a la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), 65 de las 70 lenguas que se hablan en Colombia son lenguas indígenas que son habladas por aproximadamente 850.000 personas. De estas, la UNESCO estima que la mitad se encuentran en peligro de extinción y que 12 de ellas están en estado crítico. A pesar de las medidas tomadas por el gobierno, lingüistas y diversas organizaciones indígenas independientes para la conservación de la diversidad lingüística del país, la extinción lingüística continúa siendo una problemática que puede combatirse a través de materiales didácticos como el producto de este trabajo.

Diversidad sexo-genérica

El único trabajo encontrado que genera una propuesta pedagógica para tratar la diversidad sexo-genérica se titula *Hacia la implementación de un modelo coeducativo en un colegio público de la ciudad de Cali*, de Rosario Rivera y Sofy Ladino (2010). El proyecto de investigación plantea la coeducación como manera de aproximarse a una problemática particular dentro de una institución: la conversión de un estudiantado femenino a un mixto. Se tiene como propósito crear una conciencia dentro de la comunidad educativa de cómo lo que se enseña pueden reproducir estereotipos de género, y de cómo poner en práctica un modelo educativo más incluyente y participativo.

Las autoras definen género para su trabajo a través de dos autores, Myriam Zuñiga (2004) y Robert Stoller (1968). Zuñiga hace una diferenciación entre sexo (características anatómicas) y género (constructo social y cultural que define los roles hombre y mujer). De Stoller se resalta el término “socialización”, que es el proceso en donde se aprenden las normas para cada género dentro de la sociedad. Dentro de sus fundamentos teóricos conceptuales también se concreta el concepto de representaciones mentales simbólicas y de cómo el sistema educativo en particular es responsable por crear representaciones en general desiguales con respecto al rol del hombre y de la mujer por medio del discurso pedagógico

que se utiliza dentro de diferentes prácticas educativas que se pueden encontrar en una institución. Este discurso pedagógico, explican, “pretende mantener el status quo” y puede ser transmitido por la institución en su totalidad (a un nivel macrosocial) o por el docente (a nivel microsocioal en el aula). También discuten la imaginaria de género, que definen como patrones que normalizan la manera en la que los hombres y las mujeres se comportan (Edugénero, 2002), patrones que son, además, reafirmados en la escuela. Por último, hacen un recorrido resumido de la historia de la escritura inclusiva y cómo esta se ha presentado en diferentes países y lenguas.

Como metodología, se llevó a cabo una etnografía en donde se emplearon observaciones no participantes, diarios de campo, análisis de material institucional y entrevistas semiestructuradas para recoger datos con respecto al proceso de adaptación de la comunidad educativa, además de realizar un análisis del libro de texto utilizado en uno de los grados y de los imaginarios de género que reproducen y que podrían afectar el ideal de coeducación propuesto. Como conclusiones, se observó a través de los datos recolectados que en la institución se podían encontrar estereotipos sexistas tanto de la identidad femenina como de la masculina. Por ejemplo, en la entrevista realizada a los docentes, estos describen que “los niños no son tan dóciles y/o domables como son las niñas”, o “el varón en su mayoría es más indisciplinado” (Rivera & Ladino, 2011, p. 84). Se encontró que a través de los datos recolectados en general tanto los docentes como los estudiantes asocian la identidad masculina con la fuerza física, el liderazgo, la incapacidad de mostrar emociones, etc; por otra parte, se asocia lo femenino con la debilidad física, la intuición, la ternura, las labores domésticas, etc. Con esto en mente, se expresó que para lograr una implementación de prácticas coeducativas se requiere un gran nivel de compromiso por parte de toda la comunidad educativa, además de cambios dentro del discurso pedagógico desde un nivel micro hasta un nivel macro (con respecto al lenguaje utilizado en clase, el currículo, el

manual de convivencia, los textos escolares, entre otros). Además, es esencial “continuar la tarea hacia la construcción de una comunidad que coeduque por medio del diálogo, la constante documentación sobre el tema, el persistente análisis y mirada crítica de las prácticas educativas y la actualización de diagnósticos en la institución [...]” (Rivera & Ladino, 2011, p. 87).

A través de este trabajo, las autoras demuestran la necesidad de las diferentes instituciones educativas de evaluar las diferentes representaciones mentales y simbólicas que consciente o inconscientemente se transmiten a sus estudiantes para promover la igualdad y la inclusión con respecto al género. Es a través de estos espacios que gran parte de estudiantes desarrollan un conocimiento acerca de cómo deben actuar e interactuar dentro de su realidad sociocultural.

A modo de comentario, se tiene que mencionar que es posible encontrar trabajos de grado de la licenciatura en el cual se aborda la diversidad sexo-genérica en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Dos ejemplos de este caso se titulan *Dúo-etnografía: trayectoria de dos indígenas estudiantes de sexualidad diversa en el pregrado de licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle, Cali, Colombia* de Hugo Alfonso Valencia Ulcué, Alex René Polanco Cruz (2021) y *Dos Perdices Urden las Hebras de las Warmis en un Tejido Ancestral: Perfil Sociolingüístico de las Mujeres Indígenas Pastos Estudiantes de la Universidad del Valle* de Alicia Chirán y Meliza Tapie (2022). Ambos trabajos siguen un diseño dúo-etnográfico: la primera busca describir y analizar la experiencia universitaria de los autores y la de cinco otros estudiantes, y cómo ésta se relaciona con sus identidades de indígenas estudiantes de sexualidad diversa; la segunda presenta el perfil sociolingüístico de diferentes mujeres indígenas del pueblo Pastos, estudiantes de la Universidad del Valle entre 2011 y 2019, un análisis de las actitudes frente a

las lenguas (maternas y extranjeras) de mujeres Pastos de la Licenciatura, y una caracterización de la experiencia y los retos pedagógicos de estas últimas.

A pesar de que no se haya incluido en este apartado debido a que los trabajos no están relacionados con la práctica docente, es relevante mencionarlos porque implica que en la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad se pueden encontrar casos de estudiantes-docentes que busquen tratar la diversidad sexo-genérica a través de una exploración de sus propias identidades. También se recalca el enfoque decolonial e interseccional, para el cual los estudiantes-investigadores utilizaron autoras diversos en cuanto su etnia (como Silvia Cusicanqui, socióloga aymara) o su raza (como Kimberlé Crenshaw, abogada afroestadounidense)⁵.

Diversidad y discapacidad⁶

Con respecto a la inclusión de personas con discapacidad en el aula de lengua extranjera, se presentan dos trabajos de grado que tienen como objetivo el mejoramiento dentro de las prácticas educativas inclusivas. El primero se titula *Diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión y expresión oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes con discapacidad visual en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca* de Diana Mancilla (2014), y el segundo *Material didáctico en braille para estudiantes con limitaciones visuales en el curso de Habilidades Integradas en Inglés I de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras*

⁵ Por supuesto, hay trabajos de grado en las áreas de Literatura y Traducción cuyo tema central es el racismo o las identidades de género no hegemónicas. Sin embargo, estos trabajos no articulan, necesariamente, las identidades propias de los estudiantes-investigadores.

⁶ De acuerdo con la legislación colombiana (Ley 1346 de 2009), que se basó en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, se adopta el término de Discapacidad para referirse a todas aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”. Se decide utilizar esta palabra para nombrar este tipo de diversidad en lugar de “diversidad funcional”, término que puede interpretarse como utilitarista al implicar que el ser humano puede ser categorizado de acuerdo con su “funcionalidad” en la sociedad.

(Inglés-Francés) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje en la Universidad del Valle de José Oswaldo Hortúa (2013).

El primer trabajo consiste en una propuesta didáctica diseñada con el propósito de desarrollar la comprensión oral y mejorar la interacción en estudiantes del Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca. Esta propuesta fue concebida a partir de la investigación acción, por medio de un proceso de investigación diagnóstica inicial enfocada en contextualización y en el impacto del desarrollo de las habilidades orales realizada a través de múltiples observaciones, un diario de campo, y registros grabados; una fase de revisión teórica y de plan de acción en dónde se diseñó la unidad didáctica; una fase de intervención de 14 sesiones; una fase de análisis, reflexión, evaluación y redacción; y una fase de presentación del trabajo.

En el marco teórico, se define en un primer momento la inclusión dentro de la educación y de la institución en particular como un “proceso que garantiza la igualdad de oportunidades y que vela por el acceso de todas las estructuras sociales, económicas y políticas de la sociedad para que desarrollen sus potencialidades dentro de una comunidad educativa” (Mancilla, 2014, p. 28). Después se mencionan las diferencias entre los términos de integración e inclusión de las personas con discapacidad en la educación: la integración sugiere la adaptación del estudiante con discapacidad a la escuela, mientras que una escuela inclusiva es un ambiente preparado para brindar apoyo a la diferencia. Por último, se presentan las estrategias pedagógicas de la institución educativa para la enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad visual y se establecen las características de un docente inclusivo: tener un conocimiento del contenido y de la didáctica para enseñarlo, mantener la motivación y la actitud positiva de los estudiantes y promover situaciones que sitúen al estudiante como responsable de su aprendizaje.

Se encontraron varias problemáticas dentro del salón de clases, a saber: poca interacción estudiante-estudiante y falta de conexión entre los contenidos de enseñanza y el desarrollo de estos en clase, lo que “no brinda la oportunidad de crear significado a través de la interacción entre los mismos estudiantes” (Mancilla, 2014, p. 70). Debido a esto, la investigadora decidió crear una secuencia didáctica con un enfoque comunicativo que prioriza las habilidades de comprensión auditiva y producción oral basados en los contenidos temáticos del curso ya propuestos por la institución. Esto es con el propósito de satisfacer las necesidades de interacción de los estudiantes del instituto de forma activa y dinámica, además de ayudarles a desarrollar estrategias para llevar a cabo dichas interacciones de forma significativa.

Como conclusiones, se destaca la evolución de la interacción entre estudiantes que influyó de forma positiva en las habilidades de comprensión oral de los mismos. Esto se atribuye al uso de actividades relacionadas con gustos de los estudiantes que aumenten su motivación. Por último, la investigadora resalta la importancia de la educación inclusiva que aporte de forma significativa a todos los estudiantes en su construcción de conocimiento.

La diferenciación que la autora realiza entre la integración y la inclusión es valiosa no sólo para su trabajo, sino también como forma de visualizar la educación hoy en día en general. El aula de clase es un entorno diverso que puede atender a todo tipo de poblaciones. No es suficiente con brindar un espacio a este tipo de estudiantes, sino trabajar activamente para que ellos se puedan articular en la comunidad educativa teniendo en cuenta sus necesidades particulares. Con su propuesta, la autora busca responder a este cambio de paradigma y a la falta de estudios en nuestro campo a pesar de su relevancia.

