

**La Resolución 18583 y el Abordaje de las Dimensiones Cultural e Intercultural en los Programas de
Licenciatura en Lengua Extranjera de Tres Universidades del Eje
Cafetero de Colombia**

Paola Andrea Quesada Vargas

Adward Jafit Rincón Gómez

Facultad de Humanidades, Universidad del Valle

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Licenciatura en Lenguas y Culturas Extranjeras

Santiago de Cali

Octubre de 2021

Tabla de Contenido

Introducción	6
1. Planteamiento del Problema	9
2. Antecedentes.....	12
3. Marco Conceptual	22
3.1. Política Educativa.....	22
3.2. Política Lingüística	25
3.3. Cultura.....	27
3.4. Interculturalidad en la Semiótica Social.....	30
4. Metodología	34
4.1. Enfoque de Investigación	34
4.2. Contexto y Población.....	34
4.3. Procedimientos de Recolección de Datos.....	36
4.4. Revisión Documental.....	37
4.5. Entrevistas Semiestructuradas	39
4.6. Análisis e Interpretación de Datos	41
5. Resultados y Discusión	47
5.1. Cultura e Interculturalidad en los Proyectos Educativos de Programa	47
5.1.1. Abordaje del Componente Cultural	48
5.1.2. Abordaje del Componente Intercultural	60
5.2. Relación entre los Proyectos Educativos de Programa y la Resolución 18583.....	68
5.2.1. Resolución 18583 de 2017.....	69
5.2.2. Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación	72
5.2.3. Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva	74
5.2.4. La Resolución 18583 en los Programas de Licenciatura	77
Conclusiones e Implicaciones.....	83
Referencias	90
Anexos	106

Anexo 1. Protocolo de Entrevista.....	106
Anexo 2. Matriz de Análisis del PEP	109
Anexo 3. OpenCode.....	109

Resumen

Uno de los grandes retos de la educación es comprender las dinámicas de apropiación de la política educativa. En el caso de Colombia desde la declaración de la Ley General de Educación en 1994 se han gestado diferentes políticas para complementar o enriquecer la visión plasmada en dicha Ley. Este trabajo se enfoca en el análisis de una política educativa emitida recientemente: La Resolución 18583 de 2017, la cual establece nuevos criterios de calidad para los programas de licenciatura en todas las áreas. Se plantea como objetivo establecer cómo tres universidades situadas en el eje cafetero de Colombia han apropiado dicha resolución, en particular con relación a la dimensión inter-cultural. Para dicha indagación se adoptó una investigación de estudio de caso múltiple la cual incluyó el análisis documental de los programas educativos de las licenciaturas (PEP) y entrevistas semiestructuradas con los administradores de los programas. Los resultados indican que en general predomina una visión culturalista y funcionalista de la cultura y la interculturalidad que mayoritariamente se reducen al logro de competencia comunicativa. El nivel de apropiación de la política está supeditado a las maneras cómo los actores que participan en procesos de interpretación y traducción de la política abordan los textos de la política. Se encuentra una lectura fragmentaria de los documentos de la política en la que los textos se leen de manera aislada y sin conexión con las políticas que le dan sentido y brindan contexto. Se concluye que es necesario dirigir la atención hacia la forma en que los actores educativos abordan la política, así como la forma en que la política interactúa con estos actores.

Palabras clave: política educativa, cultura, interculturalidad, Resolución 18583, licenciaturas de lenguas extranjeras

Abstract

One of the greatest challenges of education is to understand the dynamics of appropriation of educational policy. In the case of Colombia, since the declaration of the General Education Law in 1994, different policies have been developed to complement or enrich the vision set forth in the Law. This paper focuses on the analysis of a recently issued educational policy: Resolution 18583 of 2017, which establishes new quality criteria for undergraduate programs in all areas. The objective is to establish how three universities located in the Región Cafetera of Colombia have appropriated said resolution, particularly in relation to the inter-cultural dimension. For this inquiry, a multiple case study design was adopted, including documentary analysis of the educational programs of the bachelor's degree programs and semi-structured interviews with program administrators. The results indicate that, in general, a culturalist and functionalist vision of culture and interculturality predominates, which is mostly reduced to the achievement of communicative competence. The level of appropriation of the policy depends on the ways in which the actors who participate in the processes of interpretation and translation of the policy approach policy texts. A fragmentary reading of policy documents is found wherein the texts are read in isolation and without connection to the policies that give them meaning and provide context. It is concluded that attention needs to be directed towards how educational actors approach the policy, as well as how the policy interacts with these actors.

Key words: educational policy, culture, interculturality, Resolution 18583, teacher education programs

La Resolución 18583 y el Abordaje de las Dimensiones Cultural e Intercultural en los Programas de Licenciatura en Lengua Extranjera de Tres Universidades del Eje Cafetero de Colombia

Introducción

Esta investigación se ubica dentro del campo amplio de la lingüística aplicada, específicamente, la enseñanza de lengua extranjera inglés. A partir de aquí se abordan las dimensiones cultural e intercultural como componentes fundamentales para la formación de docentes en lengua extranjera. Siendo este un campo poco explorado, es de nuestro interés contribuir con esta investigación al conocimiento respecto a la apropiación del componente cultural e intercultural como política educativa, para su futuro replanteamiento y mejoramiento en su desarrollo y construcción.

Este trabajo hace parte del proyecto de investigación nacional denominado La nueva resolución de las licenciaturas: Apropiación de la dimensión intercultural en la enseñanza del inglés en los programas de formación de docentes de lenguas, liderado por el profesor José Aldemar Álvarez Valencia, al cual buscamos contribuir analizando la forma en que las dimensiones cultural e intercultural, enunciadas en la Resolución 18583 de 2017 sobre reforma a las licenciaturas, son abordadas en los programas que forman docentes de lengua extranjera en tres universidades del Eje Cafetero.

Los conceptos clave para la indagación incluyen política educativa, entendida como las acciones que justifican un problema educativo, que definen un propósito a lograr por el sistema educativo y las teorías de la educación que dan pie a alcanzar el propósito planteado (Espinoza 2015). La cultura, la cual se concibe como “un repertorio dinámico y abierto de recursos

semióticos materiales y no materiales, producidos en la interacción social” (Álvarez Valencia y Fernández, 2019, p. 25), y la interculturalidad que, según Walsh (2008), debe verse no solo como el reconocimiento respetuoso de la diversidad, sino como “un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” (p. 140). En cuanto a la metodología, se adoptó un estudio de caso múltiple (Stake, 2006). En primer lugar, se analizaron los documentos suministrados por los programas participantes de la investigación, específicamente los Proyectos Educativos de Programa (PEP) y programas de clase y, posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con el director o encargado de programa. Finalmente, se realizó el análisis y la interpretación de los datos, utilizándose el modelo de procedimiento analítico propuesto por Marshall y Rossman (2011).

Este estudio es importante para nosotros como futuros profesores de lenguas extranjeras, pues aporta criterios pertinentes sobre la necesidad e importancia de incluir la cultura e interculturalidad en las aulas de lengua extranjera, tanto en la educación básica, como superior. A su vez, esta investigación aborda un campo poco explorado, por lo que es relevante en tanto que informa respecto al estado actual en que se encuentra la reflexión cultural e intercultural en la formación de docentes en un sector de nuestro contexto, así devela dificultades y retos por enfrentar a nivel de política educativa e implementación en la educación superior. Es necesario visibilizar las perspectivas y concepciones de interculturalidad y cultura y cómo son abordadas en la formación de docentes de lenguas.

Esto con el fin de tener bases claras para trabajar en la transformación de tales perspectivas. En la enseñanza de lenguas se ha tratado la cultura como una serie de prácticas, valores, actitudes y creencias. De esta forma se ha dejado de lado fines como la transformación de los aprendices y el desarrollo de pensamiento crítico, propios del enfoque intercultural

(Liddicoat y Scarino, 2013). Por otra parte, las instituciones participantes encontrarán información en los resultados de la investigación sobre la forma como se aborda la enseñanza de la cultura e interculturalidad en sus mismos programas, además de herramientas que podrán orientar futuras modificaciones en sus PEPs y prácticas. Así mismo, los resultados de este estudio serán de utilidad a nivel de formulación de política educativa y lingüística respecto a la evaluación del nivel de apropiación de las políticas emanadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En lo que sigue de este documento se presenta el planteamiento del problema, donde se describe el contexto en el cual se ubica la investigación, las razones y motivaciones que nos llevan a su planteamiento y los objetivos principales de la misma. Posteriormente se presenta una revisión de artículos e investigaciones relacionados con el tema que nos concierne para conocer las contribuciones ya hechas a este campo. Más tarde, se describe el marco conceptual con los términos clave en el desarrollo de la investigación. Finalmente, se explica la metodología que se siguió para el desarrollo de la investigación y se discuten los hallazgos de esta indagación.

Enseguida se presenta el planteamiento del problema.

1. Planteamiento del Problema

Entrados en la era de la globalización que exige profesionales competentes para ingresar en el mercado laboral, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto en la necesidad de renovarse con el fin de ofrecer a los estudiantes las posibilidades para cumplir con las exigencias sociales. Esta necesidad ha llamado a replantearse, más allá del paradigma de la enseñanza de lenguas, la calidad en la formación de docentes de lenguas. Dentro del espectro de conceptos y teorías enunciadas por la lingüística aplicada, inherentes a la enseñanza de lenguas extranjeras, se encuentra la dimensión cultural, cuya importancia, debido a sus diferentes implicaciones ligadas a la lengua, es reconocida por el MEN cuando a partir de un historial de modificaciones en las políticas de educación de Colombia nos sitúa en este momento histórico donde es menester hablar de interculturalidad.

Por otra parte, dentro del contexto sociocultural colombiano se presenta una larga historia de conflicto, guerra, violencia, individualidad y apatía, entre otros. Esto ha llevado a la progresiva construcción de reformas a las políticas sociales en busca de la reivindicación de la paz. Consecuente con estas reformas, las políticas educativas deben reflejar coherencia con políticas sociales y el proceso de paz. Estos esfuerzos se ven reflejados en la educación a través de nuevas políticas como Lineamientos de Política en Educación Superior Inclusiva (MEN, 2013) y, posteriormente, la Resolución 18583 emitida en el año 2017, con la cual se modificaron las características específicas de calidad de todos los programas de licenciatura. En su documento antecedente: Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (MEN, 2014), se determinó que se debe incluir un componente intercultural como elemento base en el diseño de los programas curriculares para las licenciaturas, incluyendo las licenciaturas en lenguas extranjeras. Dos años después de que esta resolución entrara en vigencia, los programas

de licenciatura han debido ser replanteados de tal manera que cumplan con las nuevas directrices.

La integración de la dimensión intercultural influye en los procesos pedagógicos-analíticos y reflexivos que permiten llegar a una comprensión del otro como ser cultural, y una visión amplia y crítica de la cultura propia. Este tipo de reflexiones es esencial en la formación de docentes, pues estos como agentes de cambio tienen el deber de propiciar las situaciones pedagógicas que ayuden a la promoción de la equidad y la construcción de un pensamiento crítico y empático respecto a las comunidades que conforman nuestro país.

La enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia representa un escenario óptimo para el desarrollo de competencias interculturales gracias a los espacios que ofrece para relacionarse con culturas nacionales y transnacionales. Esto debe evidenciarse en los programas de formación de docentes, razón por la cual la Resolución 18583 de 2017, sobre las características de la calidad de programas de licenciatura, enfatiza el componente intercultural. Teniendo esto en cuenta, buscamos a través de esta investigación indagar sobre cómo se aborda la dimensión intercultural en los programas de licenciatura en lengua extranjera de 3 universidades del Eje Cafetero en relación con la Resolución 18583 de 2017.

Aunque en Colombia existen 58 universidades que ofrecen programas de lengua extranjera, la presente investigación se enfoca en las tres principales de esta región. De esta forma, se proponen los siguientes objetivos de investigación:

I. Analizar el concepto de cultura e interculturalidad que subyace a los proyectos educativos de los programas de licenciatura en lengua extranjera de 3 universidades del Eje Cafetero.

II. Establecer la relación de los proyectos educativos de 3 universidades del Eje Cafetero y la Resolución 18583 de reforma a las licenciaturas con respecto a las dimensiones cultural e intercultural.

2. Antecedentes

Las políticas educativas que componen el sistema de educación colombiano han pasado por una serie de cambios que han reformado las normativas nacionales para la enseñanza de lenguas extranjeras, iniciando con el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) (2004), pasando al sistema de educación superior y la formación de docentes, hasta resultar en la vigente Resolución 18583 de 2017 “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 02041 de 2016” (MEN, 2017).

En las dos últimas décadas los planes y programas de bilingüismo en Colombia han sufrido cambios igualmente. La Ley 30 de 1992 modificada por la Ley 1753 de 2015, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, y la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, son los pilares en las políticas educativas colombianas que dieron paso a la enseñanza de una sola lengua extranjera en los colegios y universidades públicas y privadas del país. De esta forma, el inglés fue escogido como lengua extranjera en la mayoría de las instituciones por su gran auge comercial y global. Sin embargo, no había directrices específicas que estipularan qué enseñar en la lengua extranjera y cómo enseñarla. En 2004, el MEN lanzó el PNB, que buscó insertar los recursos humanos del país en el mercado internacional y al mismo tiempo se gestaron los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006). Posteriormente, el PNB se transformó y se instauró el Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE, 2010 - 2014). Luego, se propuso el Programa Colombia Bilingüe (2014 - 2018) que, debido al cambio de gobierno, perdió vigencia y se dio lugar al Plan Nacional de Inglés: Colombia Very Well (2015 - 2025). Sin embargo, una vez más, este programa en curso fue terminado y se estableció el Programa Nacional de

Bilingüismo (2018 - 2022), actualmente vigente. Estos pretendieron mejorar las competencias lingüísticas en inglés en los niveles de educación básica y secundaria. Así mismo, la Ley de Bilingüismo 1651 de 2013 estipuló desarrollar competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior. Para la consecución de las políticas y los objetivos propuestos, se determinaron los niveles de suficiencia en inglés en estudiantes y docentes, tomando como documento base el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002).

Igualmente, en concordancia con las modificaciones descritas, los programas de formación profesional se vuelven también objeto de interés para el Ministerio de Educación Nacional. De esta manera, el MEN lanzó la Resolución 5443 de 2010 “Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad” y su sucesora, la Resolución 6966 de 2010 “Por medio de la cual se derogan dos artículos referentes a la denominación de los programas y las prácticas pedagógicas.” Hablando más específicamente de las licenciaturas, en el 2016 nace la Resolución 02041, refiriéndose a la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Finalmente, el año siguiente, sale la Resolución 18583, por medio de la cual se deroga la última, definiendo la situación actual respecto a la formación de docentes y el objeto de la presente investigación.

Esta última resolución inicia presentando las leyes, decretos y demás normativas que dan base a las directrices enunciadas posteriormente. A continuación, se encuentran los artículos que componen la resolución, entre los cuales se describen las características específicas de calidad para los programas de licenciatura. Estas características comprenden: la denominación; los contenidos curriculares tales como los componentes de fundamentos generales, saberes

disciplinarios, pedagógicos y didácticos; la organización de actividades como los créditos, práctica pedagógica, metodología, lengua extranjera, investigación, relación con el sector externo y más. Luego, se especifican los requisitos para los programas de licenciatura bajo la modalidad a distancia. Entre estos se describe lo concerniente a infraestructura, sistemas de información, campus virtual, financiación y políticas institucionales de las Tecnologías de Información (TI), entre otros. Finalmente, se aclaran las circunstancias bajo las cuales se validan los programas bajo el régimen de la resolución anterior y la vigencia de la actual.

Cabe mencionar que la Resolución 18583 presenta diferencias estructurales y de contenido con respecto a sus predecesoras. Algunas modificaciones son: una enunciación más clara y precisa de las características de calidad como la denominación y contenidos curriculares, es decir, el componente de fundamentos generales y el de pedagogía; información complementaria en los campos de la investigación, el personal docente, los medios educativos y la infraestructura; la modificación del nivel de lengua extranjera obligatorio para los graduados; y la redefinición de prácticas pedagógicas a prácticas educativas y pedagógicas. Adicionalmente, se hace explícita la inclusión de la dimensión cultural e intercultural, especialmente en el documento antecedente, Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación.

En la revisión de literatura concerniente a aportes hechos al campo donde se ubica la presente investigación, se reafirma el carácter novedoso que tiene la perspectiva tomada para esta, dado que no se encontraron estudios que se centren en examinar la inclusión del componente cultural e intercultural como política educativa en los programas de licenciatura de lengua extranjera, específicamente con relación a la implementación de la Resolución 18583 de reforma a las licenciaturas. Sin embargo, existe una amplia lista de antecedentes sobre política lingüística, por una parte, a nivel de educación básica secundaria, enfocados en la

implementación de las políticas de bilingüismo en Colombia (de Mejía, 2006; Alarcón, 2007; Ordóñez, 2011) y, más específicamente, del Marco Común Europeo de Referencia (Ayala y Álvarez Valencia, 2005; Galvis, 2011) y el Programa Nacional de Bilingüismo (Usma, 2009; Guerrero, 2009; Miranda, y Echeverry, 2011; González, 2012; Ayala, 2012; Correa y Usma, 2013; Correa, Usma, y Montoya, 2014; Fandiño, 2014; Gómez, 2017).

A nivel de educación superior se encuentran investigaciones enfocadas en el análisis de los procesos de política educativa en Latinoamérica y con mayor énfasis en Colombia. Por un lado, Malagón et al. (2019) se centran en los mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior con relación a las exigencias del mercado global. En su estudio *Políticas públicas educativas y aseguramiento de la calidad en la educación superior* se encuentra que las políticas públicas de aseguramiento responden a necesidades internacionales. Ya en el caso de Colombia se encuentran fallos principalmente en el proceso de implementación. Otros autores como Galazzi et al. (2019) muestran un panorama respecto a las políticas educativas, similar al descrito en el artículo ya mencionado. Existe acuerdo en que dichas políticas responden a las necesidades de una globalización capitalista y son construidas de forma descontextualizada y ajena a la realidad particular de cada país.

Retomando los antecedentes con relación a política lingüística, se encuentra un estudio que presenta una revisión general de la enseñanza de lenguas en Colombia, así como las políticas de bilingüismo expedidas entre 2004 y 2006. En este estudio, Gómez (2017) presenta un análisis a las críticas que han recibido los programas de bilingüismo implementados hasta dicha fecha. Entre las conclusiones se destaca: 1) la falta de continuidad y consistencia entre los programas dado que cada uno trae cambios que afectan la continuidad y articulación de estrategias; 2) la atención dada a las industrias que buscan trabajadores capaces de comunicarse en inglés, por

encima de la necesidad de fomentar el desarrollo social; 3) la exclusión de las contribuciones de profesores e investigadores en educación en la planeación y evaluación de los programas de bilingüismo. Estas aseveraciones concuerdan con el fenómeno discutido en las investigaciones ya mencionadas (Galazzi et al., 2019; Malagón et al., 2019) referente a la formulación de políticas ajenas a la realidad, puesto que las políticas de bilingüismo presentadas en el artículo de Gómez privilegian las necesidades de la globalización e ignoran las voces de aquellos que hacen parte de la realidad del país.

Hablando más específicamente de la literatura relacionada con el Plan Nacional de Bilingüismo, Miranda y Echeverry (2011) realizaron una investigación respecto a la implementación del PNB en 22 colegios privados de Cali, Colombia. Tras el análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones y de encuestas sobre la gestión y caracterización institucional, por un lado, encontraron deficiencias en el desarrollo profesional de los docentes, pues solo 13,6% de las instituciones habían hecho gestiones en aras de esto, aunque en términos de metodologías y estrategias de enseñanza, la mayor parte de la capacitación es dada por editoriales, lo cual implica una posible incompatibilidad con las necesidades particulares de la comunidad que compone cada institución. A esto se le agrega la falta de inclusión de otros miembros de la comunidad educativa diferente a profesores en la creación de planes de área y demás. Por otro lado, se concluyó que pocas instituciones habían incluido la política del PNB en sus PEIs, así como la falta de metas claras para los estudiantes en la competencia comunicativa en la lengua. Los resultados de esta investigación muestran una dificultad en la gestión académica para responder a los lineamientos nacionales y adoptar un plan de estudios en el área de inglés que siga la política educativa lingüística. Estos apoyan las aseveraciones de Malagón, et al. (2019) respecto a la existencia de fallos en la implementación de la

política lingüística en Colombia, donde las instituciones presentan dificultades para implementar políticas educativas ajenas a la realidad, de manera coherente y pertinente según las necesidades de su comunidad.