El segundo trabajo nace como respuesta a un problema encontrado en el proceso de formación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras por medio de una investigación de tipo exploratorio-pedagógico. Se realizó una entrevista a un estudiante con discapacidad visual, en

donde se descubrió que los estudiantes con limitaciones visuales del programa (14 en total hasta el 2011) tienen inconvenientes a la hora de acceder a materiales de estudio y trabajo necesarios para cumplir con los estándares del programa debido a una falta de materiales en braille y de servicios de ayuda académica especializados para su discapacidad. Por otro lado, Hortúa (2013) afirma que el profesorado de la licenciatura en ese momento no se encontraba suficientemente capacitado con respecto a cómo atender las necesidades particulares de estos estudiantes y garantizar un espacio integral incluyente dentro del aula de clase, a pesar de que no presenta justificación de esto.

Debido a esto, Hortúa evidencia en su trabajo de grado el proceso que llevó a cabo para crear material en braille que ayudara a estudiantes con limitaciones visuales desarrollar sus habilidades de comprensión oral y escrita en el primer semestre de Habilidades Integradas en Inglés I de acuerdo con las políticas de inclusión del Ministerio de Educación⁷. Estos materiales fueron diseñados teniendo en cuenta las cuatro habilidades de la lengua (escritura, lectura, escucha y habla), además de juegos. Hortúa concluye que, a pesar de las políticas públicas inclusivas a poblaciones con discapacidad, en la práctica son escasas las ayudas en los diferentes niveles y modalidades educativas para la población con limitaciones visuales. Estas ayudas incluyen material didáctico en braille, acomodaciones ergonómicas, técnicas, pedagógicas y didácticas, y capacitación docente con respecto a pedagogías inclusivas y específicamente del sistema braille. Termina con un llamado a continuar contribuyendo a esta problemática mediante la creación de otras herramientas para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

A partir de este trabajo se establece una clara necesidad en la licenciatura de promover materiales didácticos que funcionen como ayudas a estudiantes con discapacidad visual con el propósito de realizar un aporte para el programa. Este aporte es significativo

⁷ Ley 115 de 1994, el Decreto 1953 de 1944, y el decreto 2082 de 1996 acerca del servicio educativo para personas con limitación visual.

porque incluye a la persona con discapacidad visual como estudiante y como futuro docente, ambos actores que aportan a la diversidad en el salón de clases y la realización de los derechos humanos, sociales y políticos de las personas con limitación visual.

Conclusiones del análisis documental

A partir del análisis documental presentado, se concluye que:

1. Hay un número relevante de trabajos de grados enmarcados en la práctica docente en los cuales se buscó implementar la interculturalidad y/o otros conceptos relacionados (competencia comunicativa intercultural, sensibilidad intercultural, etc.) dentro de la propuesta de intervención pedagógica de los estudiantes-investigadores. Estos trabajos son relevantes debido a que involucran la diversidad, aunque de forma indirecta.
2. A pesar de esto, la concepción que se utiliza de diversidad (a) confunde una sola “cultura” a una nación o país, lo cual puede resultar en la asignación de estereotipos pues ignora el hecho de que un país está conformado por varias regiones culturales diferentes entre sí; (b) no considera otros tipos de diversidad más allá de la nacionalidad o la etnia; y (c) es utilizada en el salón de clase con el propósito de comparar y contrastar las similitudes y diferencias de “ellos” y “nosotros”, sin tener en cuenta la diversidad que se pueden encontrar dentro del mismo salón de clase.
3. Al revisar el soporte teórico de estos trabajos, se encuentra que se citan autores de renombre en los temas de interculturalidad, y que no se aprovecha la oportunidad para citar voces de autores que tratan la diversidad a partir de sus propias experiencias y desde el contexto mismo de Abya Yala-Afro-Latino América.
4. Dentro de los trabajos de grado revisados, sobresalen ocho que presentan diferentes propuestas para tratar la diversidad en el aula de lenguas extranjeras. Cinco trabajos se

enfocaron en la diversidad étnico-racial, uno en la diversidad sexo-génerica y dos en la discapacidad.

Cuestionario

Esta sección de los resultados responde las otras dos sub-preguntas de investigación:

3. ¿De qué manera las y los profesores de la Licenciatura en Lenguas extranjeras conceptualizan la diversidad y cómo esta influye en su labor docente?

4. ¿Qué posibles relaciones se pueden establecer entre la concepción de diversidad de las y los profesores de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con aquellas encontradas en los trabajos de grado del programa vinculados a la práctica docente?

Perfil sociodemográfico de los participantes

Se evidenció que, de los 14 docentes encuestados, cinco de ellos tienen una edad que cae dentro del rango de los 36 a los 40 años. Se encontró también dos docentes en los rangos de 31 a 35 años, 41 a 45 años, 51 a 55 años y 61 a 65 años cada uno, y sólo un docente de entre 56 a 60 años. Siete de los docentes son de sexo masculino y seis de sexo femenino; con un docente que prefirió no divulgar su sexo. En cuanto a su autoidentificación étnico-racial, siete de los docentes afirmó identificarse como mestizos, cuatro no se asociaron con las opciones proporcionadas (indígena, mestizo, gitano/rom, negro/a, afrodescendiente, raizal, palenquero, mulato/a, blanco) y tres se definen como blancos.

Ocho de los participantes presentan como último nivel educativo una maestría y cinco un doctorado, y sólo uno dijo tener un nivel educativo profesional. Al preguntarles por el título profesional del pregrado que cursaron, se obtuvieron las siguientes respuestas:

Licenciatura en lenguas extranjeras (10), Licenciatura en lenguas modernas (2), Literatura (1) y Filología e idiomas (1). El área de desempeño de los docentes con más respuestas es la

enseñanza de lenguas extranjeras (con 13 respuestas), seguido por la investigación (con 5), la literatura (con 4) y la pedagogía (3). La didáctica recibió dos respuestas y la enseñanza de lengua materna (español) dos. Por último, cuatro de los catorce docentes tienen una experiencia docente universitaria entre 6 a 10 años, cinco tienen una experiencia de 11 a 15 años, tres de 25 a 30 años, y dos con más de 30 años de experiencia.

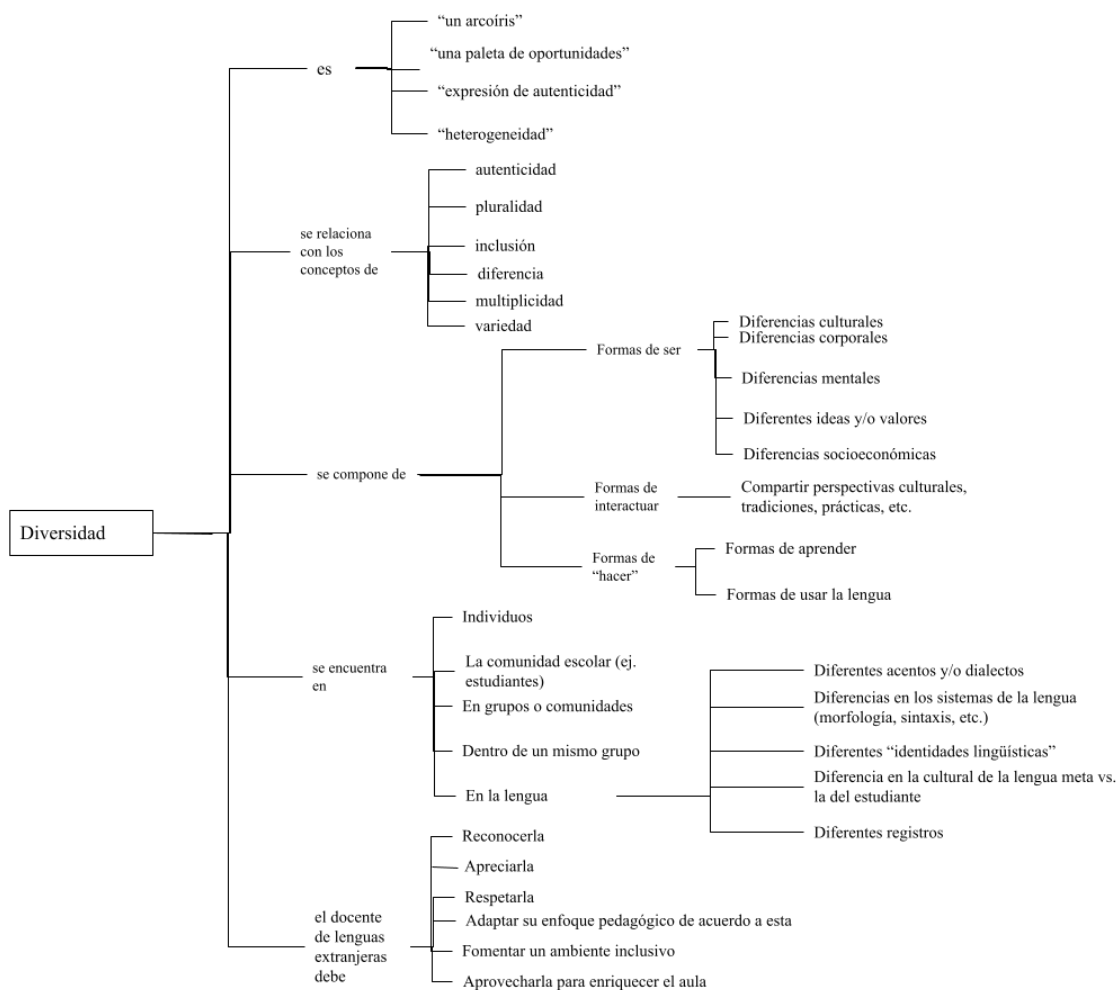
Resultados del cuestionario

A continuación, se relacionan los resultados de la encuesta realizada. Se decidió dividir la presentación de estos en tres secciones en dónde se evidencian temas similares o complementarios.

Concepto de diversidad

Como se ha mencionado anteriormente, la primera parte del cuestionario consistió en tres preguntas abiertas que tuvieron como propósito identificar el concepto de diversidad de los docentes a partir de sus propias palabras.

La primera pregunta les pedía a los encuestados a que definieran cómo comprenden ellos la diversidad de dos formas: el concepto en general y en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras en particular. Las respuestas se condensaron en el siguiente gráfico:

Figura 5*Definición de diversidad de los docentes encuestados*

Fuente: Elaboración propia

Según las definiciones aportadas por las y los profesores, la diversidad es en la mayoría de los casos equiparada a la variedad, diferencia o multiplicidad que pueden presentar un individuo o un grupo (por ejemplo, especifican algunos, la comunidad escolar). Se encontró que esta diferencia no sólo se relacionó con personas o colectivos sino además con la lengua, ya sea con las diferencias culturales que se pueden encontrar en una misma lengua (como acentos, dialectos y registros), sino en aquellas que existen en la lengua meta y que pueden contrastar con la lengua materna del estudiante de lenguas extranjeras.

En conjunto, la mayoría de los docentes interpretan la diversidad como un término “paraguas”; es decir, que este abarca varias “formas de ser”, entre las cuales se encuentran diferencias culturales (etnias, tradiciones, religión, género, etc.), diferencias corporales (condición física, discapacidad, sexo), diferencias mentales (“capacidad intelectual o de creación”, neurodiversidad), diferencias de ideas y/o valores y diferencias socioculturales (edad, clase social). Dentro de esta definición, la diversidad afecta la forma en la que las personas y grupos interactúan entre sí al compartir sus propios puntos de vista. Finalmente, en el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la diversidad tiene un efecto en lo que los estudiantes pueden hacer: afecta la forma en que estos aprenden y usan la lengua.

Como docentes de lenguas extranjeras, algunos de los encuestados no sólo respondieron que significaba para ellos la diversidad, sino también la forma en la que esta debe ser abordada en el aula. Entre las respuestas dadas, las y los profesores consideraron que es importante no sólo reconocerla y respetarla, sino también que se debe adaptar el aula en función de la diversidad de los estudiantes y aprovechar las experiencias y conocimientos diferentes de los estudiantes “para enriquecer el proceso de aprendizaje” a través de clases en dónde puedan compartir y discutir en un ambiente inclusivo (Participante 3).

Se les pidió a las y los profesores que enumeraran los tipos de diversidad que conocían. Los tipos de diversidad mencionados por los encuestados pueden dividirse en 13 tipos representados en la siguiente tabla:

Tabla 5

Tipos de diversidad identificados

#	Tipo de diversidad	Incluye	Frecuencia de mención
1	Étnico-racial	Etnia, raza, mestizaje	14
2	Sexo-genérica	Orientación sexual, identidad y	11

		expresión de género, sexo, género	
3	Socioeconómica	Socioeconómica, clase social, edad, generación, económica, política	11
4	Lingüística	Lingüística, nivel de lengua, lenguas que se hablan, actitudes	10
5	Religiosa	Religión, creencias	9
6	Cultural	Cultural	9
7	Corporal	Habilidad corporal, físico, apariencia, biológica	7
8	Neurodiversidad	Neurológica, psicológica, particularidades mentales	5
9	Valores y opinión	Emociones, sentimientos, percepción, actitud, filosofía	4
10	Geográfica	Geográfica, nacionalidad, origen	4
11	Cognitiva	Inteligencia, preferencia de aprendizaje	3
12	Discapacidad	Discapacidad física, mental o intelectual	2
13	Factores externos	Tecnología, ambiental, ecológica	2

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, otra pregunta requería que los encuestados dieran ejemplos de los tipos de diversidades que han encontrado en sus cursos. Se presentaron las siguientes respuestas:

Tabla 6

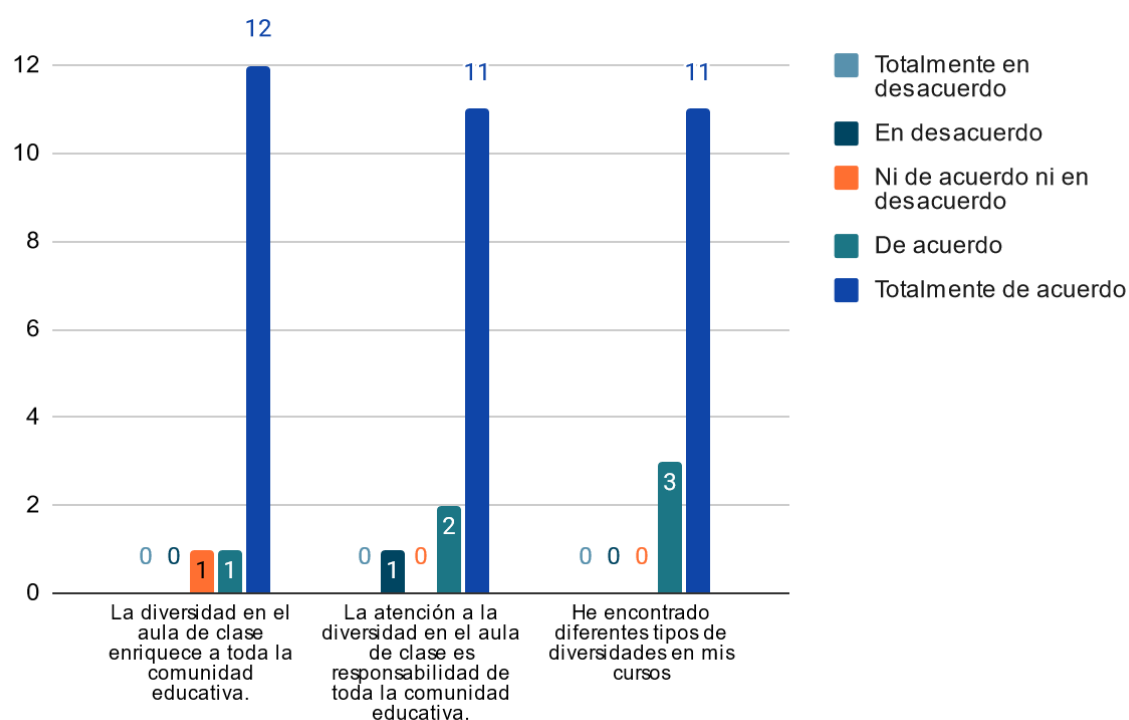
Tipos de diversidad en los cursos

#	Tipo de diversidad	Incluye	Frecuencia de mención
1	Étnico-racial	Etnia, raza, estudiantes indígenas, afrodescendientes	12
2	Sexo-genérica	Sexo, género (personas trans, no binarias), orientación sexual (personas gay, lesbianas, bi/pan sexuales)	11
3	Geográfica	Regional (estudiantes de Chocó,	6

		Caquetá, Nariño, etc), procedencias geográficas diferentes	
4	Socioeconómica	Clase social (estrato social), campesinos, edad, estatus socioeconómico, política	6
5	Lingüística	Idiomas, variedad lingüística	5
6	Religiosa	Religión	5
7	Neurodiversidad	Neurodiversidad, dislexia, TDAH, salud mental, depresión	3
8	Discapacidad	Discapacidad, estudiantes ciegos	2
9	Valores y opiniones	Gustos, música	2
10	Cultural	Cultural	2
11	Física	Apariencia, vestuario	1
13	Edad	edad	1
14	Cognitiva	Cognitiva	1
15	No responde	No etiqueta a estudiantes	1

Fuente: Elaboración propia.

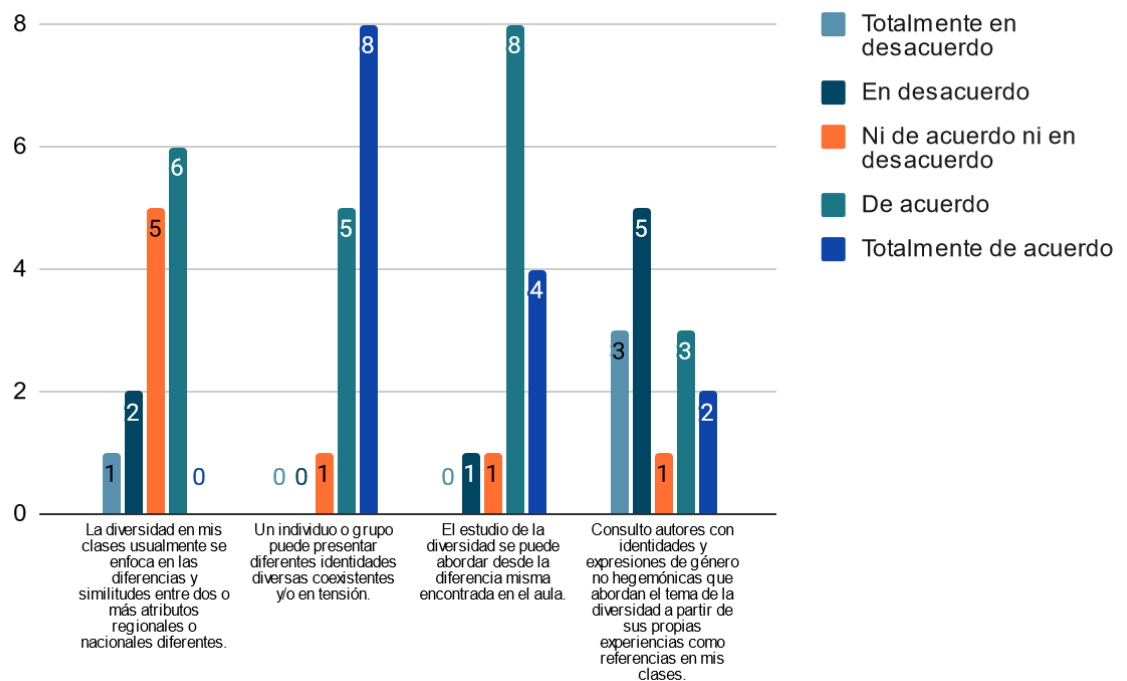
Dentro de los ítems de escala de Likert planteadas a las y los profesores, se encuentran dos categorías que aportan a construir la conceptualización de la diversidad. La primera se titula “aspectos generales” y contuvo tres afirmaciones, cuyas respuestas de representan en el siguiente gráfico:

Figura 6*Aspectos generales*

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que gran parte de los docentes encuestados está totalmente de acuerdo en que la diversidad en el aula puede enriquecer a toda la comunidad educativa, y que toda la comunidad educativa es responsable de atender a esta diversidad. A pesar de esto, uno de los encuestados respondió estar en desacuerdo con este último. También se descubrió que todos los docentes están de acuerdo con la afirmación de que han encontrado diferentes tipos de diversidad en sus cursos.

La segunda categoría es “Compresión del concepto de diversidad”, la cual tenía cuatro ítems:

Figura 7*Comprensión del concepto de diversidad*

Fuente: Elaboración propia.

En general, se puede encontrar una variedad en las respuestas proporcionadas por los participantes. Por ejemplo, seis de los 14 docentes dijeron estar de acuerdo con tener un enfoque de conceptualización de la diversidad como diferencias y similitudes entre dos o más atributos regionales o nacionales diferentes, y gran parte (78.57 %) tuvo una opinión neutra o negativa con respecto a ésta idea (ítem 1). Por otra parte, la mayoría (92,8%) respondieron estar de acuerdo o muy de acuerdo con que una persona o comunidad puede presentar diferentes identidades diversas coexistentes y/o en tensión (ítem 2).