Ahora bien, otro eje temático de la presente investigación, la cultura y la interculturalidad, se encuentra en la literatura revisada como enfoque de diferentes estudios. Por una parte, se encontró un estudio que directamente interseca la política educativa con la interculturalidad (Cruz, 2015), así como estudios que abordan la enseñanza de la cultura dentro de las políticas de bilingüismo (Fandiño, 2014) y la formación cultural e intercultural en los estándares básicos de competencia (Barletta, 2009; Díaz, y Rúa, 2016). Por otra parte, se identificaron diferentes perspectivas desde las cuales se aborda la interculturalidad, como la inclusión y el reconocimiento de comunidades indígenas en programas de formación de docentes de inglés (Arismendi, y Ramírez, 2019), el proceso de aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas (Usma, et al., 2018), la competencia comunicativa intercultural (Rico, 2012; Martinez, 2014), así como experiencias pedagógicas alrededor de la competencia intercultural (Álvarez Valencia, y Bonilla Medina, 2009; Ramos, 2013; Gómez, 2013; Gómez, 2014; Gómez, 2015; Guerrero-Moya, et al., 2016; Hernández, 2017; Gómez, 2018; Carreño, 2018; Mora, et al., 2018; Oviedo Gómez, y Álvarez Guayara, 2019; Álvarez Valencia y Fernández, 2019; Truscott, y Tejada-Sánchez, 2020).

Con respecto a la literatura sobre cultura, Díaz y Rúa (2016) realizaron un estudio donde presentan una definición de formación cultural, la cual implica un proceso educativo y pedagógico que: 1) favorece el desarrollo intelectual y el carácter dinámico de las relaciones interpersonales; 2) es dinámico, constante y cambiante, integra lo colectivo con lo individual desde prácticas cooperativas, y permite una lectura de sí mismo, de los demás y de los contextos;

3) permita tomar una posición crítica y valorativa de las creencias y situaciones propias, del otro y de lo otro; 4) permita un ejercicio intercultural. (p. 296)

Esta formación cultural es posteriormente analizada en el documento Estándares Básicos de Competencia (MEN, 2006), a partir de núcleos temáticos. Los autores concluyen que sí existen rasgos de formación cultural en los estándares, sin embargo, no concuerdan con los propósitos transformacionales de la formación propuesta previamente. La formación cultural encontrada en los estándares privilegia la cultura angloparlante, enseña la cultura como prácticas superficiales y establecidas, y no considera el contexto de la comunidad educativa. Finalmente, los autores sugieren la necesidad de una formación crítica para los docentes, de forma que estos puedan generar los espacios que propicien la reflexión en los estudiantes sobre sí mismos y sobre los otros. Esta investigación muestra la necesidad que existe de indagar sobre la forma en que la cultura es abordada en la educación y, más aún, en la formación de docentes. Con respecto a esta última, los autores concluyen que es imprescindible cuestionarse, pues para generar espacios de reflexión crítica y transformación es necesario docentes igualmente capacitados, críticos y en permanente construcción.

Entre las investigaciones a nivel de educación superior, Cruz (2015) busca aportar criterios normativos para el análisis y reformulación de políticas educativas que respondan a ideales interculturales deontológicos. Esto partiendo de la tendencia en las políticas educativas en Latinoamérica a abordar la interculturalidad como acciones afirmativas, es decir, desde una perspectiva descriptiva y asimilativa de minorías culturales o subalternizadas por las culturas dominantes, en lugar de fomentar el diálogo y la construcción de relaciones horizontales. El autor concluye que las políticas sobre interculturalidad que se han implementado en América Latina corresponden a políticas de acción afirmativa, más no al interculturalismo

latinoamericano forjado por movimientos indígenas y afrodescendientes, entre otros. Posterior a este estudio, Ramos Holguín et al. (2018) presentan un análisis del estado inicial del concepto que se tiene de interculturalidad en la formación de futuros docentes de idiomas en cuatro países: España, México, Chile y Colombia. Se encontraron tendencias en la visión de interculturalidad congruentes no sólo con el estudio de Cruz (2015), sino con los estudios en política educativa previamente discutidos. De esta forma, se concluyó que la interculturalidad es vista como un estado, algo pasivo, descriptivo, que se ocupa principalmente del reconocimiento de las diferencias y responder a exigencias globales, más no como proceso, dinámica, generadora y ligada a proyectos de intervención.

Estas investigaciones aportan a nuestro trabajo el conocimiento del estado general en que se encuentra la concepción de la interculturalidad, donde se puede notar que en su mayoría responde a una perspectiva funcional (Walsh, 2008), y que, a pesar de promover la igualdad entre los grupos culturales, no busca la transformación de aquellos mecanismos o agentes que generan las desigualdades. Las visiones de interculturalidad descritas en la literatura revisada tienden a dejar de lado subjetividades e invisibilizar la diversidad cultural, además de no promover el diálogo entre culturas en un marco de igualdad.

Otros artículos aportan concepciones y perspectivas de cultura e interculturalidad en programas de licenciatura en lenguas extranjeras. Entre estos, Arismendi (2014) plantea la falta de estudios sobre la concepción de la didáctica de la cultura dentro de la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras. A raíz de esto, el autor realizó una investigación cualitativa en la Universidad de Antioquia, en la ciudad de Medellín. A partir de la implementación de cuestionarios, observaciones de clase y análisis de documentos oficiales, se determinó que los profesores, al igual que las diferentes prácticas utilizadas para trabajar el componente cultural

dan cuenta de una visión estática de la cultura. El autor concluye que es necesario formar a los formadores para la educación inter y multicultural, pues a pesar de que los profesores reconocen la importancia que tiene el componente cultural, este no se muestra integrado en las secuencias pedagógicas de manera sistemática.

En cuanto a las perspectivas de interculturalidad en programas de lengua extranjera, se encuentra *La interculturalidad y la enseñanza de lenguas en Colombia: Caso de tres programas de formación de docentes* (Moya Chávez, et al., 2018), un estudio cualitativo con enfoque mixto motivado por la falta de literatura que aborde la interculturalidad desde un enfoque crítico. En este se concluyó que la perspectiva adoptada en los tres programas era reflexiva y funcional y que, para los profesores y estudiantes de los programas de Bogotá, D.C., sigue siendo un reto formar docentes de lenguas extranjeras desde una perspectiva crítica.

Estos dos artículos dan cuenta de cómo se aborda la dimensión intercultural en programas de lengua extranjera en universidades de Colombia, pasando por las concepciones de los profesores, sus prácticas pedagógicas y los currículos de diferentes cursos. De esta forma nos ofrecen un panorama del terreno que ya ha sido abordado respecto al objeto de estudio de nuestro trabajo. Las investigaciones coinciden en sus resultados, donde muestran lo que parece ser una concepción estática sobre la cultura, y una perspectiva funcional de la interculturalidad (Walsh, 2008).

Finalmente, entre la amplia literatura encontrada sobre interculturalidad en la formación de docentes de lengua extranjera se encuentra una investigación en la que Ramos (2013) describe una experiencia pedagógica en una de sus clases sobre pedagogía e investigación. Esta tuvo como objetivo explorar aspectos de cultura e interculturalidad y analizar las habilidades interculturales adquiridas por los estudiantes. Esta experiencia tenía como motivación la

importancia de desarrollar habilidades interculturales en los futuros docentes de lenguas con el fin de saber cómo enfrentar la diversidad de contextos que pueden encontrar en un salón durante su ejercicio docente. Como resultado, los estudiantes desarrollaron habilidades para interpretar y contextualizar prácticas culturales y crear consciencia respecto a las complejidades de los diferentes contextos. Este estudio presenta la inclusión del componente intercultural en una clase diferente a la de lengua extranjera, lo cual es importante para nuestra investigación, pues advierte que el abordaje de los componentes de cultura e interculturalidad no son exclusivos de la formación en lengua extranjera, así como tampoco para la enseñanza de lenguas extranjeras. Por el contrario, son criterios indispensables en el hacer docente.

Para concluir, se identifica un patrón en las tendencias sobre la concepción de cultura e interculturalidad que corresponden con las conclusiones documentadas en las investigaciones en política educativa previamente presentadas, donde nos encontramos con una interculturalidad definida en el marco de un capitalismo imperante, con exigencias que son priorizadas en la formulación de políticas educativas lingüísticas, en consecuencia, descontextualizadas. En la literatura revisada se resalta la importancia que tiene el objeto de estudio de la presente investigación, pues se encuentran muchos retos que afrontar para avanzar en un camino hacia la transformación de las perspectivas mencionadas. Así, resulta imprescindible continuar contribuyendo a este campo con el fin de hacer visible el panorama respecto a las formas en que las dimensiones intercultural y cultural son abordadas en los programas de licenciatura en lengua extranjera y, de esta manera, poder trabajar sobre esta base en el mejoramiento y transformación de su integración.

3. Marco Conceptual

En este apartado se presentan los elementos conceptuales que nutren y fortalecen esta investigación, la cual está dirigida a la inclusión de los componentes cultural e intercultural establecidos en la Resolución 18583 de 2017, como parte del Proyecto Educativo de Programa (PEP) en las licenciaturas. En coherencia con los intereses de dicha investigación, los conceptos que se definirán se caracterizan por miradas diversas a los procesos de construcción de competencias en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. De esta forma se precisarán nociones de política educativa y lingüística, siguiendo a autores como Espinoza (2015), Ball (2006), Mainardes (2015), Levinson y Sutton (2001), Schiffman (1996), y Shohamy (2006); así como cultura e interculturalidad, desde las perspectivas de autores como Liddicoat y Scarino (2013), Kramsch (1998), Geertz (1973) y Walsh (2008).

3.1. Política Educativa

En primer lugar, de acuerdo con Ball (2006), la política es considerada como una problemática social compleja y, por tanto, su análisis requiere más de una teoría. Así mismo, plantea el problema que existe frente a la conceptualización del término política, pues en la mayoría de los casos los analistas no son claros al definir a qué se refieren con política. A partir de esto, Ball propone dos visiones de política: política como discurso y política como texto. La primera entiende la política como las ideologías, prácticas y valores que construyen las posiciones que asumimos y enmarcan la forma en que la política es escrita, así como las diferentes líneas de acción. Mientras tanto, la segunda visión define la política como los textos que se crean dentro del marco definido por un discurso político. De esta forma, Ball considera que las dos visiones no constituyen conceptualizaciones separadas de “política”, sino que cada una está implícita en la otra.

En segundo lugar, Espinoza (2015) concuerda con Ball (2006) respecto a la existencia de ambigüedades en la conceptualización y uso del término política, y afirma que este da cuenta de los desacuerdos o conflictos latentes entre actores o aspectos que se relacionan con el diseño de políticas en un área específica, como la salud, la educación, entre otros. Desde la perspectiva de Dunn (1994), como se cita en Espinoza (2015), se explica que las políticas públicas son un conjunto de opciones colectivas interdependientes formuladas en áreas específicas y que está relacionado con las decisiones tomadas por un gobierno.

Ahora bien, hablando más específicamente del caso de la política educativa, esta cuenta con tres elementos: justificación, propósito y teoría de la educación o hipótesis de la misma. Espinoza (2015) explica que los propósitos de este tipo de política se refieren a los fines de la educación. Estos últimos pueden ser definidos según las diferentes fuentes normativas (la teoría económica, la religión, la tradición, etc.) que representen los intereses de una sociedad o grupos dominantes respecto a sus organizaciones.

Levinson y Sutton (2001) abordan la política educativa desde una visión sociocultural y la definen como un proceso que implica diversos contextos sociales e institucionales, así como diferentes actores en la continua producción cultural normativa. Siguiendo la perspectiva de estos autores, se considera de interés para este trabajo tanto los procesos de diseño y evaluación de políticas, como la formulación y apropiación por parte de los contextos de práctica. Así mismo, Ball (2006) concuerda con Levinson y Sutton y describe las políticas como una construcción que resulta a partir de prácticas, intereses y acciones propias de los contextos de aplicación. En consecuencia, estos mismos contextos se consideran como un elemento determinante en la apropiación de las políticas, así como en la descripción de sus objetivos y resultados. Por otra parte, en cuanto a los procesos de diseño e implementación de la política

educativa, Espinoza (2015) brinda una mirada crítica señalando el hecho de que quienes crean y normatizan estas políticas no suelen ser participantes directos en las instituciones educativas. Esta crítica es compartida por Ball (1987), quien también plantea que se debe revisar la falta de conexión o la relación no lineal que existe entre el proceso de diseño de la política y su implementación. Espinoza (2015) propone tres acciones para involucrar a los agentes educativos en el diseño e implementación de las políticas: primero, incluir a los ‘oprimidos y segregados’ como docentes y directivos escolares; segundo, establecer una relación simétrica de poder; y tercero, establecer una comunicación fluida entre los diferentes actores involucrados en la política. Teniendo en cuenta la falta de participación de los diferentes agentes en los procesos de implementación y el carácter cambiante que tienen las realidades político-educativas, Tello (2015) hace visible la necesidad de cuestionar, releer y reescribir la política educativa para hacer visible otras concepciones, validar las voces de los otros actores y ampliar la investigación sobre política educativa sin limitaciones de carácter gubernamental y oficial; en pocas palabras, escuchar y aceptar la opinión docente y de quienes simplemente implementan las políticas.

La visión que se toma para la presente investigación corresponde a la enunciada por Ball (2006), abordando la política educativa o pública en general como texto y discurso. Estos últimos se entenderán desde la perspectiva de la semiótica social (Hodge y Kress, 1988; Van Leeuwen, 2005; Álvarez Valencia, 2021). Para Hodge y Kress (1988) la semiótica se encarga de estudiar el proceso de producción, reproducción, recepción y circulación de significados en todas sus formas y, a través de todo tipo de actores. Por consiguiente, la semiótica social estudia la dimensión social de los significados, así como los procesos y estructuras a través de los cuales estos se construyen. De esta forma, estos autores entienden el discurso como procesos sociales, mientras que el texto se refiere a un producto concreto que se produce en el discurso. Al

combinar la perspectiva sociocultural de Ball con una perspectiva desde la semiótica social, se busca analizar los significados que subyacen a los artefactos de política (p. ej. documentos) y que estructuran regímenes semióticos o discursos. La política educativa tiene que ver así con el encuentro entre los significados y discursos de quienes la diseñan y la adopción u apropiación de quienes están encargados de implementarla con los significados que le han asignado a los documentos o artefactos de política y en relación con las condiciones propias de su contexto social, cultural y discursivo. En este trabajo también se toman en cuenta las voces de los involucrados en la adopción e implementación de la política educativa, analizando la forma en que las directrices establecidas en la Resolución 18583 fueron apropiadas e implementadas por los programas de licenciatura en lengua extranjera.

3.2. Política Lingüística

Una manifestación de la política educativa de la que nos concierne hablar es la política lingüística. Según Johnson (2013) existe un debate alrededor de la definición de este término con relación a la noción de planeación lingüística, puesto que para algunos autores esta última abarca la política lingüística y para otros se trata del caso contrario. Por un lado, Kaplan y Baldauf (1997) definen la política lingüística como el conjunto de ideas, leyes, reglas, regulaciones y prácticas que buscan generar un cambio en los comportamientos lingüísticos de una sociedad o grupo, en tanto que la planeación lingüística consiste en la promulgación de esta política por una autoridad. Por otro lado, Schiffman (1996) plantea que la política lingüística es un constructo social y que en tanto la política es también un constructo cultural. Este tipo de política está fundamentada en la cultura lingüística de una comunidad, es decir, creencias, ideologías, comportamiento y usos de la lengua compartidos por una comunidad de habla. En esta misma línea, Spolsky (2004) sugiere que la planeación lingüística es apenas un componente de la

política lingüística que consiste en cualquier esfuerzo o decisión en aras de modificar las prácticas lingüísticas de una sociedad.

Otros autores como Ricento y Hornberger (1996) hablan de política y planeación lingüística como un todo que se compone de lo que en la literatura alrededor de este tema se conoce como agentes, niveles y procesos de planeación lingüística, los cuales interactúan entre sí de diferentes maneras. Así mismo, consideran que la política lingüística puede expresarse de manera implícita y explícita en cualquier acto mediado por la lengua: explícita cuando se comunica una regulación de uso de una lengua en un espacio determinado; implícita cuando no existe un documento oficial que regule el uso de una lengua, sin embargo, tal decisión se ve afectada por otro factor como el predominio de hablantes de una lengua sobre los hablantes de otra en una comunidad o espacio.

Desde una perspectiva más crítica, Shohamy (2006) señala que la política lingüística es una herramienta útil para imponer determinados comportamientos lingüísticos sobre otros, dependiendo de la agenda nacional, política, económica de ciertos grupos con autoridad, interesados en promover la prevalencia de ciertas identidades colectivas, así como la globalización.

Si bien el presente trabajo no se enfoca en el análisis de la implementación de una política lingüística *per se*, resulta ser un concepto ineludible para la investigación. Su importancia se encuentra en la relación que guarda con el área de la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, la cual representa un espacio para la construcción y modificación de ideologías y comportamientos lingüísticos a nivel regional y nacional, así como la forma en que esta área se ve afectada tras la implementación de una política educativa, en este caso, la inclusión de las dimensiones cultural e intercultural según se establece en la Resolución 18583.

3.3. Cultura

Con relación a la conceptualización del término cultura existe gran variedad de perspectivas y formas en que se ha definido por diferentes autores. Entre estos se encuentran Liddicoat y Scarino (2013), quienes exponen algunas formas en que el término ha sido comprendido dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, y otras que han hecho parte de las contribuciones de disciplinas como la antropología y la sociología. Desde la educación de lenguas, Liddicoat y Scarino (2013) mencionan las siguientes visiones:

a. Cultura como atributos nacionales: donde la cultura se entiende como existente solamente en fenómenos singulares que tienen lugar en territorios cuyos bordes están delimitados geográficamente. Las culturas se constituyen por los habitantes de estos territorios y son típicamente denominadas en términos de afiliaciones nacionales.

b. Cultura como normas sociales: donde la cultura se refiere a los comportamientos y formas directas e indirectas de hablar, y los valores que acompañan estas prácticas.

Estas definiciones implican que la cultura es estática y no cambia. Esto supone la posibilidad de crear estereotipos, además de una conceptualización limitada del término. Por otra parte, en el contexto educativo, estas visiones no propician oportunidades para que el estudiante desarrolle niveles de análisis que vayan más allá de su propio paradigma. Es entonces que se ve la necesidad de abrir el debate frente a la visión de cultura, del cual surgen las siguientes conceptualizaciones:

c. Cultura como sistemas de símbolos: se refiere al sistema de símbolos y significados compartidos que crean sentido en las experiencias. En este sentido, la cultura es el marco que permite la comunicación más allá de lo denotativo, donde los símbolos son para ser interpretados

en un determinado contexto.

d. Cultura como prácticas: la cultura es creada por las acciones de individuos en su diario vivir y particularmente la forma en que usan la lengua. La cultura comprende los recursos con los que cuentan los individuos para construir líneas de acciones que también responden a las circunstancias, en ese sentido la cultura no construye acciones, sino que permite que sucedan.

Estas visiones son importantes para el campo de la enseñanza de lenguas, pues permitieron pasar de una concepción reducida de la cultura, donde se entiende como un ensamble de conocimientos sobre una sociedad determinada, a una perspectiva más amplia en la que la cultura se puede ver como sistemas de símbolos y prácticas que constituyen posibilidades en las que un solo individuo puede participar en diferentes grupos culturales.

Por su parte, Corbett (2003) presenta la manera en que la cultura ha sido abordada desde diferentes disciplinas de investigación y cómo estas contribuyen al campo de la enseñanza de lenguas. Entre estas disciplinas se encuentra la antropología, la cual se interesa por la relación existente entre la pertenencia a un cierto grupo social y conjuntos particulares de comportamiento; la etnografía, por su parte, busca describir una comunidad y cómo se relacionan las estructuras sociales, comportamientos, discursos y valores de diferentes grupos, a través de una observación sistemática y participación en la misma comunidad; la sociolingüística aporta una perspectiva cultural al desarrollo de habilidades comunicativas en la enseñanza de lenguas, puesto que se interesa en la forma en que marcadores y estructuras lingüísticas identifican hablantes como parte de grupos sociales particulares; y estudios culturales, donde se analizan diferentes productos culturales y la forma en que los miembros de un grupo social particular se representan a través de estos.