85,7% de los docentes se mostraron de acuerdo o muy de acuerdo con la opinión de que se puede utilizar la diferencia en el aula de primera mano para abordar el estudio de la diversidad en clase (ítem 3). Sin embargo, 50% respondieron que no suelen o nunca

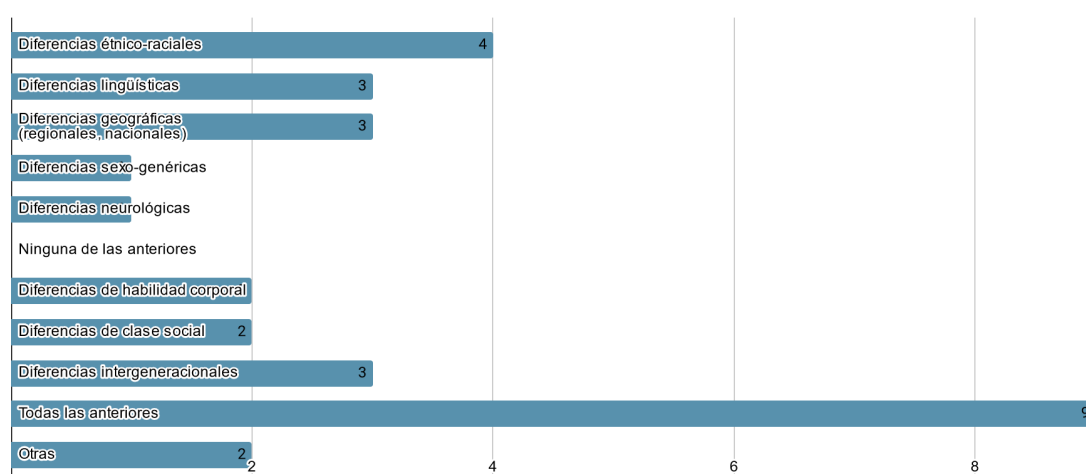
consultan autores que se identifican con una identidad o identidades no hegemónicas para utilizar sus experiencias como referencias en sus clases (ítem 4). Un docente elaboró que no tiene un “conocimiento formal” del tema aparte de “textos y conversaciones no académicas” o de conocimiento construido gracias a un interés personal (Participante 6). Otro docente argumentó que utiliza autores “sin dar especial consideración a sus identidades”, pues considera esta información personal (Participante 7).

Los encuestados que respondieron positivamente a este último ítem, citaron varios autores, entre ellos activistas, teóricos, filósofos y profesores como: Silvia Rivera, Gloria Anzaldúa, Chela Sandoval, Alanis Bello, Judith Butler, Francis Fukuyama, Kathleen Bogart y Danna Dunn, entre otros; y escritores y artistas como Val Flores, Johan Mijal, Audre Lorde, Ocean Vuong, Chimamanda Ngozi Adichie, Nina Bouraoui, Paul Verlaine, entre otros.

En tercer lugar, se incluyó una pregunta en dónde se les pidió a las y los profesores que escogieran a través de qué formas o diferencias se puede expresar mejor la diversidad intercultural. Fue posible seleccionar múltiples respuestas.

Figura 8

Formas de expresar la diversidad intercultural.



Fuente: Elaboración propia.

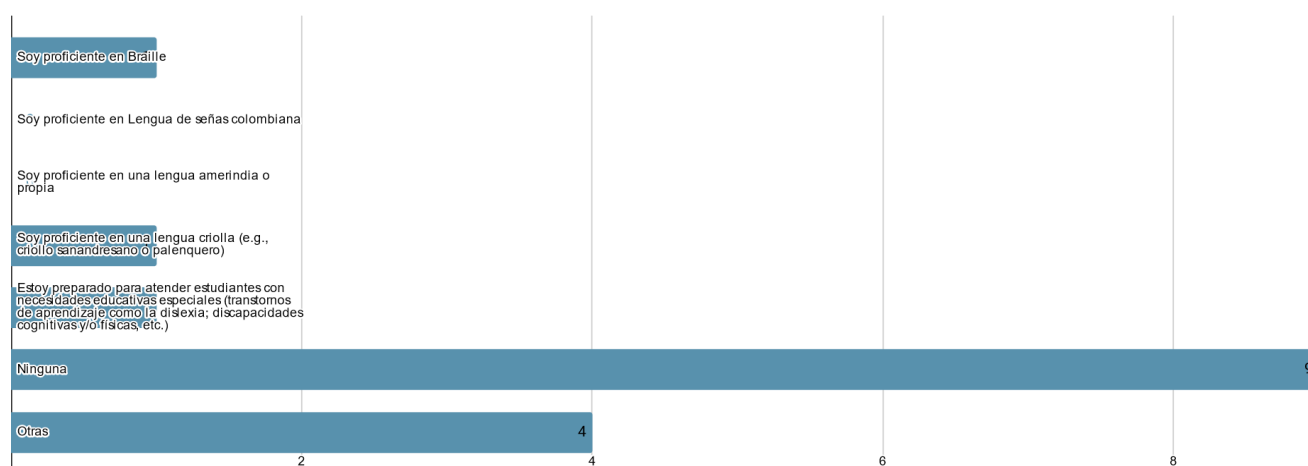
La mayoría de los docentes (64,3%) respondió que la diversidad intercultural no sólo se expresa de una sola forma, sino a través de varias diferencias que se pueden encontrar en un individuo o un grupo propuestas en la pregunta. Un participante incluso agregó que el concepto de diversidad no sólo lo relaciona con las diferencias, sino también a “posibilidades unidas por *commonalities*”, prefiriendo asociar la diversidad a la multiplicidad más que a la diferencia (Participante 7).

Preparación de las y los profesores ante la diversidad y utilización de esta en sus prácticas.

Se les preguntó a los docentes que enumeraran sus competencias para atender a diferentes tipos de diversidades en el aula. Se debe resaltar que un número considerable (nueve de los 14 encuestados) afirmó no tener ninguna de las proficiencias listadas en la pregunta. Las aptitudes escogidas son en Braille, en una lengua criolla, y para necesidades educativas especiales. A pesar de esto, algunos docentes comentaron que no es necesario tener alguna “*proficiencia*”: ellos consideran importante “tener suficiente interés” (participante 10) y “sensibilidad” (participante 7) sobre el tipo de diversidad o necesidad de acuerdo con el caso.

Figura 9

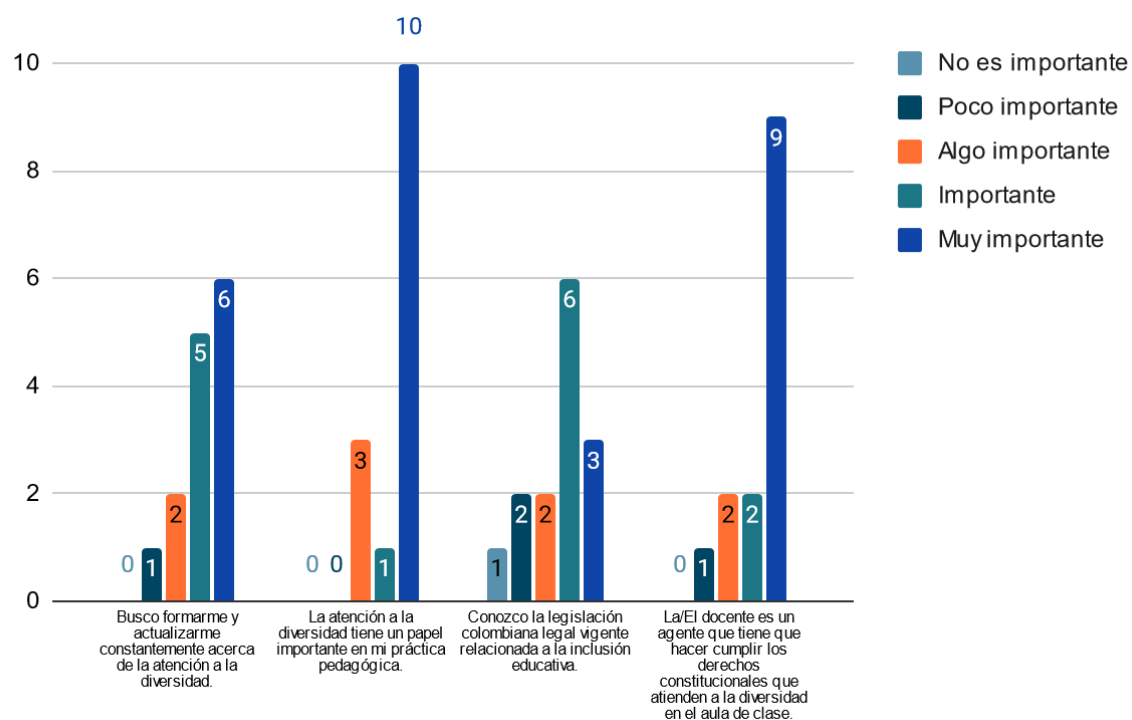
Preparaciones para atender la diversidad en el aula



Fuente: Elaboración propia.

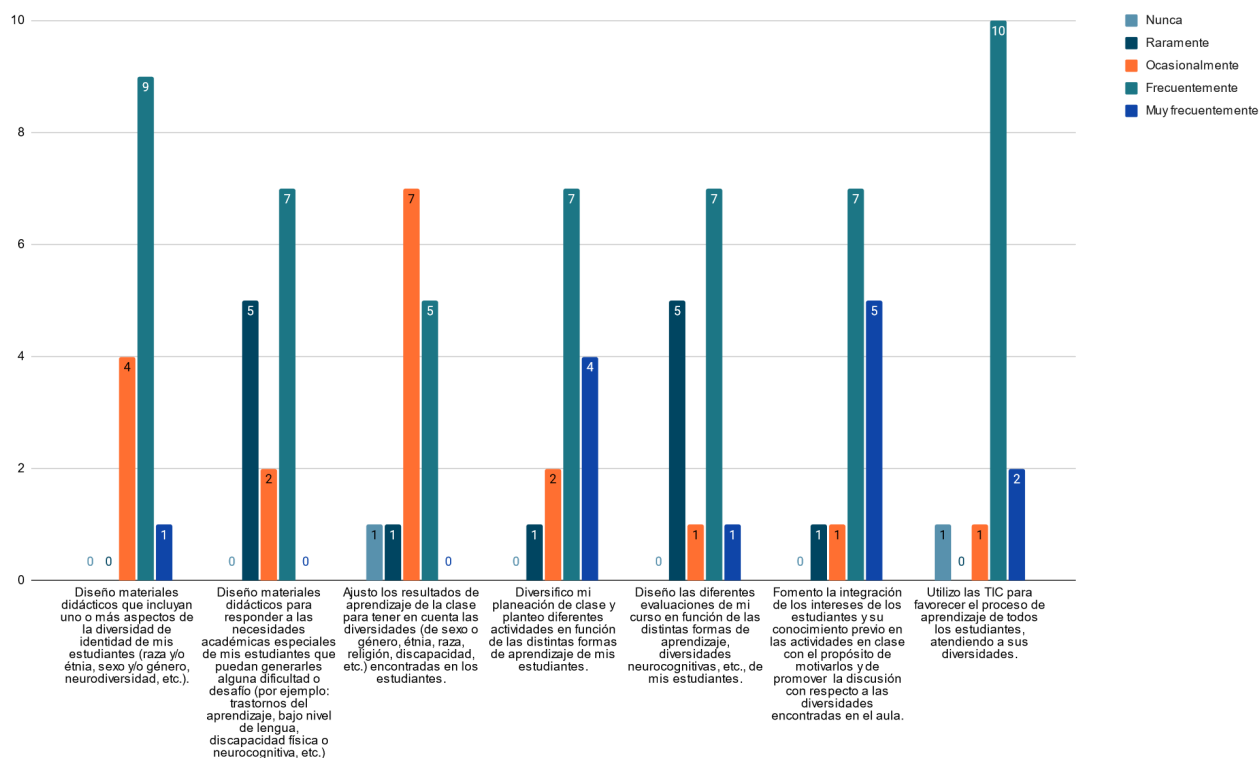
Para identificar y analizar de qué forma los docentes consideran utilizar la diversidad dentro de sus prácticas docentes, se tuvieron en cuenta varios aspectos que se dividieron en categorías: aspectos académicos, aspectos didácticos e integración de la diversidad en el aula.

Dentro de los aspectos académicos, se advierte, por ejemplo, que 78,5% de los docentes encuestados consideran importante o muy importante formarse y actualizarse acerca de la atención a la diversidad (ítem 1). De la misma manera, 78,5% concordó en que la atención a la diversidad tiene un papel importante en su práctica pedagógica (ítem 2). El tercer ítem, “conozco la legislación colombiana legal vigente relacionada a la inclusión educativa”, recibió respuestas más variadas, con nueve personas considerándolo importante o muy importante y seis personas algo importante, poco importante o no importante. Por último, 11 de los 14 docentes (de nuevo un 78,5%) respondió que es importante el hecho de que el docente en general tiene el rol de agente que hace cumplir los derechos constitucionales que atienden a la diversidad en el aula de clase (ítem 4).

Figura 10*Aspectos académicos*

Fuente: Elaboración propia.

La siguiente categoría tuvo en cuenta los aspectos didácticos, con siete ítems en total:

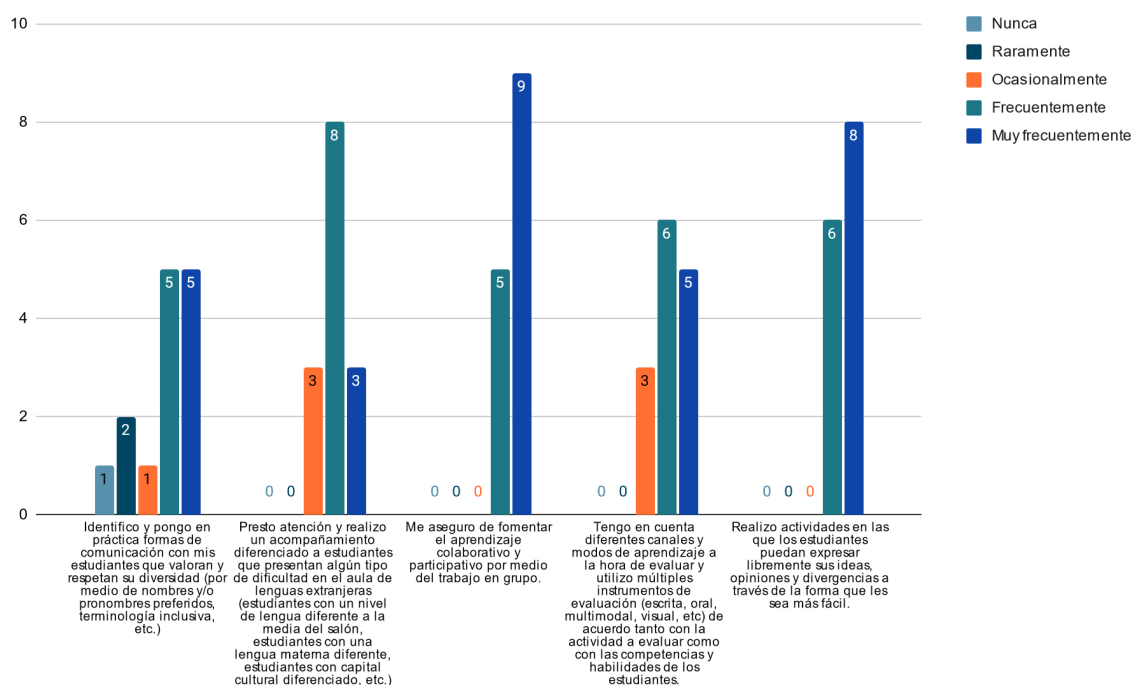
Figura 11*Aspectos didácticos*

Fuente: Elaboración propia.

En los resultados se evidencia, en primer lugar, que todos los profesores afirmaron haber diseñado materiales didácticos que incluyan uno o más aspectos de la diversidad de sus estudiantes, en gran parte frecuentemente (64,2%) (ítem 1). Ahora bien, la mitad de los docentes respondieron que diseñan materiales didácticos que responden a las necesidades académicas especiales de sus estudiantes (tales como trastornos del aprendizaje, bajo nivel de lengua, discapacidad física o neurocognitiva, etc.) frecuentemente, mientras que la otra mitad respondió que lo hacía ocasional o raramente (ítem 2). También se observó que 85,7% de los profesores aseguraron que ajustan los resultados de aprendizaje de la clase para tener en cuenta las diversidades (de sexo o género, étnia, raza, religión, discapacidad, etc.) encontradas en los estudiantes ocasional o frecuentemente (ítem 3).

En cuanto a la planeación de clase, en los ítem “Diversifico mi planeación de clase y planteo diferentes actividades en función de las distintas formas de aprendizaje de mis estudiantes” (ítem 4) y “Fomento la integración de los intereses de los estudiantes y su conocimiento previo en las actividades en clase con el propósito de motivarlos y de promover la discusión con respecto a las diversidades encontradas en el aula” (ítem 6), gran parte de los docentes respondió que realizaba esto frecuentemente o muy frecuentemente (78,5% y 85,7% respectivamente). Por otro lado, aunque la mitad de los encuestados (7) afirmó diseñar evaluaciones de curso en función de las distintas formas de aprendizaje o diversidades neurocognitivas, etc. (ítem 5), de sus estudiantes frecuentemente, cinco respondieron que raramente lo hacían. Finalmente, la mayoría (85,7%) de los profesores afirmaron utilizar las TIC frecuentemente o muy frecuentemente para favorecer el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, atendiendo a sus diversidades (ítem 7).

Finalmente, se planteó la categoría “Integración de la diversidad”:

Figura 12*Integración de la diversidad*

Fuente: Elaboración propia.

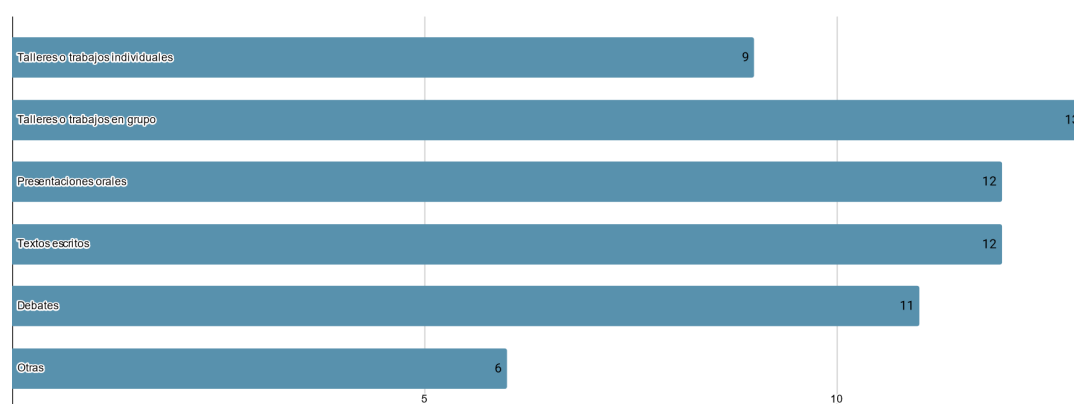
Se puede notar que, aunque 71,4% de los profesores afirmaron que identifican y ponen en práctica formas de comunicación con sus estudiantes que valoran y respetan su diversidad (por medio de nombres y/o pronombres preferidos, terminología inclusiva, etc.) (ítem 1) frecuentemente y muy frecuentemente, existen también docentes que respondieron que raramente o incluso nunca lo hacían (tres de los 14 encuestados). Las otras afirmaciones de esta categoría se asociaron con respuestas positivas en general. Por ejemplo, los ítems “Presto atención y realizo un acompañamiento diferenciado a estudiantes que presentan algún tipo de dificultad en el aula de lenguas extranjeras (estudiantes con un nivel de lengua diferente a la media del salón, estudiantes con una lengua materna diferente, estudiantes con capital cultural diferenciado, etc.)” (ítem 2) y “Tengo en cuenta diferentes canales y modos de aprendizaje a la hora de evaluar y utilizo múltiples instrumentos de evaluación (escrita, oral,

multimodal, visual, etc.) de acuerdo tanto con la actividad a evaluar como con las competencias y habilidades de los estudiantes” (ítem 4) se calificaron como “frecuentemente” o “muy frecuentemente”, con una minoría de tres respuestas de “ocasionalmente”. Asimismo, todos los profesores respondieron que se aseguran de fomentar el aprendizaje colaborativo y participativo con trabajos en grupo (ítem 3) y que realizan actividades que permiten que sus estudiantes expresen sus ideas, opiniones y divergencias libremente (ítem 5) de manera frecuente o muy frecuente durante sus clases.

Para ampliar esta última afirmación, se incluyeron en la encuesta dos preguntas complementarias. La primera les pedía que mencionaran exactamente qué actividades implementaban en sus clases. Al reparar en las respuestas, se puede concluir que las y los profesores utilizan más de un tipo de actividades, entre las que se encuentran talleres o trabajos individuales o en grupo (este último siendo la opción escogida por casi todos los encuestados), presentaciones orales, textos escritos o debates. Otras actividades mencionadas por docentes individualmente son puestas en escena, mesas redondas (Participante 9) y discursos espontáneos (Participante 12).

Figura 13

Actividades para promover la diversidad



Fuente: Elaboración propia.