Entre otros esfuerzos por definir el término cultura, Kramsh (1998) destaca la estrecha relación que existe entre la cultura y la lengua, pues es a través del discurso que se expresan las realidades culturales y cobran sentido. Así mismo, es dentro de estas realidades culturales y conocimientos compartidos por los individuos que es posible dicha comunicación.

Adicionalmente, la autora expone otra forma de entender la cultura, refiriéndose a esta como la dimensión histórica que hace parte de la identidad de un grupo, es decir, la historia y tradiciones compartidas que se reflejan en las prácticas cotidianas, así como los productos materiales a través de los cuales un grupo social se representa a sí mismo y a otros. Esta visión también destaca la lengua como parte esencial pues ha representado una herramienta útil para perpetuar la cultura, principalmente a través de su forma escrita.

En este trabajo nos afiliamos a la perspectiva semiótica desde la cual Geertz (1973) define la cultura como “un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas con las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (p. 88). El autor propone buscar precisión teórica alrededor de la conceptualización de la cultura tomando una perspectiva semiótica, puesto que concibe la cultura como una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Se adopta esta perspectiva dado que a partir de ella la cultura no se considera prescriptiva o agente causal de acontecimientos sociales, sino que es el contexto dentro del cual se pueden describir diferentes fenómenos como modos de conducta y diferentes procesos sociales.

Así mismo, adoptamos una perspectiva semiótica social (Hodge y Kress, 1988; Van Leeuwen, 2005; Álvarez Valencia, 2021), la cual estudia las dimensiones sociales de los significados, así como los procesos y estructuras a través de los cuales estos se construyen. En esta visión se consideran recursos semióticos culturales los materiales, acciones y artefactos,

además de las creencias, costumbres y marcos de interpretación (2021). Así pues, nos adherimos a la definición de cultura que Álvarez Valencia y Fernández (2019) proponen desde la misma perspectiva, en donde la cultura es entendida como “un repertorio dinámico y abierto de recursos semióticos materiales y no materiales, producidos en la interacción social”(p. 25). Álvarez Valencia (2021) agrega que la cultura es apropiada a través de procesos de socialización en las comunidades en las cuales crecen los individuos. Desde incluso antes de nacer, un individuo empieza a ser socializado en los recursos semióticos culturales propios de la comunidad, incluyendo la lengua, los comportamientos y comprensiones sobre lo que es bueno, malo, el género, creencias sobre la vida, la religión entre otros. Todos estos recursos semióticos constituyen el repertorio de significados que un individuo despliega en la interacción y en los encuentros interculturales, es decir, en el encuentro con miembros de otros grupos sociales o comunidades. Esta visión es útil para la presente investigación, pues constituye un criterio claro y amplio respecto al concepto de cultura que permite realizar un análisis integral de los datos.

3.4. Interculturalidad en la Semiótica Social

Por otra parte, la interculturalidad cuenta igualmente con varias interpretaciones desde diferentes perspectivas y campos de acción. Según la UNESCO (2013) la interculturalidad es “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (p. 8) Así mismo, esta “presupone multiculturalismo y resulta del intercambio ‘intercultural’ y diálogo a nivel local, regional, nacional o internacional” (UNESCO, 2006, p.17).

La interculturalidad ha sido descrita por varios autores desde sus implicaciones en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Así, para Zhu Hua (2014) el término “interculturalidad” se refiere a la interacción y relación entre diferentes grupos culturales. Esta

visión, en el campo de la educación, representa una pedagogía de la lengua y la cultura que apunta a que los actores del aula se convierten en hablantes interculturales, es decir, mediadores entre diferentes perspectivas y culturas, en lugar de aprendices que reemplacen su lengua y cultura nativas con la lengua y cultura objetivos. Además, propicia la problematización de la noción de identidades culturales, lo que permite salir de la visión tradicional de estas como estáticas y estereotípicas.

Para Liddicoat y Scarino (2013) la interculturalidad es la capacidad de desarrollar una consciencia de la interrelación entre lengua y cultura en la comunicación e interpretación de significados y la capacidad de analizar y explicar de forma elaborada esta consciencia. Sin embargo, la interculturalidad no es únicamente una manifestación de la consciencia intercultural, sino también la acción a través del uso de la lengua, la interpretación y expresión de significados entre barreras culturales en diálogo consigo mismo y con los otros, el aprovechamiento de la consciencia obtenida a través de la experiencia, el reconocimiento de la posibilidad de múltiples interpretaciones de mensajes y la naturaleza culturalmente implícita de los significados. Esta conceptualización de la interculturalidad supone que el aprendiz es tanto participante como analizador y usuario de la lengua y la cultura en la interacción (Kern y Liddicoat, 2008; Liddicoat y Scarino, 2010). Por tanto, es un comunicador intercultural que no solamente se comunica en contextos de diversidad, sino que también monitorea, reflexiona e interpreta las situaciones de comunicación. Aunque no siempre se asume el mismo nivel de análisis en las situaciones de comunicación, la capacidad de adoptar, integrar y moverse entre diferentes identidades interaccionales es un elemento fundamental de la interculturalidad.

Finalmente, Walsh (2009) describe la interculturalidad desde una perspectiva crítica que apunta a dar luces respecto a las implicaciones de su abordaje en variados contextos con

intereses sociopolíticos diversos. Para esto, la autora presenta tres perspectivas desde las cuales se entiende la interculturalidad: la relacional, la funcional y la crítica. En primer lugar, desde la perspectiva relacional se entiende la interculturalidad en su forma más básica, es decir, como el simple contacto e intercambio entre culturas, ya sea en condiciones de igualdad o desigualdad. La autora explica que resulta problemático que esta visión ignore los conflictos y oculte las relaciones de dominación, pues limita la interculturalidad al contacto individual, dejando por fuera las estructuras sociales que crean las diferencias culturales jerárquicas. En segundo lugar, la interculturalidad es vista desde la perspectiva funcional como un esfuerzo por reconocer e integrar la diversidad y diferencia cultural en la estructura social establecida. En este sentido, la interculturalidad resulta funcional para el sistema existente, pues en lugar de cuestionar las causas de la desigualdad social y cultural, promueve valores como la tolerancia.

Finalmente, la perspectiva crítica que también toma este trabajo se concibe como un proyecto político, social, ético y epistémico que apunta a la refundación social, la descolonización y la “transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternación e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida” (p. 66). Es un proyecto que busca la construcción de la interculturalidad misma. Esta visión nos brinda las herramientas necesarias para analizar los enfoques que los programas curriculares de las licenciaturas han adoptado sobre el tema de manera crítica y acorde a las necesidades y problemáticas del contexto sociopolítico colombiano.

Las anteriores definiciones contribuyen a entender la concepción de lo intercultural y alimentan la perspectiva adoptada en este trabajo. En particular se adoptan elementos de la perspectiva de Walsh (2009), quien sugiere que debemos ir más allá de la interculturalidad relacional y funcional y adoptar una visión crítica que nos permita generar transformación. En

este sentido, la interculturalidad desde la semiótica social es consistente con esa mirada, puesto que describe la relación intercultural como el encuentro de diversos marcos interpretativos de los individuos, esto es, el encuentro de los recursos semióticos de los interlocutores en un encuentro social. En esta perspectiva, de acuerdo con Álvarez Valencia (2021), un individuo desarrolla diversas afiliaciones identitarias dependiendo de los grupos socioculturales en los cuales ha sido socializado. Por ejemplo, un individuo desarrolla prácticas culturales relativas al país en donde nació, la región en la cual creció, las visiones del sexo y género de su grupo cercano, la profesión y creencias religiosas entre otras. Esto quiere decir que toda interacción tiene el potencial de ser intercultural, puesto que hay un encuentro de los recursos semiótico-culturales de los individuos —que provienen de sus variados procesos de socialización y de afiliación identitaria— los cuales entran en negociación en el proceso de comunicación. Estos encuentros interculturales en los que se ve inmerso cada individuo generan una dinámica cambiante y reestructurante de la cultura o los recursos semióticos de los individuos.

4. Metodología

4.1. Enfoque de Investigación

Como perspectiva metodológica se adoptó el estudio cualitativo de casos múltiple (Stake, 2006), en el cual los investigadores estudiaron varias unidades de análisis para comprender las diferencias y similitudes entre los casos. Para este estudio los casos fueron 3 universidades del Eje Cafetero que, por confidencialidad, serán denominadas Universidad A, Universidad B y Universidad C. Cabe mencionar una vez más que este proyecto de investigación hace parte de un proyecto más amplio a nivel nacional denominado La nueva resolución de las licenciaturas: Apropiación de la dimensión intercultural en la enseñanza del inglés en los programas de formación de docentes de lenguas¹, en el cual participamos como semillero de investigación.

Siguiendo los principios de un estudio de caso, se pretendió realizar un análisis profundo y explorar la problemática planteada para esta investigación desde el interior de los programas de licenciatura. Este análisis nos aportó el conocimiento de las percepciones de los involucrados y la comprensión del significado de sus apropiaciones y experiencias con la normativa emanada de la resolución.

4.2. Contexto y Población

Para los fines de esta investigación y como ya fue mencionado anteriormente, la población seleccionada constó de 3 universidades del Eje Cafetero que contaran con un programa de licenciatura en lengua extranjera. Decidimos seleccionar la zona cafetera para nuestro estudio porque a pesar de que estamos localizados en el departamento del Valle del Cauca, durante el desarrollo de este proyecto hubo un proyecto paralelo que se enfocó en las universidades de nuestro departamento, por lo tanto, decidimos explorar el Eje Cafetero, ya que

es una región cercana y además posee un número suficiente de universidades con las características que requerimos para nuestro estudio de casos.

Las universidades seleccionadas se encuentran ubicadas geográficamente en el centro-occidente del país, limitando al norte con Antioquia, al oriente con Caldas y Tolima, al sur con Quindío y Valle del Cauca, y al occidente con Chocó. Estas tres universidades cuentan con un alto número de estudiantes, teniendo entre 15.500 y 18.500 estudiantes en total cada una.

La universidad A cuenta con cinco sedes, un total de 73.000 metros cuadrados de instalaciones académicas y 140.000 metros cuadrados de infraestructura y servicios complementarios. Esta universidad ofrece 10 programas técnicos y tecnológicos, 34 programas de formación profesional a nivel de pregrado, 46 a nivel de posgrado, 28 en maestría y 10 doctorados. Están distribuidos en las facultades de Ciencias para la Salud, Humanidades y Artes, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Jurídicas y Sociales e Ingenierías.

La universidad B cuenta con su sede y campus principal al nororiente de la ciudad donde se ubica, con más de 249.817 metros cuadrados en infraestructura y dos sedes para educación a distancia. Esta universidad ofrece 29 programas de formación profesional en el nivel de pregrado, 6 programas de especialización, 11 programas de maestría, 2 programas a nivel de doctorado, 3 diplomados y 7 cursos especializados dirigidos a niños y jóvenes, distribuidos entre las Facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas y Bellas Artes, Ciencias Básicas y Tecnológicas, Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, Ciencias Agroindustriales e Ingenierías.

La universidad C tiene una sola sede cuyo campus se encuentra al suroriente de la ciudad

y cuenta con un terreno de 180.000 metros cuadrados entre instalaciones académicas e infraestructura. Esta universidad ofrece 39 programas a nivel de pregrado, 20 especializaciones, 35 programas de maestría y 8 programas de doctorado distribuidos en sus 10 facultades: Ciencias Ambientales, Ciencias de la Educación, Ciencias Básicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Empresariales, Ciencias Agropecuarias, Ingeniería Mecánica, Ingenierías, Bellas Artes y Humanidades y Tecnologías.

La población de la investigación incluyó al director o un encargado del programa de lenguas extranjeras que en todos los casos fue un profesor nombrado de tiempo completo, adscrito al mismo programa de lenguas. En total se entrevistaron 2 directores de programas, puesto que no fue posible realizar la entrevista con el director de la universidad B, quien no atendió a la solicitud. El rango de edades de estos profesores fue de 30 a 40 años. Los dos entrevistados tienen formación en enseñanza de inglés y tienen entre once y quince años de experiencia como docentes en la universidad. El profesor de la universidad A fue contratado como profesor de planta desde el 2010 y ha ocupado el cargo de director de la licenciatura durante los últimos dos años y medio. Por su parte, el profesor de la universidad C fue contratado como profesor de planta desde el 2006 y ha ocupado el cargo de director de la licenciatura durante los últimos tres años.

4.3. Procedimientos de Recolección de Datos

Una vez iniciada la etapa de recolección de datos en el primer semestre de 2020 se contactó a los directores de programa para solicitar que nos compartieran los Proyectos Educativos de Programa (PEP) de sus correspondientes programas de licenciatura, su autorización para analizar la información y su consentimiento para realizar una entrevista posteriormente. Una vez confirmadas y aceptadas las solicitudes, entre el mes de febrero y marzo

recibimos los documentos solicitados. Después de recibir los documentos se contactó a los directores de los programas para agendar y realizar una entrevista donde se indagara y discutiera sobre sus percepciones respecto a la Resolución 18583 de 2017 y la forma en que se aborda en su programa. En seguida se describen más en detalle los procesos mencionados aquí.

Con el fin de organizar esta entrevista², se preparó un protocolo (ver Anexo 1) y se hizo un pilotaje de la misma. La entrevista tuvo como objetivo ampliar la información encontrada en los PEPs, además buscaba indagar sobre el proceso de redimensión curricular que generó la implementación de la Resolución 18583. La entrevista estuvo estructurada de la siguiente manera: se inició cada entrevista saludando al entrevistado e informando que la videollamada sería grabada para una posterior transcripción. Luego, explicó que en la entrevista habría 3 ejes principales y se desarrolló la entrevista discutiendo alrededor de 10 preguntas relacionadas con los ejes. Finalmente, se invitó al entrevistado a compartir alguna reflexión en caso de haberla y se agradeció su participación. El tiempo de duración de las entrevistas fue entre 49 y 55 minutos cada una y ambas entrevistas se llevaron a cabo entre la semana 2 y 3 del mes de marzo, a través de la plataforma de videollamadas Zoom. Se decidió realizar las entrevistas por este medio al considerarse apropiado debido a las restricciones de salubridad a causa de la pandemia, la distancia y la oportunidad que brindaba de grabar las sesiones para su posterior transcripción.

4.4. Revisión Documental

Las técnicas que se utilizaron para desarrollar esta investigación fueron la revisión documental y el análisis de documentos curriculares aportados por los participantes y sus percepciones expresadas en entrevistas. De acuerdo con Valencia López (2015) de la Universidad Tecnológica de Pereira, la revisión documental permite identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y sus discusiones; delinear el objeto de

estudio; construir premisas de partida; consolidar autores para elaborar una base teórica; hacer relaciones entre trabajos; rastrear preguntas y objetivos de investigación; observar las metodologías de abordaje; establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos y las ideas del investigador; categorizar experiencias; distinguir los elementos más abordados con sus esquemas observacionales; precisar ámbitos no explorados y finalmente, configurar el estado del arte en la investigación. Iniciamos entonces con una etapa de lectura en la que semanalmente y con el acompañamiento de los integrantes de la investigación se leyeron diferentes documentos relacionados con leyes, decretos y resoluciones ligadas a las normativas de política lingüística emanadas en las últimas 3 décadas por el Ministerio de Educación Nacional. Luego, discutimos literatura sobre las visiones existentes de cultura e interculturalidad en la educación y en los estamentos políticos. Finalmente revisamos literatura sobre las políticas educativas y sus objetos de estudio.

Una vez terminada la etapa de revisión de literatura, se inició con la lectura de los PEPs aportados por los participantes y, paralelamente, se realizaron propuestas de codificación de datos para consolidar la siguiente etapa. La recolección de PEPs se justifica porque el objetivo de esta investigación es analizar los conceptos de cultura e interculturalidad en los proyectos educativos de los programas de educación superior y la implementación de la política educativa en sus documentos curriculares e institucionales. Luego, mientras se desarrollaba la lectura y análisis de los PEPs, discutimos sobre estrategias metodológicas para analizar los datos, lo que nos llevó a crear propuestas de matrices para sistematización de los datos. Posteriormente, se consolidó una tabla de Excel denominada "Matriz de análisis de PEP" (ver Anexo 2), como la matriz estándar que usamos para analizar los datos encontrados. En esta tabla consignamos todas las alusiones implícitas y explícitas sobre cultura, interculturalidad y la Resolución 18583 que

encontrábamos en los PEPs. La matriz se dividió en 6 columnas de izquierda a derecha, siendo la primera Sección del PEP donde se discute lo cultural y lo intercultural; la segunda Evidencia textual sobre la cultura o alusiones implícitas al concepto; la tercera Evidencia textual sobre la interculturalidad o alusiones implícitas al concepto; la cuarta Alusiones a cómo se integra la Resolución 18583 o la Resolución de las Licenciaturas: texto que diga que se acogieron a ella y cómo, o algo similar; la quinta Perspectiva teórica sobre lo cultural o intercultural: mención de una teoría o autores; y sexta Secciones en duda. La lectura y análisis de los PEPs se dividió entre los integrantes de la investigación por parejas para obtener un análisis individual y una triangulación con el compañero correspondiente, dando como resultado un corpus de información que posteriormente se codificó y analizó.

4.5. Entrevistas Semiestructuradas

Como segunda técnica de recolección de datos se realizaron entrevistas de tipo semiestructurada a los directores de los programas de licenciatura en lenguas de las universidades participantes. De acuerdo con Yu-Hao y Lin (2016) las entrevistas semiestructuradas contienen preguntas abiertas con la intención de generar reflexión en el entrevistado sobre sus perspectivas teóricas en contraste con la vida real. Para Diaz-Bravo et al. (2013) las entrevistas semiestructuradas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados. Resultan convenientes en tanto que permiten adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. Este tipo de entrevista se consideró como apropiada gracias a que sus características, nos permitieron comprender conceptos mencionados en los PEPs, aclarar dudas sobre los enfoques de los mismos, relacionar las ideas de los administradores con las encontradas

en los PEPs y entender sus perspectivas teóricas, curriculares, político-educativas y pedagógicas subyacentes a los programas con relación a los focos de nuestra investigación: cultura, interculturalidad y política educativa.

Para la realización de estas entrevistas se preparó un protocolo de entrevista con preguntas separadas en temáticas (ver Anexo 1). En el diseño del protocolo participaron los tres investigadores principales y los cuatro miembros del semillero. Luego, se realizó un pilotaje de este protocolo con base en la primera entrevista con un administrador para buscar que las preguntas respondieran a nuestros objetivos de investigación. Después de recoger las sugerencias y realizar las correcciones necesarias, se modificó el documento estableciendo que las preguntas fueran pertinentes, coherentes y claras. Una vez terminado el protocolo, se envió a los directores de programa con las instrucciones (objetivo de la entrevista, hora, fecha y enlace) para llevar a cabo la entrevista con conocimiento previo sobre la dirección en que esta se iba desarrollar. La entrevista se dividió en tres partes con base en las preguntas de investigación del proyecto macro: la primera parte indagó sobre cómo los programas en lengua extranjera en Colombia se han apropiado de la Resolución que reforma las licenciaturas; la segunda parte se enfocó en la manera en la que se abordan las dimensiones cultural e intercultural en los proyectos educativos de las licenciaturas; y la tercera se ocupó del papel de la dimensión intercultural en los programas de clase de las licenciaturas.

Todas las entrevistas se realizaron a través de la plataforma de videollamadas Zoom debido a la situación de distanciamiento social del momento a causa de la pandemia y a las dificultades de distancia. El promedio de tiempo de las entrevistas realizadas fue de 52 minutos ya que la entrevista con la universidad A duró 55 minutos y la entrevista con la universidad B duró 49 minutos. Las videograbaciones de las entrevistas fueron transcritas para su posterior

análisis.

4.6. Análisis e Interpretación de Datos

Con base en los procedimientos analíticos planteados por las autoras Marshall y Rossman (2011), se siguieron siete pasos que permitieron el análisis de la información de este proyecto.

- El primer paso consistió en la organización de los datos. En esta fase utilizamos Google Drive para almacenar todos los datos en la cuenta institucional del investigador principal. Gracias a su flexibilidad y facilidad de manejo, Google Drive nos permitió a cada uno de los colaboradores crear y compartir carpetas con todos los participantes y, al mismo tiempo, nos dio la capacidad a todos de tener a disposición todos los datos en cualquier momento. En esta base de datos se crearon carpetas y subcarpetas en las que se organizó tanto la información de la investigación a nivel nacional como las investigaciones de los semilleros. De esta forma, a medida que avanzaba la investigación y se recogían nuevos datos, se creaban nuevas carpetas, se reorganizaban los datos, se añadía nueva información y se editaba según correspondiera.