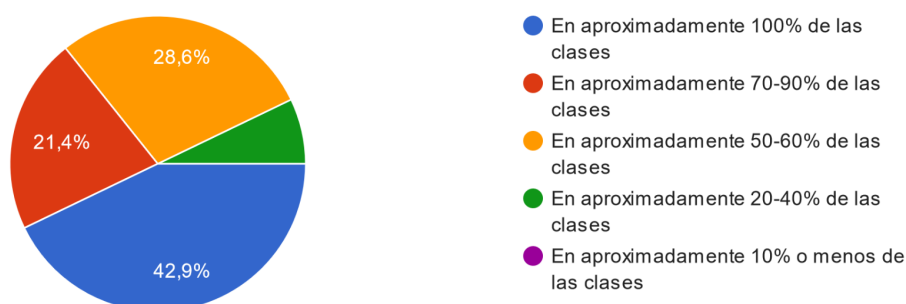
La segunda pregunta tuvo que ver con la frecuencia con la cual se implementa estas actividades en clase.

Figura 14

Frecuencias de implementación de clases enfocadas en la diversidad

1.8 ¿Con qué frecuencia implementa dichas actividades en clase?

14 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Casi un 43% de los profesores afirmó que hacían uso de las actividades mencionadas en la pregunta anterior con el propósito de fomentar que los estudiantes expresen sus opiniones en cada una de sus clases. En una menor medida le siguen los profesores que aplican estas actividades en un 50% o 60% de las clases (con 28,6%), el 70% al 90% (con 21,4%) y el 20% al 40% (7,1% de los encuestados). Ningún docente respondió que nunca realizaba este tipo de actividades.

Diversidad en los trabajos de grado

Una última serie de preguntas tuvo como objetivo conocer las experiencias de los docentes respecto a la dirección de trabajos de grado relacionados de alguna forma con la diversidad, para así relacionar estas respuestas con el análisis documental realizado anteriormente en este trabajo.

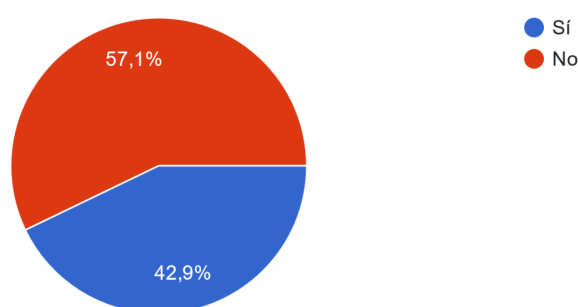
Primeramente, el 57,1% de los encuestados (ocho docentes) respondieron que nunca habían dirigido trabajos de grado en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras que tuvieran relación alguna con la diversidad, y el 42,9% restante (seis docentes) sí.

Figura 15

Porcentaje de dirección de TDG relacionados a la diversidad

1.13 ¿Ha dirigido trabajos de grado en la Licenciatura relacionados con la diversidad?

14 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

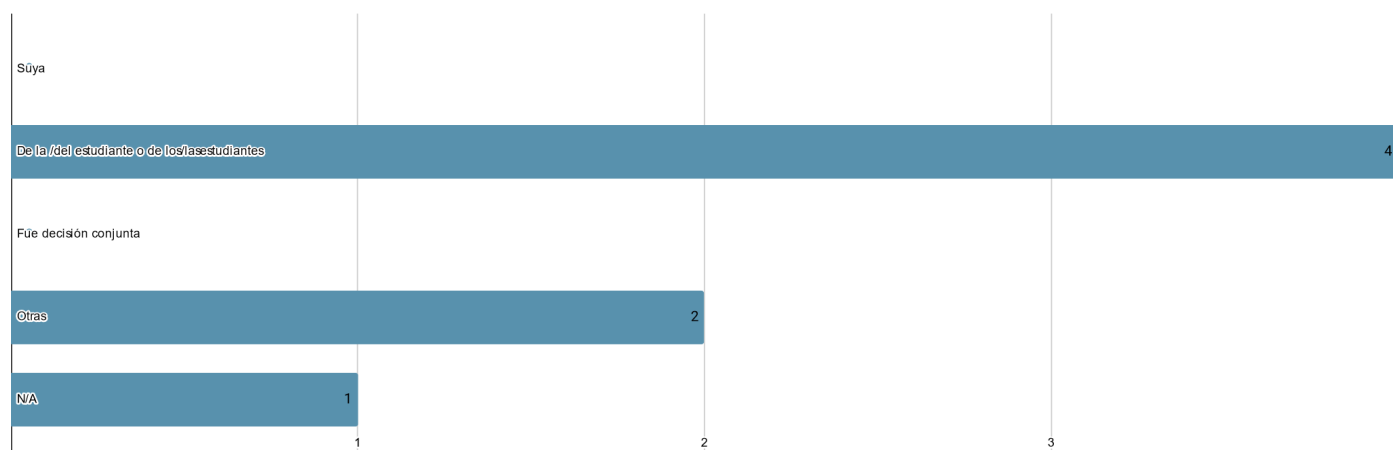
En cuanto a los temas de dichos trabajos de grado, se encontraron respuestas variadas. Se describieron en general investigaciones que trataban de poblaciones con diversidad etnico-racial (indígenas), sexo-genérica (hombres gay, mujeres no binarias), neuro-cognitiva y neurodiversidad (niños con coeficientes de inteligencia altos, introversión) y discapacidad (personas Sordas, personas ciegas o con baja visión). Los tipos de trabajos incluyen desarrollo de materiales, análisis literario, y trabajos con enfoque narrativo en dónde se explora no sólo la diversidad e identidad “desde el individuo” (Participantes 1 y 2) sino también la intersección entre las diferentes diversidades que componen la identidad social de los estudiantes-investigadores realizadores del trabajo de grado (Participante 1).

En un poco más de la mitad de los casos (4) el o los estudiantes tuvieron la iniciativa de realizar su trabajo de grado teniendo la diversidad como eje o tema principal. En los otros

dos casos, la temática del trabajo de grado se originó en el trabajo realizado en las clases (Participante 9) o de “maneras diferentes” no especificadas (Participante 2).

Figura 16

Porcentaje de iniciativa del tema de diversidad en el TDG



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones y recomendaciones

Este trabajo tuvo como objetivo principal explicar cómo se ha abordado el concepto de diversidad tanto de forma general como aplicado a la enseñanza y formación en lenguas extranjeras en los trabajos de grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle en un horizonte temporal de 10 años (desde 2012 hasta 2022). Para esto se buscó en primera instancia determinar la idea de diversidad en los trabajos de grado vinculados con la práctica docente de la Licenciatura en ese período de tiempo; explorar los enfoques teóricos, temas y autores relacionados a la diversidad que se utilizaron en el marco conceptual de dichos trabajos; describir el concepto de diversidad de los docentes de la Licenciatura; y analizar alguna posible relación entre esta conceptualización por parte de los docentes y aquellas encontradas en los trabajos de grado del programa. De los 328 trabajos de grado encontrados en la biblioteca digital de la universidad, se encontró un total de 14 trabajos relevantes, lo que equivale a un 4%.

Los resultados obtenidos a través del análisis documental muestran que, mientras que se encontraron trabajos de grados que se basaron en conceptos que pueden relacionarse con la diversidad (interculturalidad, competencia intercultural, entre otros) como marco conceptual de la propuesta de intervención pedagógica que llevaron a cabo los estudiantes en su práctica docente, la conceptualización utilizada en muchos de los casos se limita a equiparar la diversidad a las diferentes culturas de un país o etnia, particularmente para establecer una discusión en dónde se comparan las similitudes y diferencias de dicha cultura (encontrada en los países de la lengua meta que se trabajaba en la investigación) y la “cultura propia” de los estudiantes. A pesar de esto, se tiene que resaltar que ocho trabajos presentaron propuestas en dónde se visibilizaron diferentes tipos de diversidades, a saber; étnica-racial, sexo-genérica, y de discapacidad (ceguera) encontrados en las aulas de lenguas extranjeras.

En cuanto a los autores y perspectivas citadas en los trabajos, en gran parte se utilizan las voces de investigadores notorios en temáticas relacionadas con la interculturalidad y/o la competencia comunicativa intercultural, tales como Liddicoat y Scarino (2013), Byram (1997, 2001, 2018) o Kramsch (1993, 1998, 2012, 2016). La elección de estos autores hace posible concluir que existe en el programa una definición de diversidad de acuerdo a la lingüística aplicada, lo cual se explica debido a la perspectiva de lengua y cultura propuesta en los objetivos y en el Proyecto Educativo de Programas de la Licenciatura, en dónde la diversidad se sitúa en un contexto cultural que requiere que el hablante desarrolle competencias que le permitan entender la influencia de la cultura y la lengua para poder entender y hacerse entender en la lengua meta. Esta perspectiva no necesariamente acoge a la

Por otra parte, hay una falta tanto de autores locales (de Abya Yala-Afro-Latino América) que brinden una perspectiva teórica a partir de contextos propios más parecidos a los encontrados en los trabajos como de autores de comunidades marginalizadas en general que discutan la diversidad (en particular en el contexto del aula de lenguas extranjeras) desde su experiencia. Este hallazgo se puede relacionar con una de las respuestas de la encuesta: en uno de los ítems de las preguntas sobre la comprensión de del concepto de diversidad, ocho de los 14 profesores encuestados afirmaron consultar pocas veces o no consultar autores con identidad o identidades no hegemónicas para utilizar sus conocimientos en el aula.

En relación con la conceptualización de las y los profesores sobre diversidad, se puede concluir a partir de los resultados de la encuesta que, en general, estos asocian el concepto a un “arcoíris” /“sombrilla” que describe la diferencia o la convergencia de identidades o efectos sociales en las personas. Esta diversidad, además, se evidencia de diferentes formas, a saber: los cinco ejemplos más mencionados se relacionan con la diversidad étnico-racial, la diversidad sexo-genérica, la diversidad socioeconómica, la diversidad lingüística y la diversidad religiosa. Sin embargo, un número considerable de las y

los profesores afirmaron tener un enfoque de la diversidad como “diferencias y similitudes entre dos o más atributos regionales o nacionales diferentes”. Por último, todos los profesores encuestados afirmaron tener experiencia con estudiantes diversos en sus aulas. Esta respuesta no especifica el o los tipos de diversidad que el docente tuvo en mente, o si éste realizó algún reconocimiento consciente de estas diversidades (a través de una encuesta o actividad diagnóstica, etc).

En la encuesta realizada, la mayoría de las y los profesores concordaron que la formación y la actualización sobre la atención a la diversidad es una componente central de la práctica pedagógica, quien debe velar por que se cumplan los derechos constitucionales de las comunidades diversas. A pesar de esto, más de la mitad de los profesores también afirmaron no tener competencias o conocimiento necesario para atender la diversidad (como lenguas no hegemónicas, habilidades para tratar necesidades educativas especiales, entre otras).

Sin embargo, esta falta de capacitación/conocimiento no parece afectar la atención a la diversidad dentro de la práctica docente de los profesores de la Licenciatura. La mayoría afirmó que tienen en cuenta la o las diversidades que se pueden encontrar dentro de sus clases para diseñar o modificar aspectos de su práctica tales como la planeación de las clases y la evaluación. Asimismo, utilizan actividades como trabajos en grupo, presentaciones, debates y textos para promover el trabajo colaborativo y permitir que los estudiantes puedan expresar sus experiencias y opiniones. En otras palabras, la diversidad se asume como un qué (tema para la clase, parte inherente de los estudiantes) mas no como un cómo (es decir, no se abordan formas no convencionales de aprendizaje, ni se evalúa más allá de las opciones sumativas vs. no sumativas).

Seis de los profesores afirmaron haberse desempeñado como tutores de trabajos de grado que tuvieron como temática la diversidad. Estos trabajos (que incluyen análisis literario, etnografías narrativas y desarrollo de materiales) surgieron de la iniciativa de los

estudiantes-investigadores o partieron de trabajos realizados anteriormente en clase y buscaron tratar con diversidades tales como la étnico-racial, la sexo-genérica, la neurodiversidad y la discapacidad; en algunos casos, esta diversidad estaba directamente relacionada con los estudiantes debido a experiencias o identidades propias.

Para finalizar, se destaca que a través de la investigación la investigadora pudo observar un interés notable por parte de los estudiantes de la Licenciatura en incorporar la diversidad dentro de sus prácticas docentes, interés que espera continúe en aumento. De igual forma, también se remarcó la complejidad de las concepciones de los docentes del programa respecto a la diversidad en general, en el contexto de la Licenciatura, y la importancia de la diversidad en el aula de lenguas extranjeras. Para un futuro trabajo de investigación, se sugiere un seguimiento al estudiantado del Programa, en dónde se pueda indagar sus opiniones y percepciones acerca de si las diferentes asignaturas de la Licenciatura (que cubren las lenguas extranjeras, la pedagogía y la didáctica, la investigación en el aula y la fundamentación lingüística) atienden a la diversidad en el aula y los forman para atenderla en su futuro profesional.

A pesar de esto, es necesario seguir trabajando para que esta riqueza en la definición, que además está presente en el PEP del programa, se vea reflejada en las clases de la Licenciatura. Particularmente teniendo en cuenta las voces y experiencias tanto de autores locales y/o pertenecientes a comunidades marginalizadas como de la comunidad educativa misma. Posibles medios para lograr este objetivo incluyen la incorporación de referencias de autores diversos en los currículos y capacitaciones acerca de la diversidad y la atención a esta, que permita a profesores y estudiantes en formación comprender la diversidad como un componente esencial en el aula de lenguas extranjeras en el contenido de las clases, en la identidad de los que participan en estas y como un factor importante en cómo se puede aprender.

Referencias

- Acuerdo 009 de 2000 [Universidad del Valle]. Por el cual se establecen las políticas, las normas y las instancias para la definición y reforma de los programas de formación de pregrado de la Universidad del Valle y se reforma el Acuerdo No. 001 de Febrero de 1993. 26 de mayo de 2000.
- Acuerdo 02 de 2020 [Consejo Nacional de Educación Superior]. Actualización del modelo de acreditación de alta calidad. 13 de junio de 2020.
- Acuerdo 004 de 2013 [Universidad del Valle]. Por el cual se adopta la “Política Institucional de Discapacidad e Inclusión de la Universidad del Valle”. 12 de julio de 2013.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Campo González, D. & Checa Delgado, D. (2021). *Apropiación de las dimensiones culturales e interculturales de la nueva resolución de las licenciaturas en los programas de lengua extranjera inglés de las universidades del Valle del Cauca*. Universidad del Valle.
- Castillo, N. (2019). Ni hombres, ni mujeres. Expresiones de la Diversidad de Género. *CienciaUNAM*. Recuperado de: <http://ciencia.unam.mx/leer/923/ni-hombres-ni-mujeres-expresiones-de-la-diversidad-de-genero>
- CEDAW (1979). Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.
- Chong, S. W., & Plonsky, L. (2021). A primer on Qualitative Research Synthesis in TESOL. *TESOL Quarterly*, 55(3), 1024–1034. <https://doi.org/10.1002/tesq.3030>

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 5, 13, 22, 43, 67, 68, 70. 7 de julio de 1991.

2da Ed. Legis (Colombia).

Corte Constitucional de Colombia, Sala de casación penal (14 de mayo de 2002). Sentencia

C-370 de 2002. Inimputabilidad por diversidad sociocultural.

Corte Constitucional de Colombia, Sala de casación penal (7 de julio de 2011). Sentencia

T-551 de 2011. Derecho fundamental a la educación. 2011.

Corte Constitucional de Colombia, Sala de casación penal (3 de agosto de 2015). Sentencia

T-478/15 de 2015. Principio de igualdad y prohibición de discriminación en razón de identidad de género y orientación sexual en establecimientos educativos.

Corte Constitucional de Colombia, Sala de casación penal (2015). Discriminación en institución universitaria.

Crenshaw, K. (1991) Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43, 1241-1299.

<http://dx.doi.org/10.2307/1229039>

Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995.

Decreto 2406 de 2007 [Departamento administrativo de la Función Pública]. Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996. 26 de junio de 2007.

Decreto 2957 de 2010. [Departamento administrativo de la Función Pública]. Por el cual se expide un marco normativo para la protección integral de los derechos del grupo étnico Rom o Gitano. 6 de agosto de 2010.

Decreto 762 de 2018 [Departamento administrativo de la Función Pública]. Por el cual se adiciona un capítulo al Título 4 a la Parte 4, del Libro 2, del Decreto 1066 de 2015,

Único Reglamentario del Sector Interior, para adoptar la Política Pública para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas que hacen parte de los sectores sociales LGBTI y de personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas. Mayo 7 de 2018.

Duran, A., & Jones, S. R. (2020). "Chapter 41 Intersectionality". In *Encyclopedia of Critical Whiteness Studies in Education*. Leiden, The Netherlands: Brill. doi: https://doi.org/10.1163/9789004444836_041

Fink, A. (2003). *How to design survey studies*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412984447>

Granados-Beltrán, C. (2021). Promoting Understanding of Diversity by Taking a Critical Intercultural Stance. In: Banegas, D.L., Beacon, G., Pérez Berbain, M. (eds) *International Perspectives on Diversity in ELT*. International Perspectives on English Language Teaching. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74981-1_3

Gobierno de la provincia de Buenos Aires (2022). Manual de perspectiva de género y diversidad. Recuperado de: <https://www.mseg.gba.gov.ar/areas/Vucetich/MANUALES%20DE%20MATERIAS%202022/MANUAL%20Perspectiva%20de%20g%C3%A9nero%20y%20diversidad.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed. --.). McGraw-Hill.

Lamus Canavate, D. (2012). *Race and Ethnicity, Sex and Gender: The Meaning of Difference and Power*. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Instituto de Estudios Políticos.

Ley 21 de 1991. Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. 4 de marzo de 1991. DO.N° 39720.

Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. 27 de agosto de 1993. DO. N° 41.013.

Ley 1145 de 2007. Por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad y se dictan otras disposiciones. 10 de julio de 2007. DO. N° 46.685.

Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 31 de julio de 2009. DO. N° 47.427.

Ley 1482 de 2011. Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. Noviembre 30 de 2011. DO. N° 48.270.

Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. DO. N° 48.717.

Ley 1620 de 2013. por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Marzo 20 de 2013. DO. N° 48.733.

Ley 1752 de 2015. Por medio de la cual se modifica la Ley 1482 de 2011, para sancionar penalmente la discriminación contra las personas con discapacidad. Junio 3 de 2015. DO. N° 49.531.

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en Inglés y en Francés. (2020). *Proyecto Educativo de Programas*. Universidad del Valle.

- Mancilla, D. (2014). *Diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión y expresión oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes con discapacidad visual en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca*. Universidad del Valle.
- Martinez Riaño, N. y Olave Mosquera, A. (2020). *Caracterización de los Trabajos de Grado de los Estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle y su Relación con la Formación Pedagógica entre los años 2013 – 2018*. Universidad del Valle.
- MEN (2013). *Lineamientos de política de educación superior inclusiva*. Recuperado de:
https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- MEN (2018). *Enfoque e Identidad de Género para los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf
- ONU (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de:
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ortiz Medina, J., Arismendi Gómez, F., & Londoño Ceballos, P. (2022). Enseñar lenguas extranjeras en la U-diversidad: explorando caminos hacia la decolonialidad y la interculturalidad crítica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 663-683. Epub November 11, 2022. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>
- Parenthood, P. (s.f.). *¿Qué es ser intersexual?* Definición de intersexual I Planned Parenthood. Recuperado de:

<https://www.plannedparenthood.org/es/temas-de-salud/identidad-de-genero/sexo-e-identidad-de-genero/que-es-la-intersexualidad>

Profamilia. (s.f.). *Orientaciones Sexuales: Definición y tipos*. Profamilia. Recuperado de:

<https://profamilia.org.co/aprende/diversidad-sexual/orientaciones-sexuales/>

Proyecto de ley 083 de 2015 [Congreso de Colombia] por la cual se crea el Sistema General para la Atención Integral y Protección a Personas con Trastorno del Espectro Autista (T.E.A.) y en condiciones similares y se dictan otras disposiciones. 2015.

Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp) *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Perspectivas Latinoamericanas*.

Resolución 055 de 2015 [Universidad del Valle]. Por la cual se establecen los lineamientos para la construcción de la Política Pública de Género en la Universidad del Valle y se dictan otras disposiciones. 11 de julio de 2015.

Resolución 056 de 2017 [Universidad del Valle]. Por la cual se modifica las Resolución No. 054 de mayo 24 de 2001 del Consejo Académico que definió la estructura curricular y se cambia la denominación del Programa Académico de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés por LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS Y EN FRANCÉS. 18 de mayo de 2017.

Resolución 026 de 2020 [Universidad del Valle]. Por la cual se crea el programa académico de Interpretación para Sordos y Guía-Interpretación para Sordociegos. 20 de mayo de 2020.

Resolución 009 de 2022 [Universidad del Valle]. Por el cual se adopta la Política Institucional de igualdad y equidad de género, identidades y orientaciones sexuales y no discriminación de la Universidad del Valle. 27 de abril de 2022.

Resolución 18583 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. 15 de septiembre de 2017.

Ryan, M., Rowan, L., Brownlee, J., Bourke, T., L'Estrange, L., Walker, S., and Churchward, P. 2022. Teacher education and teaching for diversity: A call to action. *Teaching Education* 33: 194–213.