- El segundo paso consiste en la inmersión en los datos. En esta fase el investigador debe sumirse en los datos. Este ejercicio consiste en leer, releer y familiarizarse con todos los datos recolectados. Para esta actividad se diseñó una matriz de recolección de datos en una hoja de cálculo de Google denominada Matriz de análisis de PEP (ver Anexo 2). En esta se registraron las alusiones implícitas y explícitas a los conceptos de cultura, interculturalidad y a las resoluciones que dictan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación de su registro calificado encontradas en los PEPs. Esta matriz se organizó con un encabezado que informó sobre a qué universidad correspondía el PEP sistematizado en la matriz. Luego, en el cuerpo de la matriz, había seis columnas con las siguientes consignas:

- Columna #1. Sección del PEP donde se discute lo cultural y lo intercultural.

En esta columna se consignó de manera específica la sección, título o subtítulo del PEP donde se encontró y se tomó la alusión a registrar. La especificidad con la que se describió la ubicación de la cita encontrada permitió que en el momento de la triangulación los investigadores pudieran redirigirse al PEP para analizar esa parte nuevamente en caso de existir dudas. De igual forma, poner las secciones donde se encontraba información relevante permitió posteriormente analizar la frecuencia y cantidad de veces en que los conceptos de cultura o interculturalidad aparecían en secciones similares de diferentes PEPs.

- Columna #2. Evidencia textual sobre la cultura o alusiones implícitas al concepto. En esta columna se pusieron las referencias explícitas o implícitas sobre los conceptos de cultura y, al final de cada cita, se puso el número exacto de la página donde se encontró.

- Columna #3. Evidencia textual sobre la interculturalidad o alusiones implícitas al concepto. En esta columna, al igual que en la anterior, se pusieron las referencias explícitas o implícitas sobre los conceptos de interculturalidad con su respectivo número de página.

- Columna #4. Alusiones a cómo se integra la Resolución 18583 o la Resolución de las Licenciaturas: texto que diga que se acogieron a ella y cómo, o algo similar. En esta columna se consignaron todas las alusiones a la Resolución 18583 de 2017, a la Resolución 02041 de 2016 o, en su defecto, cualquier otra resolución que evidenciara qué tan actualizado estaba el PEP y su nivel de apropiación en cuanto a las normativas de política educativa para educación superior.

- Columna #5. Perspectiva teórica sobre lo cultural o intercultural: mención de una teoría o autores. En esta columna se recogieron las alusiones en el PEP que, además de hacer

referencia a lo cultural o intercultural, tuvieran una base teórica o estuvieran fundamentadas bajo las premisas de algún autor.

- Columna #6. Secciones en duda. En la última columna se pusieron citas o dudas que surgieron en cuanto a los conceptos de cultura, interculturalidad o resolución encontrados en el PEP. Este espacio sirvió para discutir y aclarar las dudas en el momento de la triangulación con el compañero correspondiente.

Semanalmente y en parejas se realizó primero el análisis individual de los PEPs que le correspondiera a cada investigador. Luego, durante nuestro encuentro en el semillero de investigación, nos reunimos con nuestro compañero correspondiente para comparar nuestros análisis, determinar qué alusiones eran útiles, qué partes eran ambiguas e innecesarias y triangular nuestros resultados dejando una versión final. La realización frecuente de estas lecturas, análisis y triangulaciones nos llevó a una inmersión en los datos, lo cual nos permitió tener más claridad en cuanto a la comprensión de los mismos. Una vez terminadas todas las triangulaciones, se hizo la transferencia del material textual al software de análisis cualitativo OpenCode|.

- El tercer paso consistió en realizar la codificación. OpenCode es una herramienta para codificar datos cualitativos como documentos descriptivos, entrevistas, observaciones o notas de campo. Ya creados los documentos de texto con todas las alusiones sobre cultura e interculturalidad, fue nuestro trabajo seleccionar solamente las alusiones correspondientes a las tres universidades de nuestro estudio. Todos los documentos, tanto de cultura como interculturalidad, fueron organizados por nombre de universidad, sección del PEP donde aparece la alusión, cita textual y número de página. Creamos dos proyectos nuevos en OpenCode, uno para el foco de cultura y otro para el foco de interculturalidad y se añadieron los documentos

correspondientes. Como primer paso realizamos una lectura inicial de los documentos en OpenCode y creamos los primeros códigos intentando describir cómo se definían y abordaban los conceptos de cultura o interculturalidad (ver Anexo 3).

Para nuestro proceso de codificación nos adherimos a los conceptos de Saldaña (2009) sobre codificación descriptiva y codificación *in vivo*. El primer método de codificación se caracteriza por resumir en palabras o frases cortas el tema básico de un pasaje cualitativo y el segundo por extraer literalmente una palabra o frase corta del lenguaje real del registro. Estos dos métodos, en algunas ocasiones, nos permitieron producir códigos que evidenciaron nuestra comprensión de las ideas mencionadas en el registro y en otras ocasiones, usar las palabras originales para evitar entrar en interpretaciones alejadas. Posteriormente, realizamos un ejercicio de síntesis 1 en el cual clasificamos y agrupamos los códigos.

- El cuarto paso consistió en la elaboración de interpretaciones. Para este punto, a medida que realizábamos nuestras codificaciones y síntesis 1, también discutíamos y comparábamos nuestros resultados, dando lugar a nuevas comprensiones de los datos y puliendo nuestras habilidades para ser más precisos y concisos en nuestros análisis. De este modo hubo que replantearse la forma en la que estábamos haciendo la codificación, eliminar el primer intento de síntesis 1 y comenzar de nuevo. Esta constante reflexión nos llevó satisfactoriamente al quinto paso.

- En el quinto paso, denominado generación de categorías, nos dimos a la tarea de agrupar todos los códigos en códigos más amplios en la síntesis 1 de OpenCode. Luego, acomodamos todos estos códigos grandes en categorías en la síntesis 2. De esta forma llegamos a concluir que las categorías de la síntesis 2 serían las categorías finales. La organización de los códigos en categorías a través de las opciones de síntesis 1 y 2 en OpenCode nos fue de mucha

utilidad ya que fue un proceso rápido que permitió ver claramente en un esquema de redes cómo los códigos y las categorías emergentes estaban conectados. Marshall y Rossman (2011) explican que esta técnica de categorización se usa con el fin de reducir datos creando códigos extraídos de los códigos generados por teorías existentes. Usando ambas formas de categorización organizamos los códigos con términos similares y en temas en común, generando categorías que apuntaran a responder nuestra primera pregunta de investigación.

- El sexto paso correspondió a la búsqueda de comprensiones alternativas, en la cual los investigadores buscan otros puntos de vista sobre los resultados de los análisis para evitar ambigüedades o resultados sesgados por las concepciones propias de los investigadores. Marshall y Rossman (2011) mencionan que algunas de las estrategias para buscar la comprensión del otro son la triangulación, la revisión entre miembros de equipo, la interrogación entre pares, la fiabilidad entre codificadores, los registros de control y la suficiencia teórica. De estas estrategias utilizamos tres. La primera, dada de dos maneras, fue la triangulación por analista, ya que luego de que analizáramos las alusiones de cultura e interculturalidad en la matriz de análisis, los investigadores nos encargamos de comparar nuestros análisis de PEP y dar como resultado un análisis final que recogiera las alusiones de ambos integrantes. Por otro lado, la triangulación por instrumento sirvió para comparar los PEPs con la información suministrada por los directores de dichos programas en las correspondientes entrevistas, dando como resultado una mejor interpretación de los documentos institucionales y una mayor claridad en cuanto a los conceptos y visiones expresados en los mismos. La segunda fue la revisión entre miembros de equipo, ya que después de obtener nuestros primeros intentos de códigos, los investigadores intercambiamos los corpus para revisarlos y comentarlos de forma que cada uno pudiera ver qué tan alejadas, cercanas o sesgadas estaban las descripciones del otro. La última fue la

interrogación entre pares al realizar asesorías con el investigador principal para discutir, reflexionar y modificar las categorías resultantes, permitiéndonos tener mayor imparcialidad.

- El séptimo y último paso consiste en escribir un reporte donde se discutan los resultados del análisis y la interpretación. Este último paso es desarrollado en detalle en la siguiente sección.

5. Resultados y Discusión

Una vez se realizó el análisis correspondiente se encontró evidencia suficiente para dar respuesta a los objetivos planteados para esta investigación, los cuales buscan indagar sobre la manera en que se aborda el componente cultural e intercultural en los programas de licenciatura en lengua extranjera inglés y su relación con la Resolución 18583 de 2017. En esta sección se discutirán los resultados de dicho análisis, siguiendo el orden consignado en la siguiente tabla.

Tabla 1. Organización de Resultados de Acuerdo con los Objetivos de Investigación

1. Analizar el concepto de cultura e interculturalidad que subyace a los proyectos educativos de los programas de licenciatura en lengua extranjera de tres universidades del eje cafetero.	Cultura	Abordaje teórico	Cultura y lengua
			Cultura estática
			Cultura y transformación
	Abordaje práctico-curricular		
	Interculturalidad	Abordaje teórico	Interculturalidad relacional
Abordaje práctico-curricular			
2. Establecer la relación de los proyectos educativos de tres universidades del eje cafetero y la resolución 18583 de reforma a las licenciaturas con respecto a las dimensiones cultural e intercultural.			

5.1. Cultura e Interculturalidad en los Proyectos Educativos de Programa

Tras el análisis de los datos basados en la primera pregunta de investigación se encontraron dos tendencias prominentes respecto a las formas en que se aborda el componente

cultural e intercultural en los PEPs; estas son: Abordaje teórico y Abordaje práctico-curricular. La primera tendencia hace referencia a la forma en que se comprende y conceptualiza en los PEPs los términos cultura e interculturalidad, mientras que el segundo se refiere al papel que tienen estos componentes en el currículo y diversas prácticas propuestas por los programas.

En el caso del abordaje teórico del componente cultural surgieron tres categorías importantes: Cultura y lengua, Cultura estática y Cultura y transformación; y en el caso del componente intercultural, en su abordaje teórico emergió una categoría: Interculturalidad relacional. A continuación, discutimos los resultados del análisis del concepto de cultura y su abordaje en los programas de lengua extranjera.

5.1.1. Abordaje del Componente Cultural

Abordaje Teórico. En este apartado se discutirán los hallazgos del análisis del concepto de cultura que subyace a los PEPs de tres universidades, a través de tres categorías:

Cultura y Lengua. Esta categoría recibe este nombre dado que se encontró acuerdo en los diferentes proyectos educativos de programa respecto a la existencia de una relación estrecha entre la lengua y la cultura, lo cual concuerda con lo expresado en el planteamiento de esta investigación; el área de lenguas es un campo óptimo para el abordaje de temas como la cultura por las razones que se discuten en esta categoría. A través de los distintos pasajes analizados se puede ver la cultura como un componente importante en la construcción del concepto de lengua, pues en su conceptualización se encuentran aspectos complementarios como el “aspecto social (lengua como cultura)” (PEP, Universidad A, p. 13), así como un factor determinante en la definición de una lengua extranjera y su grado de extranjería con respecto a otra lengua: “dos lenguas cercanas geográficamente pueden referirse a culturas totalmente foráneas la una de la otra” (PEP, Universidad A, p. 15). Ambas alusiones se encuentran en la sección “1. PRINCIPIOS

Y FUNDAMENTOS QUE ORIENTAN LA ACCIÓN DEL PROGRAMA ACADÉMICO”, lo cual indica una incorporación de la cultura no solo como componente de la lengua, sino como representante de un papel importante en los cimientos de un programa de lengua, al ser mencionado en la primera sección del PEP donde se describen los conceptos básicos para el programa. Respecto a lo anterior, autores como Kramsh (1998) y Liddicoat y Scarino (2013) defienden esta relación entre lengua y cultura, argumentando que las realidades culturales se expresan a través de la lengua y es dentro de esta misma realidad cultural que la comunicación es posible.

Continuando con el análisis se hace evidente el papel importante que tiene la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por una parte, el componente cultural constituye la competencia socio-afectiva del aprendiz de lengua extranjera que se relaciona con su desarrollo psico-social, cognitivo y lingüístico, por lo que debe ser de dominio del profesional, según la descripción del perfil del mismo (PEP, Universidad B, p. 19). Como parte de la competencia socio-afectiva la cultura cumple un papel relevante en la enseñanza de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta la gran cantidad de literatura que existe respecto a los efectos de los factores afectivos en el aprendizaje. Factores como la autoestima, motivación, actitudes, ansiedad y, en general la forma en que nos sentimos con respecto a nosotros mismos, pueden tener gran influencia en el aprendizaje exitoso de una lengua (Arnold y Brown, 1999, p. 8), por lo que el reconocimiento de este componente cultural en el desarrollo del aprendiz es de gran importancia en la formación del docente. Por otro lado, se encontró que la cultura es un elemento implícito en la enseñanza de lenguas extranjeras puesto que “La enseñanza-aprendizaje de las lenguas implica el contacto directo, crítico, analítico y abierto con las culturas y las ciencias...” (PEP, Universidad B, p 28).

Siendo el contacto con la cultura una consecuencia obligatoria en el aprendizaje de lenguas, específicamente con la cultura de la lengua extranjera que se enseña, la cultura se convierte en un factor inevitable como foco de los intereses y necesidades que surgen en los procesos de globalización de la actualidad; así,

Los fenómenos geopolíticos, económicos, científicos y culturales que caracterizan el actual proceso de globalización le han dado al aprendizaje de una lengua extranjera el carácter de necesidad urgente de resolver diversas situaciones, pues es por medio de la(s) lengua(s) que se puede lograr un entendimiento entre los miembros de la comunidad internacional. Es a través de ella(s) que transacciones de todo tipo se efectúan y que el conocimiento y la cultura se pueden transmitir. (PEP, Universidad B, p. 9)

La globalización se encontró como una motivación a través de los proyectos educativos de programas para el fortalecimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto conlleva una potenciación paralela del abordaje de la cultura de la lengua que se enseña, con lo cual se evidencia la relación estrecha entre lengua y cultura planteada en esta categoría. La cultura es vista como un componente de la lengua, implícito en su enseñanza y cuyo desarrollo aporta a la comprensión de las lógicas de la globalización (PEP, Universidad C, p.12).

Cultura Estática. En esta categoría se agrupan aquellas alusiones al concepto de cultura que la ubican como un producto terminado y no como uno dinámico. Como evidencia de esto en algunos de los PEPs se encontró la cultura asociada con atributos nacionales, esto es, rasgos característicos de un pueblo (Liddicoat y Scarino, 2013). Desde esta perspectiva la cultura puede ser vista como artefactos valiosos para un pueblo, tal como se enuncia en el PEP de la Universidad C, el cual en la reseña histórica del programa explica que la universidad se creó “como máxima expresión cultural y patrimonio de la región” (PEP, Universidad C, p. 7), describiendo la universidad misma como un artefacto valioso de la cultura de esa región. Según Liddicoat y Scarino (2013) la cultura puede ser vista como atributos particulares de ciertos grupos delimitados geográficamente, visión que ha sido común, especialmente en contextos de

enseñanza de lenguas modernas. Sin embargo, los autores resaltan que ver la cultura de esta forma responde a la pregunta ¿dónde encontrarla?, y no ¿qué es?

Así mismo se evidenció la relación que existe entre la cultura y el pueblo o nación en donde esta se enmarca. La Universidad A hace alusión a esta visión de cultura en la descripción del perfil del formando, entendiéndose este como una persona con “curiosidad e interés por estudiar diversas manifestaciones culturales de otros pueblos” (PEP, Universidad A, p. 27). Esto corresponde a una visión de la cultura como productos, artefactos, normas sociales y, en general, elementos de la cultura con C mayúscula (Kramsch, 1991), es decir, el arte y la literatura de una región. Todos los mencionados responden a una problemática descrita por diferentes autores como los ya mencionados en este apartado, en la cual la cultura comprende elementos que en la enseñanza de lengua extranjera representan objeto de observación y descripción, además de dar lugar a la creación de estereotipos pues dan la idea de la cultura de un pueblo como un monolito que se puede observar y aprender.

Por otra parte, al igual que en la categoría anterior, persiste la asociación de la cultura con la lengua, sin embargo, se destacan alusiones como la siguiente, donde continuando con la descripción del perfil del formando de la Universidad A, se dice que cuenta con “vocación por el aprendizaje del inglés y del francés y de sus respectivos aspectos culturales” (PEP, Universidad A, p. 26). Si bien es evidente la relación entre lengua y cultura, desde la perspectiva de Liddicoat y Scarino (2013) esta relación es análoga a la existente en la visión de cultura como atributos nacionales, pues de igual manera se refiere a la delimitación de una cultura a través de bordes geográficos, ya sea los bordes que separan una nación de otra, o territorios donde se hablan lenguas diferentes. En ambos casos la cultura se constituye por los habitantes de estos espacios y, por consiguiente, los hablantes de estas lenguas. Cabe mencionar que en las mallas curriculares

de algunos programas se encuentran materias como *Anglo-Saxon Culture and Civilization* y *Culture et civilisation francophones*, destinadas al abordaje de temas culturales. No obstante, la delimitación de grupos culturales continúa siendo esencialista, estereotípica y limitada a grupos nacionales y subgrupos que se reconocen como parte de los mismos grupos nacionales.

De forma semejante, en el análisis de los diferentes PEPs se mostró la cultura como algo que puede aprenderse a través de la literatura. Si bien esta última ha sido considerada como “la herramienta privilegiada de las metodologías tradicionales y culmina el aprendizaje de las lenguas” (PEP, Universidad A, p. 17), a su vez constituye un artefacto valioso para diferentes grupos nacionales y, por tanto, una manifestación de una cultura nacional. El trabajo sobre la literatura se hace evidente en la constitución de cursos como: *Trends In American Literature*, *Trends In British Literature* y *Expression Littéraire Francophone* (Plan de Estudios, Universidad A). De acuerdo con Liddicoat y Scarino (2013), dependiendo del enfoque que se le da a estos textos en la enseñanza de lenguas extranjeras, pueden constituir una herramienta útil en el desarrollo de una visión más amplia de la cultura, así como en situaciones comunicativas. Sin embargo, usualmente se utilizan con un enfoque limitado al contenido histórico, político y folclórico. Este enfoque ha sido asociado con una visión de la cultura como área de estudio donde se tratan temas como la historia, geografía, normas sociales y demás contenidos observables sobre la nación de la lengua meta. El aprendiz se enfrenta a estos contenidos desde su propio paradigma, se limita a realizar procesos de observación y descripción, comprende la cultura extranjera a través de estereotipos culturales (Kramsch, 2013) y no accede a niveles de análisis más profundos. En este sentido, la cultura es vista como conocimiento de ciertos contenidos y normas sociales de una cultura nacional o subgrupo cultural de la misma, a los cuales se puede acceder a través de sus manifestaciones culturales, y que como productos

terminados y representaciones esencialistas responden a una visión estática de la cultura.

Cultura y Transformación. En esta tercera categoría se recogen las alusiones que, a diferencia del caso previamente descrito, implican una comprensión de la cultura como un constructo en constante transformación, posibilitador de comprensiones de la realidad, así como generador de cambios en la misma.

Por una parte, se encontró la cultura como un aspecto importante en la construcción del ser individual y colectivo. En este sentido, la Universidad A hace alusión al concepto de cultura en relación con el desarrollo de la personalidad del formando, así como de su ser individual, los cuales se nutren de las realidades culturales con las que interactúa el individuo, quien a su vez constituye un agente en esas realidades. Esta idea se deriva de la concepción de cultura enunciada por la misma universidad en su PEP, donde explica que su programa académico es dinámico por su construcción cultural: “No es sólo un constructo teórico, sino también un proyecto de vida académica para la práctica social” (PEP, Universidad A, p. 44). Esta idea corresponde a una visión de la cultura como un elemento dinamizador de la sociedad, pues no se limita a entenderse desde una perspectiva teórica, sino que se desplaza a sus implicaciones en la práctica social.

Así mismo, la Universidad B hace alusión a la cultura como una competencia que desarrolla el formando: “las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua interactúan, se enriquecen mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales” (PEP, Universidad B, p. 41). La cultura como competencia se encuentra en constante crecimiento y este a su vez genera transformaciones en las actitudes del formando y la forma en que este interactúa con su entorno y otras realidades. Según Martínez et al. (2006) la competencia cultural es un constructo complejo que el individuo

o un colectivo desarrolla de acuerdo con su propia experiencia y en un proceso no lineal que permite generar cambios en su relación con las distintas realidades culturales hasta lograr niveles óptimos de funcionamiento en las mismas.