Saez Wilches, S. (2021). *Descripción y análisis de concepciones y práctica acerca del componente crítico en la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle*. Universidad del Valle.

Saldana, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2nd ed.). London: Sage.

Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora*, 30(1), 143-161.

Singer, J. (s.f.). What is neurodiversity? *Reflections on Neurodiversity*. Recuperado de: <https://neurodiversity2.blogspot.com/p/what.html>.

UNESCO. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Recuperado de: <https://cerlalc.org/publicaciones/declaracion-universal-de-la-unesco-sobre-la-diversidad-cultural/>

Wade, P. (2000). *Raza y Etnicidad en América Latina*. Abya-Yala. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/53773.pdf>

Walker, N. (2014). Neuroqueer. *Neurodiversity: Some basic terms and definitions*. Recuperado de: <https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/>.

Anexos

Encuesta

Inclusión de la diversidad (lingüística, cultural, intercultural, pedagógica, etc.) en el aula de clase de Lenguas Extranjeras

Estimado/a docente:

Mi nombre es Catalina Flórez, estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. En este momento, estoy haciendo mi investigación de trabajo de grado. Esta encuesta tiene dos propósitos: El primero es conocer sus conceptualizaciones de diversidad (lingüística, cultural, intercultural, pedagógica, etc.) e inclusión. El segundo es conocer de qué manera en sus prácticas pedagógicas, curriculares, investigativas y/o evaluativas promueve la diversidad en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Los participantes de la encuesta son docentes de la Licenciatura de la Universidad. La encuesta tiene dos secciones: **percepciones con respecto a la diversidad en el aula y una encuesta sociodemográfica**. Este cuestionario tiene una duración aproximada de 20 minutos.

Su participación en este cuestionario es completamente voluntaria y anónima. No se solicitará información personal que la pueda identificar. La información recolectada será tratada con reserva y será utilizada con el único propósito de cumplir los objetivos de este proyecto de investigación y no serán compartidos. Si así lo desea, usted puede recibir una copia de los resultados agregados de la encuesta y, por supuesto, una copia del trabajo de grado en su versión final.

Si tiene cualquier duda o inquietud, puede contactarse con la estudiante responsable al correo catalina.florez@correounivalle.edu.co.

Agradezco de antemano su participación.

Catalina Florez Riascos.

Doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que la información recolectada en la encuesta se utilice en éste de forma confidencial, para el trabajo de grado.

- Sí
- No

1. Percepciones con respecto a la diversidad en el aula

En esta sección, se busca conocer su conceptualización acerca de la diversidad en el aula, particularmente en las Instituciones de Educación Superior (IES) como lo es la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

1.1 Defina, en sus propias palabras, qué comprende por diversidad en general, y en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras en particular.

1.2 Liste los tipos de diversidades que conoce (e.g., étnica, racial...)

1.3 En sus cursos, ¿con qué diversidades se ha encontrado?

Escoja qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones relacionadas a la diversidad de la siguiente forma:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

Al final de la sección, encontrará algunas preguntas que buscan ampliar algunos los aspectos planteados en las afirmaciones.

1.3 Aspectos generales

La diversidad en el aula de clase enriquece a toda la comunidad educativa.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

La atención a la diversidad en el aula de clase es responsabilidad de toda la comunidad educativa.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

He encontrado diferentes tipos de diversidades en mis cursos

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

1.4 Aspectos académicos

Busco formarme y actualizarme constantemente acerca de la atención a la diversidad.

No es importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
------------------	-----------------	-----------------	------------	----------------

La atención a la diversidad tiene un papel importante en mi práctica pedagógica.

No es importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
------------------	-----------------	-----------------	------------	----------------

Conozco la legislación colombiana legal vigente relacionada a la inclusión educativa.

No es importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
------------------	-----------------	-----------------	------------	----------------

La/El docente es un agente que tiene que hacer cumplir los derechos constitucionales que atienden a la diversidad en el aula de clase.

No es importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
------------------	-----------------	-----------------	------------	----------------

1.5 Aspectos didácticos

Diseño materiales didácticos que incluyan uno o más aspectos de la diversidad de identidad de mis estudiantes (raza y/o étnia, sexo y/o género, neurodiversidad, etc.).

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
-------	-----------	----------------	----------------	--------------------

Diseño materiales didácticos para responder a las necesidades académicas especiales de mis estudiantes que puedan generarles alguna dificultad o desafío (por ejemplo: trastornos del aprendizaje, bajo nivel de lengua, discapacidad física o neurocognitiva, etc.)

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
-------	-----------	----------------	----------------	--------------------

Ajusto los resultados de aprendizaje de la clase para tener en cuenta las diversidades (de sexo o género, étnia, raza, religión, discapacidad, etc.) encontradas en los estudiantes.

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
-------	-----------	----------------	----------------	--------------------

Diversifico mi planeación de clase y planteo diferentes actividades en función de las distintas formas de aprendizaje de mis estudiantes.

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
-------	-----------	----------------	----------------	--------------------

Diseño las diferentes evaluaciones de mi curso en función de las distintas formas de aprendizaje, diversidades neurocognitivas, etc., de mis estudiantes.

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
-------	-----------	----------------	----------------	--------------------

Fomento la integración de los intereses de los estudiantes y su conocimiento previo en las actividades en clase con el propósito de motivarlos y de promover la discusión con respecto a las diversidades encontradas en el aula.

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
-------	-----------	----------------	----------------	--------------------

Utilizo las TIC para favorecer el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, atendiendo a sus diversidades.

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
-------	-----------	----------------	----------------	--------------------

1.6 Integración de la diversidad en clase

Identifico y pongo en práctica formas de comunicación con mis estudiantes que valoran y respetan su diversidad (por medio de nombres y/o pronombres preferidos, terminología inclusiva, etc.)

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
-------	-----------	----------------	----------------	--------------------

Presto atención y realizo un acompañamiento diferenciado a estudiantes que presentan algún tipo de dificultad en el aula de lenguas extranjeras (estudiantes con un nivel de lengua diferente a la media del salón, estudiantes con una lengua materna diferente, estudiantes con capital cultural diferenciado, etc.)

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
-------	-----------	----------------	----------------	--------------------

Me aseguro de fomentar el aprendizaje colaborativo y participativo por medio del trabajo en grupo.

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
-------	-----------	----------------	----------------	--------------------

Tengo en cuenta diferentes canales y modos de aprendizaje a la hora de evaluar y utilizo múltiples instrumentos de evaluación (escrita, oral, multimodal, visual, etc) de acuerdo tanto con la actividad a evaluar como con las competencias y habilidades de los estudiantes.

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
-------	-----------	----------------	----------------	--------------------

Realizo actividades en las que los estudiantes puedan expresar libremente sus ideas, opiniones y divergencias a través de la forma que les sea más fácil.

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
-------	-----------	----------------	----------------	--------------------

1.7 ¿A través de qué actividades? (Múltiple)

- Talleres o trabajos individuales
- Talleres o trabajos en grupo
- Presentaciones orales
- Textos escritos
- Debates
- Otra

1.8 ¿Con qué frecuencia implementa dichas actividades en clase?

- En aproximadamente 100% de las clases
- En aproximadamente 70-90% de las clases

- En aproximadamente 50-60% de las clases
- En aproximadamente 20-40% de las clases
- En aproximadamente 10% o menos de las clases

1.9 Comprensión del concepto de diversidad

La diversidad en mis clases usualmente se enfoca en las diferencias y similitudes entre dos o más atributos regionales o nacionales diferentes.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

Un individuo o grupo puede presentar diferentes identidades diversas coexistentes y/o en tensión.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

El estudio de la diversidad se puede abordar desde la diferencia misma encontrada en el aula.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

Consulto autores con identidades y expresiones de género no hegemónicas que abordan el tema de la diversidad a partir de sus propias experiencias como referencias en mis clases.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

1.10 ¿Podría compartir los autores y/o materiales que utiliza?

1.11 La diversidad intercultural se expresa mejor en: (Múltiples)

- Diferencias étnico-raciales
- Diferencias lingüísticas
- Diferencias geográficas (regionales, nacionales)
- Diferencias sexo-genéricas
- Diferencias neurológicas
- Ninguna de las anteriores
- Diferencias de habilidad corporal

- Diferencias de clase social
- Diferencias intergeneracionales
- Diferencias en el uso, apropiación, reproducción, etc., de repertorios/recursos semiótico-culturales
- Todas las anteriores

1.12 Estoy preparado/a para atender este tipo de diversidades: (Múltiple)

- Soy proficiente en Braille
- Soy proficiente en Lengua de señas colombiana
- Soy proficiente en una lengua amerindia o propia
- Soy proficiente en una lengua criolla (e.g., criollo sanandresano o palenquero)
- Estoy preparado para atender estudiantes con necesidades educativas especiales (trastornos de aprendizaje como la dislexia; discapacidades cognitivas y/o físicas, etc.)
- Ninguna
- Otra

1.13 ¿Ha dirigido trabajos de grado en la Licenciatura relacionados con la diversidad?

- Sí
- No

1.14 Si respondió afirmativamente, describa brevemente qué temas trataba.

1.15 ¿De quién fue la iniciativa de realizar el trabajo de grado de este tema?

- Suya
- De la /del estudiante o de los/las estudiantes
- Fue una decisión conjunta
- Otra

2. Encuesta sociodemográfica

Las siguientes preguntas buscan caracterizar sociodemográficamente a los encuestados.

Agradezco su valiosa colaboración habiendo respondido las preguntas anteriores.

2.1 Edad

1. 18-25
2. 26-30
3. 31-35
4. 36-40
5. 41-45
6. 46-50
7. 51-55
8. 56-60
9. 61-65
10. 70+

2.2 Sexo

1. Femenino
2. Masculino
3. Intersexo
4. Prefiero no decir

2.3 Autoidentificación étnico-racial

1. Indígena
2. Mestizo/a
3. Gitano/ROM
4. Negro/a
5. Afrodescendiente
6. Raizal
7. Palenquero/a
8. Mulato/a
9. Blanco/a
10. No me reconozco en ninguna de estas categorías

2.4 Nivel educativo

1. Profesional

2. Maestría
3. Doctorado
4. Posdoctorado

2.5 Título profesional pregrado

2.6 Áreas en que se desempeña (Múltiple)

- Enseñanza de lenguas extranjeras (inglés, francés, italiano, japonés, otra)
- Enseñanza de lengua materna (español)
- Pedagogía
- Didáctica
- Investigación
- Literatura

2.7 Experiencia docente universitaria en años

1. 0 a 5 años
2. 6 a 10 años
3. 11 a 15 años
4. 16 a 20 años
5. 21 a 25 años
6. 25 a 30 años
7. Más de 30 años