Por otra parte, el análisis mostró otro empleo del concepto de cultura que lo asocia con procesos de interpretación y comprensión de la realidad. La Universidad A describe al docente de lenguas como alguien dotado de criterio para analizar la realidad social, política, económica y cultural (PEP, Universidad A, p. 29). Mientras tanto, la universidad C habla en la introducción de su PEP de la aprehensión por parte de los estudiantes de “niveles socioculturales cada vez más complejos y profundos en términos de la construcción de sentidos de lo humano social, histórico, político, básicamente los componentes de realidad que ponen en ejercicio las prácticas pedagógicas y de formación” (PEP, Universidad C, p. 4). Ambas alusiones dan cuenta de una visión de la cultura asociada con la interpretación y generación de significados, lo cual concuerda con la definición de cultura propuesta por Geertz (1973) en donde esta es un sistema de concepciones dentro del cual los individuos crean sentido del mundo y se comunican, siendo también un elemento dinámico.

Adicionalmente, la universidad B mostró en su PEP una comprensión del concepto de cultura como un repertorio en constante construcción. Como parte de los objetivos específicos de formación del programa se encontró el de “Dotar al estudiante del bagaje cultural y humanístico que le permita una interrelación con el medio, al igual que la apropiación de los elementos de otra cultura que armonicen con la propia, la fortalezcan y la enriquezcan” (PEP, Universidad B, p. 14). En este enunciado se ve la cultura como un repertorio que permite la interacción con otras culturas y que, al mismo tiempo, se nutre de ellas. Otro objetivo específico describe el interés del programa por formar profesionales con “habilidades investigativas a partir de su propia

experiencia cultural, su reflexión y su conceptualización” (p. 14), presentando la cultura como un conjunto de experiencias y concepciones que inciden en la forma en que el formando conceptualiza el mundo. Esta idea se encuentra también dentro de los fundamentos teóricos del mismo programa donde se describe el objetivo de que “el aprendiz desarrolle un repertorio lingüístico, comunicativo y cultural que lo habilite como un agente social” (PEP, Universidad B, p. 41). Así pues, la cultura es vista como un repertorio de recursos semióticos (Álvarez Valencia, 2021), entre los cuales se encuentran las diferentes experiencias vividas por los individuos y marcos de interpretación que se despliegan en la interacción con sus realidades.

Nos encontramos entonces con una visión de cultura que responde a la perspectiva semiótica social (Hodge y Kress, 1988; Van Leeuwen, 2005; Álvarez Valencia, 2021) que se interesa por la dimensión social implícita en la construcción de significados. A su vez, la visión que se encontró en el PEP de la universidad B concuerda con la definición de cultura propuesta por Álvarez Valencia y Fernández (2019) en la cual esta es vista como un repertorio de recursos semióticos que se encuentra en constante cambio gracias a la interacción con el entorno, generando recursos materiales y no materiales como experiencias, creencias y marcos de interpretación que inciden en la forma en que el individuo significa e interactúa con el mundo.

Abordaje Práctico-Curricular. Tras haber analizado el concepto de cultura que se halla en los PEPs desde la perspectiva teórica, en esta sección se discute lo relacionado con actividades tanto curriculares como extracurriculares. Para esta discusión se presentarán a continuación los hallazgos obtenidos según los datos recolectados por cada universidad:

Universidad A. En esta universidad la cultura es trabajada a través de diferentes actividades y cursos. Entre estos últimos se encuentran las asignaturas *Cultura y civilización Anglosajona* y *Cultura y civilización Francófona*, en primer semestre, que como su nombre lo

indica, son espacios en los que se abordan elementos de la cultura de las civilizaciones que hablan las lenguas que se enseñan. Para complementar estos conocimientos y brindar apoyo en la enseñanza de estas lenguas extranjeras se ofrece la frecuente interacción con asistentes de lenguas. Estos realizan actividades tales como dictar charlas que tratan lo relacionado con su cultura (PEP, Universidad A, p. 74). Adicionalmente, la literatura representa otra fuente importante de información relacionada con la cultura y es central en cursos como: *Trends In American Literature*, *Trends In British Literature* y *Expression Littéraire Francophone*.

Por otro lado, si bien existen cursos cuya denominación indica que están destinados a trabajar el componente cultural, este también es abordado en otros cursos a lo largo de la formación en la lengua extranjera teniendo en cuenta la relación estrecha que hay entre lengua y cultura:

La cultura no se puede disociar de la lengua, entonces desde francés 1, desde inglés 1, implícitamente, la cultura debe estar... trabajamos la lengua, pero, principalmente, la cultura, entonces se supone que cada docente con este discurso, pues tiene que abordar la cultura. (Entrevista, marzo 9 del 2021, administrador universidad A)

La relación entre lengua y cultura mencionada aquí muestra una congruencia con los hallazgos en el abordaje teórico de la cultura, pues se reitera su carácter inseparable. Así mismo, en los distintos cursos de lengua extranjera la cultura es trabajada de distintas formas, por ejemplo:

Hay docentes que en sus clases al iniciar siempre dan un dato cultural, hablar de, por ejemplo, los primeros niveles, en Francia se suele comer esto, en Francia se suele tal cosa o en Estados Unidos tal. Eso se hace con frecuencia. (Entrevista, marzo 9 del 2021, administrador universidad A)

De manera similar la cultura de las lenguas extranjeras que se enseñan también se ve representada a través de eventos dirigidos a la comunidad, como la Feria de la cultura, donde “cada grupo representa un país diferente, entonces pues tienen que hablar de la comida, de la manera de vestir, de la música, de la política.” (Entrevista, marzo 9 del 2021, administrador

universidad A)

A través de los contenidos a trabajar en los distintos cursos de lengua extranjera, relacionados con la cultura de estas mismas lenguas y de las representaciones de la misma, a través de agentes como los asistentes de lengua y actividades como la Feria cultural, se evidencia un enfoque sobre los aspectos de la cultura relacionados con los atributos de una nación o grupo cultural que comparte una lengua. De esta forma se reitera la comprensión de cultura como un conjunto estático y transmisible de conocimientos, datos y características pertenecientes a un grupo cultural. Esta visión es congruente con los hallazgos que ofreció el análisis del abordaje teórico de la cultura a través de los diferentes PEPs.

Universidad B. Dado que esta universidad no proporcionó una entrevista, el análisis se basa únicamente en los datos encontrados en el PEP. En el respectivo análisis se encontró que esta Universidad hace una inclusión del componente cultural mayoritariamente en su fundamentación teórica. A nivel práctico curricular se encontró la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como una herramienta útil en la enseñanza y apropiación de las lenguas y culturas extranjeras (PEP, Universidad B, p. 29). El uso de este tipo de recursos refleja congruencia con la visión de cultura discutida en su abordaje teórico, donde esta representa un componente importante de la lengua. Las TIC permiten el contacto con diferentes culturas, lo cual las convierte en una herramienta adecuada dado que “la enseñanza-aprendizaje de las lenguas implica el contacto directo, crítico, analítico y abierto con las culturas” (PEP, Universidad B, p. 28).

Universidad C. En esta universidad la cultura se ve fomentada gracias a la gestión curricular y diferentes recursos. Inicialmente, la cultura se ve incluída de manera explícita en asignaturas como Cultura anglosajona I y II. Este enfoque en la cultura relativa a la lengua

extranjera inglés sigue la corriente de la visión estática de la cultura. Sin embargo, la gestión descrita por el director del programa en la entrevista brinda otros matices a la comprensión de cultura que se encuentra en esta universidad. Por una parte, se integra el uso de herramientas tales como las TIC en diferentes cursos, las cuales posibilitan visibilizar distintas realidades culturales (PEP, Universidad C, p. 33). Complementando esto, desde que el programa en su proceso de acreditación cambió su denominación, incluyendo el término bilingüismo, se abrió paso a una serie de replanteamientos a nivel curricular en busca de una mayor inclusión del componente cultural que fuera consecuente con la nueva denominación. Entre estos procesos el administrador menciona la labor investigativa que se ha centrado en analizar de qué manera los profesores abordan la cultura en sus clases para a partir de esto comenzar a generar mejoras en los microcurrículos, además de la creación de cursos más centrados en lo cultural, como *Antropología*, la cual se ubica en primer semestre. Con respecto al enfoque dado a este tipo de asignaturas, el director explica que trabajan la comunicación oral y escrita en la lengua materna

Que tiene un componente cultural muy fuerte, de hecho, no lo damos desde el programa, sino que pedimos ayuda al departamento de humanidades que con los docentes nos acompañan semestre a semestre con estos ejercicios de composición, construcción textual, tipologías y muchos trabajos culturales. Son sociólogos y antropólogos que trabajan desde esa perspectiva. (Entrevista, marzo 19 del 2021, administrador universidad C)

De esta forma, el programa busca trabajar en la construcción de las identidades culturales propias de los estudiantes en relación con la cultura del otro local, nacional e internacional, respondiendo a un fenómeno identificado en los estudiantes que ingresan al programa con la intención de abandonar su cultura para ser parte de otra. En esta exploración de la identidad cultural propia y la producción cultural, además de ser de utilidad el uso de herramientas como las TIC, también lo es el tipo de actividades extracurriculares que se realizan en la universidad, como el desarrollo y publicación de una revista semanal que difunde la producción académica, artística y cultural de los estudiantes y profesores de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades;

y el club de conversación en francés *Chat Noir* que tiene como objetivo socializar eventos culturales en colaboración con la Alianza Francesa y programas de la Facultad de Educación (PEP, Universidad C, p. 46).

Por otra parte, se realizan eventos abiertos a toda la comunidad académica, como Diglosia, el cual consiste en una serie de actividades lúdicas, culturales y académicas, mayoritariamente en inglés y francés. Otras actividades se extienden a la comunidad local, como lo es el Semillero de Estudios en Sociolingüística, en el cual “trabajan cabildos indígenas con los gobernadores de las comunidades indígenas” (Entrevista, Universidad C) y la extensión y proyección social del programa, que se da en las modalidades de educación no formal y servicios académicos de extensión (PEP, Universidad C, p. 46).

El tipo de actividades, recursos y asignaturas descritos reflejan un enfoque hacia la exploración de la identidad cultural, donde la lengua no marca los límites entre un grupo cultural y otro, sino que representa un medio útil para la interacción, producción y construcción cultural. Así mismo se identifica un compromiso social en la difusión cultural, pues al extenderse no solo a la comunidad académica, sino que también a la comunidad local, “logra un fuerte impacto y visibilización del conocimiento producido” (PEP, Universidad C, p. 46).

A lo largo de este análisis se visibiliza una tendencia por abordar la cultura desde un enfoque nacionalista teniendo en cuenta la frecuencia con la cual se ha hecho mención de la cultura con relación a los territorios donde se habla la lengua que se enseña. En esta misma línea se resalta la relación que existe entre el aprendizaje de una lengua extranjera y los componentes culturales relativos a la misma. Las herramientas utilizadas para generar el contacto con las culturas de interés para los programas de licenciatura, como las TIC y la literatura, tienen el potencial de promover espacios de visibilización de distintos recursos semióticos (Álvarez

Valencia y Fernández, 2019), reflejados en la lengua, actuando en contexto y creando significados, además de permitir generar reflexión alrededor de los mismos. Sin embargo, la información proporcionada respecto a lo práctico-curricular no da cuenta del uso que se le da a estas herramientas más allá del interés por conocer y tener contacto con culturas como la anglosajona y francófona y sus atributos distintivos, tales como los que se presentan usualmente en eventos culturales (gastronomía, costumbres, historia, política).

Por otra parte, en algunas universidades se puede detectar una intención por trabajar el componente cultural en relación con la lengua y la identidad; este último descrito por la Universidad C, la cual ofrece cursos enfocados en la dimensión cultural desde la producción oral y escrita en la lengua materna. Esto permite explorar y desarrollar la identidad cultural propia del estudiante a medida que hace uso de sus recursos lingüísticos para reflexionar y expresar su cultura. Esta forma de abordar la cultura guarda relación con la perspectiva semiótica social (Hodge y Kress, 1988; Van Leeuwen, 2005; Álvarez Valencia, 2021), puesto que trabaja la construcción de significados que tienen sentido y pueden ser interpretados a partir de la realidad del estudiante. Sin embargo, ninguna de las universidades mostró de forma explícita el abordaje de la cultura desde esta última perspectiva, ya sea en la teoría o la práctica. Por lo que no es clara la discusión que se da alrededor de la dimensión cultural más allá de su relación con la lengua que se enseña, es decir, la cultura anglosajona y/o francófona.

5.1.2. Abordaje del Componente Intercultural

En la sección anterior se describió todo lo referente a la forma en que el componente cultural se aborda en los programas de lengua extranjera desde el enfoque teórico y el enfoque práctico-curricular. En esta sección se discute el concepto de interculturalidad que subyace los PEPs desde los abordajes mencionados, iniciando con el abordaje teórico.

Abordaje Teórico. A continuación se presenta en una categoría el análisis del concepto de interculturalidad encontrado en los PEPs de las tres universidades.

Interculturalidad Relacional. Esta categoría recoge el análisis que fue posible realizar a partir de las alusiones al concepto de interculturalidad observados en el PEP de la Universidad B, teniendo en cuenta que fue la única que aportó elementos conceptuales correspondientes a un abordaje teórico. En la sección dedicada al abordaje práctico-curricular se discutirán los elementos correspondientes a dicho abordaje.

El PEP de la Universidad B mostró una inclusión del componente intercultural como una competencia importante en la interacción. Por un lado, se encontró el desarrollo de la competencia intercultural y comunicativa como un objetivo fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera dado que “la lengua es un medio de comunicación y de creación de interacción social” (PEP, Universidad B, p. 36). Además, el desarrollo de la competencia intercultural es asociado con la teoría interaccionista descrita en el PEP como parte de las teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras que fundamentan el programa. El programa hace énfasis en esta teoría “teniendo en cuenta que el objetivo fundamental de esta licenciatura es el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural, en donde la capacidad de interacción revela su máxima manifestación” (PEP, Universidad B, p. 40). En este sentido, la interculturalidad es vista como una competencia que mide la capacidad de interacción, y cuyo desarrollo se logra a su vez en la interacción, pues el programa reconoce la relación que existe entre el desarrollo lingüístico y cognitivo con las prácticas sociales y contextos que enmarcan las interacciones.

Por otro lado, se encontró la competencia intercultural como generadora de “herramientas que sobrepasen la adquisición de competencias lingüísticas y metodológicas propias de la disciplina” (PEP, Universidad B, p. 54), puesto que el programa busca el desarrollo de un

hablante plurilingüe e intercultural en lugar de uno nativo a través del enriquecimiento de las competencias lingüística y cultural que se dan en la interacción, donde ambas lenguas y culturas se nutren entre sí y contribuyen al desarrollo de capacidades y actitudes interculturales (PEP, Universidad B, pp. 41-42). Según Byram (1997) el desarrollo de la competencia intercultural implica la adquisición de ciertos conocimientos respecto a las culturas y lenguas en cuestión, las propias y las del interlocutor, lo cual se da a partir de la socialización que vive el individuo en el lugar donde vive, sus experiencias y la interacción con la lengua y cultura del otro. Además, se incluye el desarrollo de destrezas y actitudes frente a la cultura del otro, como curiosidad, respeto y sensibilidad por lo que es diferente a lo propio. Estas habilidades son importantes para que sea posible una interacción exitosa y productiva que a su vez sirva para el crecimiento de una consciencia intercultural, así como las capacidades comunicativas en la lengua meta.

Esta forma de abordar la interculturalidad encaja en la descripción de interculturalidad relacional propuesta por Walsh (2008), donde esta se da fundamentalmente en la mera interacción con otras lenguas y culturas sin profundizar en los niveles de igualdad y desigualdad que pueden existir entre las implicadas. Adicionalmente, el propósito de desarrollar la competencia intercultural en un programa de lengua extranjera es acceder a niveles elevados de destrezas comunicativas en la lengua meta, desarrollar pensamiento crítico y actitudes que favorezcan la interacción, complementando las demás competencias lingüísticas y metodológicas implícitas en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras.

Abordaje Práctico-Curricular. Para la discusión de lo concerniente a este abordaje de la dimensión intercultural, se presentarán a continuación los hallazgos por cada universidad, teniendo en cuenta que este análisis incluye los PEPs de las tres universidades y las voces de los directores de las universidades A y C cuyas entrevistas fueron posibles.

Universidad A. La interculturalidad se ve abordada desde lo práctico a través de eventos y actividades extracurriculares; entre estos se encuentra el Coloquio Internacional de Sociolingüística e Interculturalidad en el cual participan personas de todo el país, así como de otros países. En la entrevista, el director del programa mencionó que este evento se logró realizar en el año 2019 gracias a su gestión, sin embargo, no ha sido posible repetirlo. Así mismo, el administrador comentó que a partir de su interés por trabajar en la inclusión de la interculturalidad en el programa, ha optado por la labor investigativa: “con la investigación promovemos el tema de la Interculturalidad... yo articulo directamente al programa, teniendo pues digamos esa suerte de estar en la dirección para articular mi investigación directamente con el programa de lenguas” (Entrevista, marzo 9 del 2021, administrador universidad A).

A partir de la información proporcionada en la entrevista se puede avistar una intención por incluir la interculturalidad en el programa, así como profundizar en su comprensión, reconociendo su importancia en la educación y el país. Sin embargo, esto aún no se desarrolla a nivel curricular. En el análisis de los PEPs no se encontró evidencia explícita de la forma en que se integra la interculturalidad en el programa, así como tampoco se describió a profundidad ese abordaje en la entrevista, según el director por razones relativas a la gestión curricular y la implementación de requisitos y modificaciones propias de los procesos de acreditación. Por otra parte, de manera indirecta se pueden encontrar espacios que cuentan con el potencial de propiciar reflexiones en torno a la interculturalidad. Estos espacios se asocian con el abordaje de la cultura, como la Feria Cultural, la interacción con asistentes de lengua provenientes de otros países y el uso de recursos como la literatura, sin embargo, no existe evidencia explícita de que la orientación dada a estos espacios y recursos permita el desarrollo de una competencia intercultural. En contraposición, si bien existen numerosas investigaciones en torno a la relación

entre la literatura y el desarrollo de la interculturalidad que describen esta herramienta como ideal para esta tarea (Cuq y Gruca, 2005; Leibrandt, 2006), no es claro el tipo de reflexiones que se motivan a partir de la literatura en el programa de esta universidad, ni tampoco de qué manera puede representar un motor de desarrollo de la competencia intercultural. Los espacios culturales descritos cuentan con una perspectiva culturalista, donde el enfoque se encuentra sobre la adquisición de conocimientos en diferentes aspectos representativos de las culturas de las lenguas que se enseñan, como historia, política, prácticas y folclor (Moran, 2001; Liddicoat y Scarino, 2013). El contacto con otras culturas no implica necesariamente la reflexión interna del individuo frente a su propia cultura e identidad, propias de la interculturalidad. No obstante, sí se propicia el reconocimiento de la diversidad y la apertura a la diferencia en el otro, lo cual responde a una visión funcional de la interculturalidad (Walsh, 2008), agregando discursos de inclusión que se pueden encontrar en cursos como *Escuela Inclusiva* y *Contexto Sociocultural I y II*, ubicados en los semestres segundo y quinto de acuerdo con la malla curricular del programa. De esta forma, se puede encontrar una perspectiva enfocada hacia el reconocimiento de la diversidad y su integración dentro del contexto sociocultural circundante.

Universidad B. En esta universidad se puede ver que se pone más énfasis en la fundamentación teórica del componente intercultural. Por otro lado, a nivel práctico-curricular es poco lo que se encontró, teniendo en cuenta que el PEP no profundiza en este aspecto y tampoco se proporcionó una entrevista.

A nivel curricular el PEP permite ver una integración de la interculturalidad con relación a la dimensión internacional, mostrando una visión de la interculturalidad como una competencia que se desarrolla y sirve en la interacción con hablantes de una lengua extranjera. Este aspecto se evidencia de manera explícita en la malla curricular con la asignatura *Interculturalidad y*

Francofonía. Así mismo, en el PEP se expresa el interés por que el estudiante desarrolle habilidades para la comunicación que “sobrepasan la adquisición de competencias lingüísticas o metodológicas propias de las disciplinas” (PEP, Universidad B, p. 54). De acuerdo con Byram (1997) el desarrollo de la competencia intercultural implica la adquisición de conocimientos en ambas lenguas y culturas, la propia y la del interlocutor, y el desarrollo de ciertas actitudes frente al otro; entre estas están la curiosidad, sensibilidad y respeto por las diferencias. Sin embargo, no se proporcionó evidencia suficiente para divisar a nivel práctico-curricular, qué espacios, estrategias o herramientas hacen posible el desarrollo de la interculturalidad.

Por otra parte, la relación encontrada en el PEP entre la interculturalidad y la dimensión internacional podría indicar una visión relacional (Walsh, 2009), donde se ve el desarrollo de la competencia intercultural en la interacción con hablantes de otras lenguas y culturas. En esta visión se hace a un lado el carácter crítico y la generación de reflexiones y reestructuración de las convenciones propias del individuo, priorizando el interés por generar una competencia útil a las dinámicas de la globalización.

Universidad C. En esta universidad se aborda la interculturalidad a través de diferentes cursos, eventos y proyectos de investigación. Por una parte, de manera explícita se encuentra la gestión del Área Intercultural, responsable de “verificar el desarrollo de las competencias desde los saberes pedagógicos, disciplinares e investigativos” (PEP, Universidad C, p. 36), así como guardar la mirada ética del programa hacia las necesidades actuales de su contexto social. Este grupo de trabajo desarrolla eventos como la jornada semestral Diglosia, en la cual se desarrollan actividades pedagógicas, artísticas e interculturales, principalmente en inglés y francés, dirigidas a toda la comunidad académica. Además, como parte de la malla curricular se puede encontrar la asignatura *Comunicación Intercultural*, sin embargo, no es clara la forma en que este espacio

aborda la interculturalidad y en la entrevista tampoco se profundizó al respecto.

Por otro lado, es posible vislumbrar un enfoque intercultural en diferentes espacios que surgieron a partir de las modificaciones al currículo, consecuentes al cambio en la denominación del programa. Con un enfoque orientado hacia el bilingüismo se establecieron espacios que sirven de motor para la reflexión sobre la identidad cultural del estudiante en relación con otras. Entre estos espacios, se encuentran cursos descritos por el director del programa en la entrevista, por ejemplo, *Cultura Hispanoamericana I y II*, las cuales se establecieron reemplazando asignaturas de francés. Son asignaturas en las que “se hace un recorrido histórico y cultural, procesos de identificación y ya de relación con otras culturas de carácter latinoamericano” (Entrevista, marzo 19 del 2021, administrador universidad C).

También se modificaron asignaturas enfocadas en literatura inglesa para generar los cursos de *Cultura Anglófona I y II*, y se mantuvo el curso de Antropología que se dicta en primer semestre, el cual trabaja “desde la mirada de la hermenéutica, la mayéutica y las formas de interpretación del mundo y del sujeto” (Entrevista, marzo 19 del 2021, administrador universidad C). De manera complementaria, se encuentran las asignaturas de comunicación oral y escrita que se dictan desde las perspectivas de la antropología y la sociología, en las cuales, a partir del trabajo en composición de textos, se exploran diferentes aspectos culturales de la identidad del estudiante con relación a la cultura del otro y su forma de interpretar el mundo. De esta forma, el programa ha logrado abandonar el ideal de convertir al estudiante en un hablante nativo de la lengua extranjera, para enfocarse en el desarrollo de una identidad consciente de la diversidad cultural de su contexto. Esto se evidencia en el crecimiento del interés por parte de los estudiantes del programa por desarrollar trabajos de campo en diferentes comunidades de la región, lo cual posibilitó posteriormente la apertura de un semillero de estudios de

sociolingüística en el cual se trabaja junto con cabildos indígenas y gobernadores de las comunidades indígenas (Entrevista, Universidad C).

Así pues, en esta universidad se puede ver la interculturalidad de manera transversal integrada a una responsabilidad social con el contexto colombiano. Más allá de enfocarse en el mero intercambio con otras culturas se centra en la reflexión sobre la identidad propia y la transformación de esta a través del intercambio con otras comunidades, lenguas y culturas. Esto concuerda con la visión semiótica social, donde cualquier encuentro tiene el potencial de ser intercultural, puesto que se pone en juego los recursos semióticos-culturales de los individuos y se reinterpretan en la interacción, generando una dinámica reestructurante de los recursos semióticos del mismo individuo (Álvarez Valencia, 2021). Esto se ve reflejado en la transformación que sucede en los estudiantes del programa, según cuenta el administrador en la entrevista, donde se inicia un proceso desde primer semestre de reflexión sobre las formas de interpretación del mundo, el reconocimiento de la historia y cultura propia del estudiante, el encuentro con diferentes marcos de interpretación, a través del trabajo en cultura anglosajona y literatura, y el replanteamiento de los marcos propios en los procesos de comunicación y producción textual.

A través del análisis de la integración de la dimensión intercultural a nivel práctico-curricular no se encontró una perspectiva común en las tres universidades. Por el contrario, las entrevistas proporcionadas permitieron ver los procesos distintos que viven las universidades en su camino por profundizar en la comprensión de la interculturalidad y generar estrategias para su integración. Si bien todas las universidades integran la interculturalidad de manera explícita con relación a las lenguas que se enseñan, los espacios que se ofrecen en cada programa, y el tipo de actividades que abordan este componente, de manera indirecta dan cuenta de perspectivas

distintas. Por un lado, se encontraron eventos culturales y asignaturas donde se exponen elementos característicos de las comunidades que hablan las lenguas que se enseñan, lo que muestra una perspectiva culturalista (Moran, 2001; Liddicoat y Scarino, 2013), priorizando la internacionalización. Mientras que por otro lado se encontró el trabajo sobre distintos marcos de interpretación del mundo a través de asignaturas y trabajo en conjunto con miembros de otras comunidades, lo cual muestra una visión crítica y semiótica de la relación intercultural (Hodge y Kress, 1988; Kress, 2012; Álvarez Valencia, 2021). En conclusión, se puede afirmar que, si bien se divisa un entendimiento de la dimensión intercultural como relativa a la interacción entre distintas culturas, no existe acuerdo en el momento de profundizar en la perspectiva que se debe tomar, la forma en que se debe implementar y los objetivos críticos que se deben establecer con respecto a las necesidades del contexto colombiano.

5.2. Relación entre los Proyectos Educativos de Programa y la Resolución 18583

En la sección anterior se presentó un análisis del concepto de cultura e interculturalidad que subyace a los proyectos educativos de programa (PEP) de las licenciaturas en lengua extranjera de tres universidades del Eje Cafetero. En la presente sección se discute la relación que existe entre los PEPs y la Resolución 18583 de 2017 que reforma las licenciaturas, especialmente, con respecto al abordaje de las dimensiones cultural e intercultural. Esto para responder nuestro segundo objetivo de investigación. En primer lugar, se hará una descripción de la visión de cultura e interculturalidad propuesta a partir de la Resolución y dos documentos que la anteceden y, finalmente, esto se pondrá en contraste con la visión encontrada en los PEPs de las tres universidades y las entrevistas realizadas.

Para generar una comprensión completa del concepto de cultura e interculturalidad que ofrece la Resolución es necesario analizar el caso con una mirada intertextual (Johnson, 2015),

que incluye dos documentos específicos: Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva (LPEI) de 2013, y Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas (LCPL) de 2014. Los documentos que contienen normativas como leyes o resoluciones no son documentos aislados, sino que, por el contrario, generalmente contienen directrices que refieren políticas previas que sirven como complemento. Así mismo, la resolución muestra un carácter normativo que no profundiza en conceptualizaciones, por lo que se vale de los documentos mencionados para permitir una comprensión completa de la visión que la informa. De esta forma, el documento LCPL desarrolla las condiciones de calidad para la obtención del registro calificado que se retoman y dictan en la resolución y remite a los LPEI debido a que “forman parte integral de las condiciones de calidad” (p. 15) de la misma normativa. Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se discute la visión de cultura e interculturalidad presente en la Resolución 18583 y en sus documentos referidos, LCPL y LPEI.

5.2.1. Resolución 18583 de 2017

Esta resolución ajusta las exigencias para el cumplimiento de las condiciones de calidad previamente definidas en la Resolución 02041 de 2016. En los considerandos, la Resolución 18583 no presenta diferencias notables con relación a la resolución anterior. Ambas se establecen en consonancia con la Ley 1188 de 2008, por la cual se regula el registro calificado de los programas de educación superior, así como el decreto 1075 de 2015, por el que se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Además, las resoluciones consideran la Ley General de Educación con respecto a la obligación de la sociedad y el Estado de velar por el acceso a la educación pública, la oferta de la misma, la cualificación de educadores, etc., y el Plan Nacional de Desarrollo que se basa en tres pilares: paz, equidad y educación.

Ahora bien, en las características de calidad para los programas de licenciatura se pueden

encontrar diferencias más significativas entre una resolución y la otra. A nivel curricular, la 18583 incluye exigencias como el establecimiento de fundamentos teóricos así como lineamientos pedagógicos y didácticos que deben ser explícitos por parte de las instituciones. Así mismo integra elementos como el pensamiento crítico, la creatividad y el respeto de la diversidad como importantes en el ejercicio de la profesión. Mientras que la Resolución 02041 hace referencia a la apropiación de los Estándares Básicos de Competencias, los Lineamientos Curriculares y Referentes de Calidad, la vigente resolución se decide por fomentar “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” (p. 5). De esta forma, la Resolución 18583 hace mención de la interculturalidad como parte del ejercicio docente, distinguiéndose a su vez de las resoluciones previas donde no se había incluido este componente. Sin embargo, cabe resaltar que esta mención de la interculturalidad es la única que se encuentra a lo largo de la resolución.

Otros ajustes establecidos en la Resolución 18583 con respecto a la resolución previa comprenden mayor profundización en lo concerniente a la práctica docente y la reducción de los créditos mínimos a 40 créditos de práctica. También, el punto dedicado a los requisitos de lengua extranjera en la 18583 menciona la segunda lengua en su título: Lengua Extranjera y Segunda Lengua, y dicta que los estudiantes cuya lengua materna no es el castellano tienen la posibilidad de acreditar esta como su segunda lengua en nivel B2 y, de la misma manera, para estudiantes con discapacidad auditiva. Esto es diferente de lo establecido en la 02041, pues esta exigía un nivel C1 en la segunda lengua y no hacía mención de estudiantes con discapacidad. Además de estos cambios, la Resolución 18583 describe directrices para la modalidad a distancia a lo largo

del documento. Finalmente, la resolución adiciona un artículo llamado Régimen de transición donde aclara que aquellos programas que adelantaron su debido proceso de obtención o renovación del registro calificado antes de la entrada en vigencia de la misma resolución podrán continuar con el proceso bajo el régimen de la anterior, es decir, la Resolución 02041.

En cuanto a la visión de cultura e interculturalidad que se puede abstraer de la Resolución, a lo largo de esta se ve el reconocimiento de una relación estrecha entre la educación y la cultura. Dentro de los considerandos se hace referencia a la Constitución Política donde esta se refiere al derecho a la educación, considerando esta como un instrumento para acceder a los valores de la cultura. Así mismo, como parte de los componentes de pedagogía se establece la “vinculación de las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural” (p. 6). Además, a lo largo de las características de calidad se observa un interés por considerar el contexto sociocultural de los estudiantes como importante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que, por tanto, deben ser tomados en cuenta al momento de “Desarrollar estrategias pedagógicas pertinentes para asumir las necesidades educativas de los estudiantes” (p. 6). Por otra parte, la Resolución menciona la interculturalidad como parte de un conjunto de elementos a fomentar en el ejercicio profesional. Sin embargo, no se profundiza en conceptualizaciones que den luces respecto a la forma en que se deben interpretar los componentes cultural e intercultural, ni se sugieren estrategias para su desarrollo en los programas de licenciatura. Es por ello que, en busca de una comprensión más completa de los conceptos que informan la Resolución, es necesario remitirse a los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación, teniendo en cuenta que este es el documento emitido por el Ministerio de Educación Nacional que desarrolló de manera amplia las características de calidad que deben seguir los programas de licenciatura y que de alguna manera cumple un papel

explicativo de la Resolución 18583.

5.2.2. Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación

Los LCPL son expedidos en el año 2014 por el MEN como un documento preliminar que buscaba dar mayores luces frente a las características necesarias para asegurar la calidad en los programas de licenciatura, a partir del reconocimiento de la relevancia que tiene la calidad de la formación de docentes en la búsqueda de incrementar la calidad en la educación.

Teniendo esto último como propósito, el MEN trabajó en conjunto con otras entidades como la Comisión Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), entre otros. A partir de este trabajo nace este documento como una propuesta para reformular los Lineamientos de Calidad para la obtención, renovación y modificación del registro calificado, adicionando exigencias en las condiciones de calidad que eleven sus estándares.

Dentro de esta propuesta se puede encontrar el reconocimiento de la cultura como un factor importante en la formación integral de educadores. Por una parte, se reconoce como parte de la formación en la educación superior el desarrollo de valores humanos, culturales y sociales como “el amor a la libertad, la tolerancia, la convivencia, el respeto a la diversidad cultural y al entorno natural” (p. 16). Así mismo, las instituciones de educación superior son consideradas como centros de desarrollo cultural, donde existen espacios útiles para potenciar la construcción de comunidad. En este sentido, se reconoce la importancia del bienestar universitario o institucional como promotor del desarrollo humano, por lo que se considera un eje de calidad. Según los LPCL bienestar universitario debe involucrar “diversas dimensiones de la vida de la comunidad educativa (económicas, culturales, psicológicas, sociales, etc.)” (pp. 21-22), así como

velar por la divulgación y el desarrollo de políticas institucionales en materia de cultura, entre otros.

También es parte de las exigencias dirigidas a bienestar universitario o institucional demostrar la “existencia y estadísticas de utilización de espacios para el desarrollo de los programas y actividades, y el diálogo intercultural” (p. 28). Así, la interculturalidad es considerada como una dimensión de la comunidad universitaria cuyo bienestar es de interés para la institución, aunque esto solo se menciona como parte de las características de calidad para la renovación del registro calificado y no para su obtención. Por otra parte, la interculturalidad sí hace parte de las exigencias para la obtención del registro calificado como un elemento integral para la flexibilización del currículo. Junto con la interculturalidad, la diversidad y la educación inclusiva son elementos asociados con la construcción de un currículo flexible, que según se aclara en el pie de página, busca involucrar a los estudiantes prontamente en actividades de investigación, interacción con el contexto y formación interdisciplinaria y autónoma en las artes y humanidades (LCPL, pie de página 20, p. 15).

Así pues, los LCPL plantean la cultura como parte importante de los contextos educativos que se debe desarrollar a través de la educación misma. Sin embargo, este documento carece de profundización en la conceptualización de la cultura. Lo mismo sucede con el abordaje de la interculturalidad, pues si bien se expresa como un elemento asociado al fomento de la diversidad, la educación inclusiva y el desarrollo humano de la comunidad universitaria, no se presentan mayores luces frente a las implicaciones de este concepto ni estrategias para su desarrollo. No obstante, el documento mismo refiere los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva: “21. Los lineamientos de política se describen de manera específica en el documento del MEN ‘Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva’ (2013) y forman parte

integral de las condiciones de calidad de la presente propuesta” (p. 15). Con esto es posible obtener una visión más amplia en lo concerniente a las políticas para la educación inclusiva y el fomento de la diversidad y la interculturalidad.

5.2.3. Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva

Este documento fue expedido en el año 2013 por el MEN, presentando las cualidades de una educación inclusiva y como pilar fundamental la búsqueda de la equidad e inclusión social. A partir del reconocimiento de la complejidad de contextos y diversidad cultural en Colombia, se formula la necesidad de un sistema educativo con equidad, es decir, “que se adapta a esta diversidad y está pensado en educar de acuerdo con las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, [...]” (p. 30). El documento señala la necesidad de atender las necesidades de priorizar ciertos grupos debido a que “son más proclives a ser excluidos del sistema educativo por circunstancias sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas, y que afectan los procesos de aprendizaje” (p. 41).

A lo largo del documento se puede identificar una visión de la cultura como elemento importante en la caracterización histórica y social de las diferentes poblaciones. Tomando en cuenta la diversidad de culturas, se plantea la flexibilidad como un principio de la educación inclusiva, el cual “se relaciona a la adaptabilidad para responder a la diversidad cultural y social, ya que parte del reconocimiento de que la realidad de todos los estudiantes en la educación superior es dinámica” (p. 50). También se encuentra la cultura no solo como dinámica, sino como elemento dinamizador representando una herramienta útil a los propósitos de la educación inclusiva. Hace parte de los retos planteados en los LPEI generar reflexión sobre temas como el conflicto armado y la diversidad cultural lingüística, y “promover espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva” (p. 54).

Además de ofrecer una clara perspectiva de educación inclusiva para la comprensión y abordaje del componente cultural, el documento también describe estrategias para enfrentar los retos que plantea este tipo de educación. En la preocupación por fomentar la creación de arte, de cultura con enfoque de educación inclusiva se propone como estrategia para las IES buscar el acompañamiento de expertos en materia de política institucional de educación inclusiva, así como la conformación de espacios de investigación interinstitucionales que prioricen la participación de los estudiantes y espacios dedicados a la investigación en temas interdisciplinarios, diversidad y flexibilidad del currículo.

Ahora bien, en cuanto al componente intercultural, este es presentado como una de las cinco características de la educación inclusiva, las demás son: participación, diversidad, equidad, calidad y pertinencia. Siendo entonces la interculturalidad un elemento importante en la búsqueda de la inclusión social, los LPEI proponen una definición donde se subraya su carácter transformador. Se expone la diferencia entre interculturalidad y multiculturalidad, dejando en claro que la primera tiene implicaciones más allá del contacto entre culturas, pues conlleva “un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto” (p. 29). A través de esta se busca lograr una disposición de transformación frente al sistema educativo propio de las instituciones en aras de asegurar el derecho a una educación de calidad a toda la población. En este sentido, se considera la interculturalidad como “un modelo educativo y de sociedad” (p. 29) que va más allá de una característica de la educación inclusiva, pues busca transformar procesos de enseñanza con la interacción y participación de la sociedad.

La interculturalidad es planteada como parte de los cinco elementos fundamentales de la educación inclusiva por su enfoque de derechos que busca fomentar el respeto a la diversidad y

la participación de los sistemas educativos. Así mismo, la interculturalidad forma parte de los retos que se propone la educación inclusiva, donde se plantea la necesidad de un análisis de la realidad social desde la interdisciplinariedad. Esta última implica a su vez un diálogo intercultural entre distintas áreas de conocimiento, es decir, “valorar la aproximación y el conocimiento entre culturas promoviendo la comprensión de valores alternativos implícitos en el intercambio cultural” (p. 55). En este sentido, se busca abandonar la concepción de que existe una ciencia que sea predominante sobre otra, lo cual permitirá alcanzar un análisis e interpretación de la realidad social necesarios para generar transformaciones en el contexto colombiano.

En este documento de Lineamiento de Política de Educación Superior Inclusiva se enuncian estrategias para enfrentar los retos de la educación inclusiva, entre los cuales se encuentra la interculturalidad como herramienta útil para la generación de acciones que promuevan un sistema de educación superior inclusivo. En este sentido, el MEN ha favorecido los espacios de investigación en materia de educación inclusiva, especialmente en diversidad e interculturalidad. También se ha generado espacio para la reflexión intercultural a través de la articulación adelantada por el MEN, de las estrategias de educación inclusiva con los proyectos de regionalización de la educación superior. En este proceso de articulación se genera mayor visibilización de “la diversidad e interculturalidad propias de las regiones” (p. 69).

Así pues, los LPEI ofrecen una perspectiva de educación inclusiva y transformación social que permite conocer el criterio con el cual se debe leer e interpretar la Resolución 18583, e implementar en los respectivos programas de licenciatura. Mientras que la cultura es vista como un elemento identitario, dinámico y a la vez dinamizador de la sociedad, la interculturalidad representa una herramienta al servicio de la transformación de sistemas educativos y de la

sociedad. Teniendo una perspectiva más amplia respecto a la visión de cultura e interculturalidad que subyace a la Resolución 18583, a continuación se discutirá la relación que existe entre la Resolución y el abordaje de las dimensiones cultural e intercultural en las licenciaturas de lengua extranjera de las tres universidades participantes en esta investigación.

5.2.4. La Resolución 18583 en los Programas de Licenciatura

Habiendo hecho un recorrido por el concepto de cultura e interculturalidad impreso en las características de calidad para las licenciaturas enunciadas en la Resolución y sus documentos antecedentes, en este apartado se establecerá qué tipo de relación guardan los programas de licenciatura con la Resolución 18583 con respecto a la forma en que abordan la cultura y la interculturalidad. Para responder a este objetivo se considera de gran importancia la información suministrada por los directores de programa en las entrevistas, pues es necesario tener en cuenta que los proyectos educativos de programa analizados en este trabajo se encuentran en procesos constantes de actualización. Estos cambios se establecen en el marco de procesos de acreditación, respondiendo a políticas de educación superior, directivas propias de las instituciones y demás situaciones particulares de los diferentes contextos educativos.

A partir del análisis de los PEPs y las entrevistas se observó que no existe una relación directa con la Resolución 18583 y la visión que esta supone de cultura e interculturalidad. En contraste, se pudo observar una relación parcial donde los programas de licenciatura mostraron diferentes apropiaciones de la Resolución. La apropiación de políticas educativas se refiere a la forma en que los actores educativos interpretan las políticas e incorporan elementos de estas en sus prácticas (Levinson y Sutton, 2001; Levinson et al., 2009). Los programas participantes de la investigación mostraron una afiliación con la Resolución 02041 de 2016, la cual difiere de la 18583 principalmente en la falta del componente intercultural en sus disposiciones. No obstante,

las demás diferencias entre las resoluciones no implican una disonancia absoluta frente a los lineamientos de la 18583, pues esta última podría interpretarse como una flexibilización de algunas exigencias descritas en la 02041. Ahora bien, la apropiación de esta resolución se mostró de manera parcial y a nivel estructural, considerando los elementos adoptados y la manifestación de esto tanto en los PEPs como en las entrevistas.

Por una parte, los PEPs de los tres programas coinciden en el nivel de proficiencia que deben alcanzar los formandos, el cual es C1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia, tal como se establece en la Resolución 02041. También se puede observar dentro de la descripción curricular presentada en los PEPs la inclusión de componentes dictados en la resolución, como las competencias del educador, los componentes generales, de pedagogía y didáctica, e igualmente la descripción del tiempo de duración del proceso de formación, los créditos y la práctica pedagógica. Además, se muestra conformidad en la inclusión de elementos como la investigación, la interdisciplinariedad y la extensión social, los cuales también se contemplan en los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación de 2014.

Otro elemento que también se muestra según lo establecido en los Lineamientos es la denominación de los programas; sin embargo, cabe resaltar que en el caso de la Universidad C, la denominación del programa impresa en el PEP no responde a estas directrices, lo cual se explica en la entrevista donde el director de programa dio a conocer el proceso de acreditación que ha atravesado el programa, para el cual actualizó su denominación de acuerdo a los lineamientos. Este tipo de discordancias entre lo que está explícito en el PEP y lo que sucede en la actualidad en las instituciones se encontró en los casos de los dos programas que suministraron entrevistas, donde se pudieron aclarar las actualizaciones que adelantaron los programas desde el año en que fueron conformados los PEPs. Estas consideraciones revelaron elementos adicionales

que los programas apropiaron de la resolución, como la definición de la cantidad de créditos para la práctica docente, los cuales son insuficientes en los PEPs. Mientras el PEP de la Universidad A muestra un total de 13 créditos de práctica pedagógica, en la entrevista se aclaró que contaban con 50 créditos; y en la Universidad C solo se registran dos cursos prácticos en los últimos semestres del proceso formativo; no obstante, el administrador aclaró que el incremento de créditos “dio pie a abrir otras prácticas, Iniciación a la práctica pedagógica en primaria y Práctica pedagógica en secundaria, por lo que algunas asignaturas se volvieron prácticas” (Entrevista, marzo 19 del 2021, administrador universidad C).

Teniendo en cuenta lo anterior es posible afirmar que, a nivel estructural, es decir, en cuanto a la adaptación de los criterios de calidad y secciones que deben incluir los PEPs, existe una relación directa entre la Resolución 02041 y las disposiciones de las licenciaturas según las aclaraciones ofrecidas por los directores de programa en las entrevistas, lo cual conlleva una concordancia con la Resolución 18583. Sin embargo, a nivel conceptual se encontró un resultado contrario, pues si bien los programas incluyen la cultura y la interculturalidad en sus PEPs y a nivel curricular, a través de las entrevistas se encontró que tal inclusión no es consecuencia de las especificaciones de la Resolución.

En primer lugar, es necesario recordar los resultados del análisis presentado en este documento frente a las visiones de cultura e interculturalidad encontradas en los PEPs. En ese análisis se pudo observar la cultura como un elemento mayoritariamente relativo a la lengua y que se aborda como algo estático. Con menor recurrencia se observó la existencia de espacios con el potencial de darle un carácter identitario, dinámico y dinamizador a la cultura. Esto último concuerda con la visión de cultura ofrecida por el documento de Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva que da bases para la interpretación de la Resolución, aunque se

trata de una visión que no está sustentada de manera conceptual en los PEPs, lo que hace imposible afirmar que es producto de discusiones basadas en lo propuesto por los lineamientos.

Por su parte, el abordaje de la interculturalidad ofrece un panorama similar.

Anteriormente se discutió la falta de una visión crítica y unificada de la misma, pues resultó tener mayor prominencia el abordaje de la interculturalidad desde una perspectiva relacional (Walsh, 2009), donde se entiende como la mera interacción entre culturas. Esta perspectiva se ve limitada con respecto a la conceptualización de interculturalidad planteada por los LPEI. En contraste, la Universidad C cuenta con espacios que tienen el potencial de generar discusiones críticas e interculturales, teniendo en cuenta la forma en que plantea la extensión social y el trabajo en conjunto con las comunidades que conforman el contexto educativo y lo dotan de diversidad cultural. Esta misma universidad plantea la articulación de un área intercultural encargada del componente de interdisciplinariedad, transversalidad y pertinencia con relación al contexto colombiano. Esta forma de abordar la interculturalidad es congruente con la visión que informa la Resolución, sin embargo, se trata del caso de un solo programa entre tres que fueron analizados. En términos generales, la interculturalidad se ha abordado desde el reconocimiento de su impacto en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y el desarrollo de competencias comunicativas. Esta visión disiente de lo planteado en los LPEI donde se aclaran los alcances de la interculturalidad como modelo de educación y de sociedad.

Ahora bien, a través de las entrevistas fue posible confirmar que no existe relación entre el abordaje de cultura e interculturalidad en los programas con la Resolución 18583. Por un lado, el administrador de la Universidad A mencionó la falta de profundización respecto a lo que se debe entender por interculturalidad en la Resolución 18583, además de estrategias de implementación. En este sentido, explica que la Resolución no aporta nada nuevo al programa,

pues con relación a “la existencia del diálogo intercultural hay cosas que ya se hacen” (Entrevista, marzo 19 del 2021, administrador Universidad C). En el caso de la Universidad C la reflexión sobre cultura e interculturalidad se dio de manera consecuente al cambio de denominación del programa y no en razón de lo expresado en la Resolución. Sobre esto, el director de programa explica que las acciones que se adelantaron con respecto a la interculturalidad iniciaron “desde la escuela teórica que tienen los docentes sobre el concepto de cultura e interculturalidad” (Entrevista, marzo 19 del 2021, administrador Universidad C), formulando bases coherentes a la nueva denominación del programa. Estos procesos se dieron en el marco de la Resolución 02041, sobre la cual el administrador comentó: “no encuentro un espacio destinado a la interculturalidad” (Entrevista, marzo 19 del 2021, administrador Universidad C).

Por otro lado, se encontró que el administrador de la Universidad A considera que la interculturalidad es abordada en las políticas como un asunto referente a la educación inclusiva y las comunidades minoritarias, a lo que critica que es necesario que “se haga la corrección exactamente de que la interculturalidad no sólo es para grupos minoritarios, porque si nosotros nos basamos en eso, entonces vamos a seguir cometiendo el mismo error en las universidades” (Entrevista, marzo 9 del 2021, administrador Universidad A). Además, incluso si reconoce la misión de inclusión que conlleva la interculturalidad en las políticas, considera que la instrucción es insuficiente y que “están dejando de nuevo a la deriva a los programas” (Entrevista, marzo 9 del 2021, administrador Universidad A). Las apreciaciones que permitieron conocer las entrevistas reflejan la desconexión que existe en la implementación de la interculturalidad realizada en las licenciaturas frente a lo planteado en la política educativa. Esto resulta evidente en las críticas hechas a la Resolución 18583 y a las políticas educativas en general frente a su

falta de profundización en conceptos y estrategias, pues implican que las acciones tomadas en las instituciones para incluir la interculturalidad no se han regido por la Resolución ni los documentos que la anteceden.

Conclusiones e Implicaciones

En este apartado se comparten las conclusiones e implicaciones resultantes de la investigación que tuvo por objetivo: 1. Analizar el concepto de cultura e interculturalidad que subyace a los PEPs de licenciatura en lengua extranjera de tres universidades del Eje Cafetero; 2. Establecer la relación de los PEPs y la Resolución 18583 de reforma a las licenciaturas con respecto a las dimensiones cultural e intercultural. A partir de estos objetivos, se presentó un recorrido por las visiones de cultura e interculturalidad expuestas por las licenciaturas desde su abordaje teórico, práctico y curricular, y percepciones frente a las normativas de calidad para la formación de docentes y su implementación en las instituciones.

Teniendo conocimiento de la escasa literatura que aborda la cultura y la interculturalidad como política educativa, esta investigación amplía el campo de la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera, pues presenta perspectivas respecto al papel de la cultura y la interculturalidad en estos procesos, la formación de docentes de lengua extranjera, y bases para cuestionar y transformar las mismas perspectivas. Así mismo, contribuye al campo de la política educativa en Colombia, proporcionando conocimiento respecto a la apropiación de la política. En este sentido, ofrece insumos para el futuro planteamiento y formulación de políticas educativas.

Respecto a la forma en que las licenciaturas en lengua extranjera abordan la dimensión cultural e intercultural se encontró que no existe unidad. Especialmente en la inclusión del componente cultural se encontró mayor variedad de matices. La evidencia proporcionada por los proyectos educativos de programa permitió determinar que la cultura es considerada un elemento indisociable de la lengua y, por tanto, un tema que siempre debe estar presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En esta visión de la cultura resulta inquietante que si bien podría inclinarse hacia una perspectiva semiótica (Hodge y Kress, 1988; Van

Leeuwen, 2005; Álvarez Valencia, 2021), la tendencia se muestra hacia una perspectiva estática de la cultura. Según Liddicoat y Scarino (2013) la asociación de la cultura con una lengua en particular es equiparable a la asociación de esta con los atributos de una nación. En ambos casos los límites entre culturas se definen en términos geográficos, ya sea por la separación entre una nación y otra, o los bordes del espacio que ocupa la comunidad que habla cierta lengua. Esta tendencia es estática porque trata la cultura como un conjunto establecido de atributos y características de una comunidad, visión que se ratifica gracias al tipo de eventos que mostró ser común en los programas y que reproducen elementos folclóricos de una comunidad como elementos culturales de la lengua *per se*.

El análisis también permitió identificar la existencia de espacios con el potencial para fomentar el desarrollo de la identidad cultural, a su vez comprendida como los marcos de interpretación del individuo que se transforman en la interacción (Álvarez Valencia, 2021). Sin embargo, esta visión no se encontró expresada de manera explícita ni compartida a nivel general, lo que indica que es necesario trabajar en la construcción de una visión de cultura que permita trascender estereotipos, así como plantear objetivos culturales críticos que persigan la reflexión sobre las convenciones propias y la posibilidad de transformarlas. Desde la perspectiva semiótica social se puede entender la cultura como un conjunto dinámico de recursos semióticos que se encuentran en juego en cualquier interacción (Álvarez Valencia, 2021). Esta visión permite darle a la cultura un carácter dinamizador, pues puede generar cambios en las convenciones sociales a medida que se transforman los marcos de interpretación de los individuos. Este tipo de procesos se puede ver en la Universidad C donde se apuesta por el desarrollo de la identidad cultural del individuo en lugar de la adquisición de una cultura extranjera. Objetivos así priorizan el contacto y reflexión acerca de la diversidad propia de nuestro país y la ubican por encima de la

internacionalización culturalista. La cultura como dinamizadora y herramienta al servicio de la transformación es la visión que se puede encontrar en los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva, sin embargo, no es el común denominador entre las licenciaturas.

Por otra parte, el análisis del abordaje de la interculturalidad no mostró tantos matices, ya que solo fue posible extraer una categoría; sin embargo, esa unanimidad no es sinónimo de criterios sólidos. Por el contrario, se encontró que la interculturalidad es mayormente reducida a sus implicaciones en el aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de competencias comunicativas. Si bien, parte de estas competencias interculturales en la comunicación se refieren a la actitud de curiosidad y respeto que desarrolla el individuo frente a la otredad (Byram, 1997), también se puede entender como una visión simplista en el sentido de que se considera útil la interculturalidad para la adquisición de un nivel de proficiencia en la lengua extranjera que se enseña. La interculturalidad desde una perspectiva relacional (Walsh, 2009) es entendida como la mera interacción entre culturas distintas, en la cual se ignora la reflexión frente a las condiciones de desigualdad y opresión que se conjugan en las interacciones y las realidades sociales de las partes que interactúan.

La interculturalidad también se ve incluida en discursos de inclusión, reconocimiento y respeto de la diversidad cultural de Colombia. Esto corresponde con lo que Walsh (2009) llama una visión funcional de la interculturalidad que no va más allá de fomentar la inclusión y la tolerancia. Esta disposición frente a los grupos priorizados, como se denominan las comunidades minoritarias en los LPEI, resulta conveniente y funcional para el sistema circundante, pues en todo caso este no es cuestionado ni replanteado, como tampoco son visibilizadas las causas de la desigualdad y demás problemáticas propias de una estructura colonial. En conclusión, la interculturalidad crítica continúa siendo un proyecto (Walsh, 2009), pues si bien en los LPEI se

habla de la interculturalidad desde un sentido más amplio, como modelo de sociedad al servicio de la transformación de esquemas, el estado de la discusión intercultural que se da en los programas de licenciatura en lengua extranjera continúa sin reflejar una dirección clara hacia tales fines.

Ahora bien, con relación a la apropiación de la Resolución 18583 observada en las licenciaturas, se encontró que no existía una relación directa entre la manera en que se ha incluido la cultura y la interculturalidad con lo enunciado en la Resolución ni en los documentos que la amplían. En el análisis que mereció el segundo objetivo de la presente investigación se encontraron dos factores de gran influencia en la apropiación lograda por los programas. Los diferentes niveles de interpretación y apropiación de las políticas y las particularidades de los contextos envueltos en los procesos de adopción, adaptación e implementación de las políticas representaron un gran impacto en la forma en que los programas implementaron el abordaje de las dimensiones cultural e intercultural, así como las demás características de calidad dictadas en las resoluciones, ya sea la 02041 o la 18583.

En primer lugar, la apropiación de la política se refiere a las diferentes formas en que los actores educativos interpretan y adaptan elementos de las políticas (Levinson et al.,2009), en este caso, de las características de calidad para el registro calificado enunciadas en la Resolución. En este análisis, la apropiación presentada en las licenciaturas reveló una insuficiencia en la lectura e interpretación de la política. Las políticas son documentos que responden a unos ciertos marcos de interpretación, como proyectos mayores, así como procesos de reformulación y mejoramiento de las mismas. En este sentido, es importante remitirse a los documentos que anteceden la resolución para conocer desde qué perspectiva se debe interpretar. En este caso, la Resolución guardaba relación con los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva. Así pues, la

Resolución y las características allí enunciadas debían ser interpretadas en el marco de la educación inclusiva, sin embargo, la investigación mostró un nivel superficial y estructural de apropiación de la Resolución por parte de los programas, lo que sugiere que la lectura de política por parte de los actores educativos es deficiente al no reconocer el carácter intertextual de estos documentos (Johnson, 2015).

Vemos entonces que en las universidades del Eje Cafetero se dio una apropiación de la Resolución parcializada al no examinar o profundizar en los documentos precedentes, los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas (LCPL) y Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva (LPEI), los cuales explican y conceptualizan las visiones que informan la Resolución. Esta forma limitada de apropiación de la política educativa conlleva una posible carencia de unidad y cohesión entre los procesos de formación desarrollados en cada universidad, culminando en vacíos en la formación intercultural de los docentes. Teniendo en cuenta la pluralidad de culturas y lenguas de nuestro contexto, los futuros profesores deben tener una formación intercultural para afrontar exitosamente la multiculturalidad propia del país, así como la propia de cada contexto educativo en que haga ejercicio de su profesión.

En segundo lugar, es necesario revisar las implicaciones del contexto educativo y sus particularidades en los procesos de apropiación e implementación de la política educativa. La puesta en escena de la política se refiere a la recontextualización de la política y su transición del texto a las acciones (Ball et al., 2012). El desarrollo de esta puesta en escena es susceptible al contexto, es decir, las condiciones espacio-temporales en que sucede. Estas condiciones contextuales comprenden: la historia de la institución, su ubicación, la población estudiantil, experiencias de los profesores, la gestión de la dirección, el recurso humano y material, entre otros (Ball et al., 2012). La apropiación de la política educativa que se observó en el análisis no

solo era parcial al no adoptar aspectos conceptuales y filosóficos, sino que se mostró inconsistente debido a que las disposiciones presentadas en los PEPs debieron ser explicadas e incluso corregidas por los directores de programa en las entrevistas respectivas. Se observó la complejidad que caracteriza los procesos de acreditación y la constante actualización de las licenciaturas. Las exigencias oficiales de renovación de registro calificado y acreditación de calidad ejercen presión sobre los programas debido a que estos últimos deben cumplir con los tiempos establecidos para realizar oportunamente los procesos correspondientes. A esto se suma las limitaciones en cuestión de recursos y normativas internas de las universidades que deben enfrentar las propuestas de actualización de los programas. También es necesario considerar la comunidad educativa y su historia, es decir, la formación y capacidad del recurso humano dedicado al programa y el tiempo que toman los procesos de capacitación y cualificación de docentes y prácticas pedagógicas.

En el momento de implementar las políticas se ven involucrados muchos factores propios del contexto que usualmente son ajenos a la formulación de las mismas directrices (Ball, 1989). Es por esto que resulta de suma importancia realizar entrevistas que den voz a los actores educativos, conocedores de primera mano de los procesos particulares que atraviesa cada institución en su búsqueda por garantizar la calidad en la formación de docentes. Estas percepciones respecto a la apropiación de la política educativa y la reflexión sobre estas son fundamentales en el proceso de reformulación de las políticas, de tal forma que se acerquen a las realidades de las instituciones permitiendo solucionar problemas y responder a necesidades reales de las comunidades educativas y sus contextos (Espinoza, 2015; Tello, 2015).

A partir de esta investigación se hacen visibles algunos retos a abordar en el campo de la política educativa, pues hace falta formular estrategias para garantizar la correcta apropiación de

la política. En este sentido, es necesario dirigir la atención hacia la forma en que los actores educativos abordan la política, así como la forma en que la política interactúa con sus lectores, pues este estadio de interpretación puede ser definitivo en el proceso de apropiación de la política sumándose a las situaciones conflictivas que hagan parte del contexto particular de cada institución.

Finalmente, este trabajo ilustra el panorama respecto al estado en que se encuentra la reflexión cultural e intercultural en los programas de licenciatura en lengua extranjera en tres universidades del Eje Cafetero de Colombia. Se reveló la falta a nivel general e institucional de una reflexión intercultural profunda como parte de la formación de docentes. Así mismo, se evidenció la carencia de objetivos interculturales críticos que apunten a la transformación de convenciones y sistemas. Esto último constituye un proyecto político-social-epistémico-ético (Walsh, 2009) necesario en nuestro contexto colombiano, permeado por una extensa historia de conflicto armado e inequidad, así como vasto en diversidad de lenguas y culturas.

Referencias

- Alarcón, D. (2007). Bilingüismo indígena en Colombia. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (1), 24-38. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3295385.pdf>
- Álvarez Valencia, J. A. (2021). Practical and theoretical articulations between multimodal pedagogy and an intercultural orientation to second/foreign language education. In J. A. Álvarez Valencia, A. Ramírez & O. Vergara (Eds.), *Interculturality in teacher education: Theoretical and practical considerations*. Programa Editorial Univalle.
- Álvarez Valencia, J. A., & Fernández, A. (2019). Using social networking sites for language learning to develop intercultural competence in language education programs. *Journal of International and Intercultural Communication*, 12(1), 23-42.
<https://doi.org/10.1080/17513057.2018.1503318>
- Álvarez Valencia, J. A. (2016). English around the globe and translocal flows. In J. A. Álvarez Valencia, C. Amanti, S. Keyl y E. Mackinney (Eds.), *Critical views on teaching and learning English around the globe* (pp. 1-14). Information Age.
- Álvarez Valencia, J. A., & Bonilla Medina, X. (2009). Addressing culture in the EFL classroom: A dialogic proposal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 151-170. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11448>
- Arismendi, F. (2014). Cultura y formación de futuros profesores de lenguas: El caso de un programa de licenciatura en una universidad pública de Colombia. *Lenguaje*, 42(2), 363-387. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i2.5864>
- Arismendi, F., & Ramírez, D. (2019). Vers une perspective plurilingue et interculturelle dans la

formation en langues étrangères à des étudiants indigènes en contexte universitaire.

Lenguaje, 47(2), 621-647.

<https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/7289/11204>

Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.). *Affect in language learning* (pp. 1-27). Cambridge University Press.

https://www.academia.edu/20469398/A_Map_of_the_Terrain

Ayala, J. (2012). El Programa Nacional de Bilingüismo como fundamento para la política de bilingüismo lasallista. *Revista de la Universidad De La Salle*, (59), 143-162.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1311&context=ruls>

Ayala, J., & Álvarez Valencia, J. A. (2005). A perspective of the implications of the Common European Framework implementation in the colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (7), 7–26.

<https://doi.org/10.14483/22487085.162>

Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class*. Routledge.

[https://library.smaratungga.web.id/repository/\[Stephen J. Ball\] Education Policy and Social Clas\(BookFi.org\).pdf](https://library.smaratungga.web.id/repository/[Stephen J. Ball] Education Policy and Social Clas(BookFi.org).pdf)

Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Routledge.

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Barletta, N. (2009). Intercultural competence: Another challenge. *Profile: Issues in Teachers'*

Professional Development, 11 (1), 143–158.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10552/11015>

Block, D. (2003). *A short history of second language acquisition. The social turn second language acquisition*. Georgetown University Press.

Borghetti, C. (2013). Integrating intercultural and communicative objectives in the foreign language class: A proposal for the integration of two models. *The Language Learning Journal*, 41(3), 254-267. doi:10.1080/09571736.2013.836344

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

Byrnes, H. (2002). *The cultural turn in foreign language departments: Challenge and opportunity*. *Profession*, 114-129.

https://www.jstor.org/stable/25595736?seq=1#page_scan_tab_contents

Carreño, L. (2018). Promoting meaningful encounters as a way to enhance intercultural competences. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(1), 120-135.

<https://doi.org/10.14483/22487085.11987>

Congreso de la república. (28 de diciembre de 1992) Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. [Ley 30 de 1992]. DO: 40.700.

http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf

Congreso de la república. (8 de febrero de 1994) Por la cual se expide la ley general de educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de Colombia. (12 de julio de 2013) Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-ley de bilingüismo. [Ley 1651 de 2013].

<https://colomboworld.com/academico/resoluciones/Ley1651de2013-LeydeBilinguismo.pdf>

Congreso de la república. (9 de junio de 2015) Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. [Ley 1753 de 2015]. DO: 49.538.

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Normograma/Ley%201753%20de%202015.pdf>

Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). The multilingual turn in languages education, opportunities and challenges. Multilingual Matters.

Corbett, J. (2003). An intercultural approach to english language teaching. Multilingual Matters.

Correa, D., & Usma, J. (2013). From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. How, A Colombian Journal for Teachers of English, 20(1), 226-242. <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/32/32>

Correa, D., Usma, J., & Montoya, J. C. (2014). National Bilingual Program: An exploratory study in the department of Antioquia, Colombia. Íkala, 19(1), 101-116.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/16978/18114>

Cruz, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. Praxis & Saber, 6(12), 191-207. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247216010.pdf>

Cuq, J-P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3162003/mod_resource/content/1/Cours%20de%20didactique%20du%20fran%C3%A7ais%20langue%20%C3%A9trang%C3%A8re%20et%20seconde_%20CUQ%20et%20GRUCA064.pdf

De Mejía, A. M. (2006b). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152-168.

https://www.researchgate.net/publication/262665886_Bilingual_Education_in_Colombia_Towards_a_Recognition_of_Languages_Cultures_and_Identities#fullTextFileContent

Díaz, A., & Rúa, J. (2016). ¿Qué hay en los Estándares Básicos de Competencia en lengua extranjera sobre formación cultural? *Lenguaje*, 44(2).

<https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4624/6840>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>

Dunn, W. (1994). *Public policy analysis: An introduction*. Pearson Education Inc.

<http://docshare01.docshare.tips/files/31821/318215703.pdf>

Espinoza, O. (2015). “Política”, políticas públicas y política educativa: alcances y enfoques Alternativos. En Tello, C. (Ed.). *Los objetos de estudio en política educativa. Hacia una caracterización del marco teórico* (pp. 143-160). ReLePe.

<http://panorama.oei.org.ar/dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf>

Fandiño Parra, Y. J. (2014). Teaching culture in Colombia Bilingüe: From theory to practice.

Colombian Applied Linguistics Journal, 16(1), 81-92.

<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a07>

Galazzi, L., Gómez, D., & Vásquez, M. (2019). Políticas mundializadas de formación

docente: propuestas para una lectura filosófica. *Praxis & Saber*, 10(22), 19-37.

<https://www.redalyc.org/journal/4772/477259302009/477259302009.pdf>

Galvis, H. A. (2011). The Common European Framework, Task-Based Learning, and Colombia:

Crossroads for an intercultural collision or a path under construction for improvement.

HOW, A Colombian Journal for Teachers of English, 18(1), 198-209.

<https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/59/59>

Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas (A. L. Bixio, Trad.) Basic Books. (Trabajo

original publicado en 1973) [https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-](https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf)

[c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf](https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf)

Gómez Rodríguez, L. (2018). EFL learners' intercultural competence development through

international news. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (16), 185-208.

<https://doi.org/10.26817/16925777.431>

Gómez Rodríguez, L. (2013). Enhancing intercultural competence through U.S. multicultural

literature in the EFL classroom. *Folios*, (38), 95-109.

<https://doi.org/10.17227/01234870.38folios95.109>

Gómez Rodríguez, L. (2014). Relational teaching: A way to foster EFL learners' intercultural

communicative competence through literary short stories. *Colombian Applied Linguistics*

Journal, 16(2), 135-150. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a01>

Gómez Rodríguez, L. (2015). Critical intercultural learning through topics of deep culture in an

EFL classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(1), 43-59.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/19144/20783377>

Gómez Sará, M. (2017). Review and analysis of the colombian foreign language bilingualism policies and plans. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 24(1), 139-156.

https://www.researchgate.net/publication/313689839_Review_and_Analysis_of_the_Colombian_Foreign_Language_Bilingualism_Policies_and_Plans

González, A. (2012). When language teacher educators, language policy makers and politicians meet: Lessons from the South. In D. Soneson y E. Tarone (Eds.), *Expanding our horizons: Language teacher education in the 21st Century* (pp. 65-89). CARLA-Center for Advanced Research on Language Acquisition.

https://www.researchgate.net/publication/261174791_When_language_teacher_educators_language_policy_makers_and_politicians_meet_Lessons_from_the_South

Grabe, W. (2012). Applied linguistics: A twenty-first-century discipline. In R. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*, (pp. 1-14). Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0002

<https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195384253.001.0001/oxfordhb-9780195384253-e-2?print=pdf>

Grosfoguel, R. (2011). Globalization and the decolonial option. In W. Mignolo y A. Escobar (Eds.), *The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms* (65-77).

Routledge. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-464120190002001_79

Guerrero, C. H. (2009). Language policies in Colombia: The inherited disdain for our native

- languages. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 16(1), 11–24.
<https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/74/73>
- Guerrero-Moya, M. E., Muñoz Ortiz, L., & Niño Díaz, A. M. (2016). Evidence of intercultural communication competence in tenth grader's narrative texts. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (13), 111-130. <https://doi.org/10.26817/16925777.315>
- Hernández García, M. G. (2016). Involving university students in intercultural communicative competence activities through the use of cultural products and practices. *Enletawa Journal*, 9(1). 13-32.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/view/7537
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cambridge Polity Press.
- Johnson, D. C. (2015). Intertextuality and language policy. In F. M. Hult y D. C. Johnson (Eds.), *Research methods in language policy and planning: A practical guide* (pp.166-180). Willey Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118340349.ch15>
- Johnson, D.C. (2013). *Language policy*. (C. N. Candlin, & D. R. Hall, eds.). Washington State University.
- Kaplan, R., & Baldauf, R. (1997). *Language planning: From practice to theory*. (J. Edwards, ed.) Multilingual Matters.
- Kern, R., & Liddicoat, A. (2008). De l'apprenant au locuteur/acteur. In Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. (Eds.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 27-33). Éditions des Archives Contemporaines. <https://core.ac.uk/download/pdf/55269962.pdf>
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching*

Research, 1(1). 57-78.

http://ijltr.urmia.ac.ir/article_20453_707cf14e180ff24ca190f3f34a236e3e.pdf

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.

<https://pdfcoffee.com/kramschclairelanguageandculture-pdf-free.html>

Kramsch, C. (1991). Culture in language learning: A view from the U.S. In K. de Bot, R.

Ginsberg & C. Kramsch (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 217-239). John Benjamins.

Kress, G. (2012). Thinking about the notion of ‘cross-cultural’ from a social semiotic perspective. *Language and Intercultural Communication*, 12(4), 369-385.

<https://doi.org/10.1080/14708477.2012.722102>

Leibbrandt, I. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*. 32. <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>

Levinson, B. A. U., & Sutton, M. (2001). Introduction: Policy as/in practice – a sociocultural approach to the study of educational policy. In *Policy as practice: Toward a sociocultural analysis of educational policy* (pp. 1–22). Ablex Publishing.

Levinson, B., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795.

Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118482070>

Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2010). Eliciting the intercultural in foreign language education. In

- A. Paran, & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 52-73). New Perspectives on Language and Education.
https://www.academia.edu/43529664/Testing_the_Untestable_in_Language_Education
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En Tello, C. (Ed.). *Los objetos de estudio en política educativa. Hacia una caracterización del marco teórico* (pp. 143-160). ReLePe.
- Malagón Plata, L. A., Rodríguez Rodríguez, L. H., & Machado Vega, D. F. (2019). Políticas públicas educativas y aseguramiento de la calidad en la educación superior. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 273–290.
<https://doi.org/10.19053/01227238.4999>
- Maldonado-Torres, N. (2011). Thinking through the decolonial turn: Post-continental interventions in theory, philosophy, and critique — An introduction. *TRANSMODERNITY, Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2), 1-14. <https://escholarship.org/uc/item/59w8j02x>
- Marshall, C., y Rossman, G. (2011). *Managing, analyzing, and interpreting data. In Designing qualitative research* (pp. 205-223). Sage Publications.
- Martinez, J. (2014). Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). *Matices en Lenguas Extranjeras*, (8), 80-101.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54796>
- Martínez, M., Martínez, J. y Calzado, V. (2006). La competencia cultural como referente de la diversidad humana en la prestación de servicios en la intervención social. *Intervención Psicosocial*, 15(3). 331-350. <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v15n3/v15n3a07.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación

Internacional. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Consejo de Europa para la publicación en Inglés y Francés.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018) Programa Nacional de Bilingüismo.

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>

Ministerio de Educación Nacional. (15 de septiembre de 2017) 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. [Resolución 18583 de 2017].

https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (3 de febrero de 2016) Por la cual se establecen las

características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. [Resolución 02041 de 2016].

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016) Colombia Bilingüe.

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/2%20Modelo%20de%20implementaci%C3%B3n%20-%20Resumen%20en%20espa%C3%B1ol.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2014) Programa nacional de inglés: Colombia Very Well.

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014) Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013) Lineamientos política de educación superior inclusiva. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_0.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010) Proyecto de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327001_archivo_pdf_terminos_convocatoria.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (6 de agosto de 2010) Por la cual se modifican los artículos 3 y 6 de la Resolución 5443 de 2010, que define las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación.[Resolución 6966 de 2010]. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-243532_archivo_pdf_res6966.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (30 de junio de 2010) Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones.[Resolución 5443 de 2010]. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-238090_archivo_pdf_resolucion_5443.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006) Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004) Plan Nacional de Bilingüismo. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

- Miranda, N., & Echeverry, Á. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(29), 67–125.
<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v16n29/v16n29a4.pdf>
- Mora, Y. L., Escarbajal, A., & Escarbajal, A. (2018). Evaluación de trabajo en aula sobre la competencia intercultural en un programa de formación de docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 77-94.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/3088/3971>
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Heinle & Heinle.
- Moya-Chavez, D., Moreno, N., y Núñez-Camacho, V. (2018). Interculturality and language teaching in Colombia: The case of three teacher education programs. *Signo y Pensamiento*, 37(73), 53-69.
- Ordóñez, C. L. (2011). Education for bilingualism: Connecting Spanish and English from the curriculum, into the classroom, and beyond. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 147-161.
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/37727/25704-90169-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oviedo Gómez, H., & Álvarez Guayara, H. A. (2019). The contribution of customized lessons with cultural content in the learning of EFL among undergraduates. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(1), 15-43. <https://doi.org/10.14483/22487085.11877>
- Ramos Holguín, B. (2013). Towards the development of intercultural competence skills: A pedagogical experience with pre-service teachers. *HOW Journal*, 20(1), 206-225.

<https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/31>

Ramos Holguín, B., Aguirre, J., & Torres, N. (2018) El concepto de interculturalidad en la formación de futuros maestros de idiomas: Hacia un estado inicial de la cuestión. *Enletawa Journal*, 11(1), 57-68.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/download/8903/7358

Ricento, T. K., & Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 20(3), 401-427.

Rico Troncoso, C. (2012). Language teaching materials as mediators for ICC development: A challenge for materials developers. *Signo y Pensamiento*, 31(60), 130-154.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp30-60.melp>

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2416/1699>

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage publications.

https://www.academia.edu/11310253/The_coding_manual_for_qualitative_researchers

Schiffman, H. (1996). *Linguistic culture and language policy*. Routledge.

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.

Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.

<https://www.guilford.com/excerpts/stake.pdf?t>

Tello, C. (2015). A modo de cierre. Los objetos de estudio de las investigaciones en política educativa: El debate abierto. En Tello, C. (Ed.). *Los objetos de estudio en política educativa. Hacia una caracterización del marco teórico* (pp. 239-243). ReLePe.

<http://panorama.oei.org.ar/dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf>

Truscott, A.M., & Tejada-Sánchez, I. (2020). Teaching language is not enough: Towards a recognition of intercultural sensitivity in bilingual teaching and learning. In H. Caicedo (Ed.), *Aportes a la lingüística aplicada y el bilingüismo* (pp. 15-37). Redipe.

https://www.researchgate.net/publication/344368428_Teaching_language_is_not_enough_Towards_a_recognition_of_intercultural_sensitivity_in_bilingual_teaching_and_learning

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2013). Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225383_spa

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2006).

Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 123–141.

https://www.researchgate.net/publication/237645132_Education_and_Language_Policy_in_Colombia_Exploring_Processes_of_Inclusion_Exclusion_and_Stratification_in_Times_of_Global_Reform Políticas educativas y lingüísticas en Colombia procesos de inclusión

- Usma , J., Ortiz, J., & Gutiérrez, C. (2018). Indigenous students learning English in higher education: Challenges and hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229-254.
https://www.researchgate.net/publication/326761748_Indigenous_Students_Learning_English_in_Higher_Education_What_Are_the_Challenges
- Valencia López, V. (2015). *Revisión documental en el proceso de investigación*. Universidad Tecnológica de Pereira.
<https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1771/1771.pdf>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Walsh, C. (marzo de 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Artículo ampliado de la ponencia presentada en el seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural” del instituto internacional de integración del convenio Andrés Bello, LaPaz, Bolivia.
https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152.
<http://revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>
- Yu-Hao, K., & Lin, Y.H. (2016). Collecting qualitative data. En Palaiologou, I., Needman, D., & Male, T. (Eds.), *Doing research in education* (pp. 314-353). Sage.
- Zhu, H. (2014). *Exploring intercultural communication: Language in action*. (R. Carter, & G. Cook, eds.). Routledge.

Anexos

Anexo 1. Protocolo de Entrevista

Protocolo entrevista proyecto: La nueva resolución de las licenciaturas: Apropiación de la dimensión intercultural en la enseñanza del inglés en los programas de formación de docentes de lenguas

Buenos días/tardes, profesor@ XXXXXXX, Mi nombre es XXXX y yo soy Asistente/co-investigador del proyecto **La nueva resolución de las licenciaturas:**

Apropiación de la dimensión intercultural en la enseñanza del inglés en los programas de formación de docentes de lenguas. ¿cómo está? (tener un intercambio informal por unos minutos (2-3 min) para crear un ambiente amigable (el clima, cómo empieza el semestre etc.; la ciudad: Cómo está el clima hoy en Manizales. He escuchado que llueve mucho etc..) Bueno, muchas gracias por aceptar participar en esta entrevista. El propósito es indagar acerca de aspectos académicos y curriculares del Proyecto Educativo de su Programa (PEP) con respecto a la Resolución de las Licenciaturas y el componente cultural e intercultural. La entrevista se está grabando y como le aclaramos en el protocolo que le enviamos, la información se utilizará con confidencialidad.

Hoy es marzo XXX de 2021 y son las _____am.

Profesora@, quisiera empezar con el tema de la Resolución de las Licenciaturas.

Pregunta de Inv.	Pregunta entrevista
------------------	---------------------

¿Cómo los programas en lengua extranjera en Colombia se han apropiado de la resolución de reforma a las licenciaturas?	1. El Ministerio de Educación expidió una Resolución sobre las características de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado: la 2041 en 2016; luego en 2017 el Ministerio de Educación derogó esa resolución e introdujo la 18583. ¿Qué opinión les merece esa nueva normativa? 2. ¿Qué procesos y acciones se empezaron a adelantar al interior del programa con relación a esa nueva normativa?
	2a. ¿Estos cambios se hicieron teniendo en cuenta la primera versión de la Resolución: la 2041 o la 18583? 3. ¿Qué impactos negativos o positivos ha tenido o tendrá la implementación de resolución en su programa?
¿Cómo se abordan las dimensiones cultural e intercultural en los proyectos educativos de las licenciaturas.	4. ¿Qué papel creen ustedes que se le otorga a la cultura y la interculturalidad en la resolución o en su documento acompañante <i>Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación</i>? ¿De qué manera se abordan la dimensiones cultural e intercultural en su programa de licenciatura? ¿En términos del PEP, de qué manera se introdujeron estos componentes (lo cultural o intercultural)? ¿La manera en que se incluye lo cultural e intercultural en el programa y el PEP tiene que ver con lo que dice la Resolución? (¿En que medida?)

¿Cuál es el papel de la dimensión intercultural en los programas de clase de las licenciaturas.	¿Ha habido alguna estrategia para que la visión intercultural se manifieste directamente en los programas de clase y en la pedagogía de los profesores? (pregunta de seguimiento si es necesario: ¿de qué manera cree que los profesores están haciendo esta integración?) ¿La manera en que se incluye lo intercultural en los programas de clase o la pedagogía de los profesores tiene que ver con lo que dice la Resolución? (¿En qué medida?)
---	---

Finalmente, hay alguna idea o reflexión que quisiera compartir con respecto al tema de la entrevista de hoy.

Profesor@_XXXXX, agradecemos mucho su participación en esta entrevista. Queríamos pedirle otro favor, ¿es posible que usted nos ayude a contactar a uno de los profesores del programa ya sea de planta o cátedra que **preferiblemente** se encargue de dictar los cursos que tiene más alta relación con la enseñanza de lo cultural o intercultural?

Si dice **sí**:

Preguntar: ¿Cuál profesor sería y qué clase dicta?

Le dicen: entonces “usted lo podría contactar e incluir al director del proyecto, profesor José Aldemar Álvarez V. Aquí en el chat voy a escribir su correo:
jose.aldemar.alvarez@correounivalle.edu.co

Le agradecemos mucho su gestión.

Anexo 2. Matriz de Análisis del PEP

¿En qué secciones del PEP se abordan las dimensiones cultural e intercultural?	Universidad _____					
	Sección del PEP donde se discute lo cultural y lo intercultural	Evidencia textual sobre la cultura o alusiones implícitas al concepto	Evidencia textual sobre la intercultural o alusiones implícitas al concepto.	Alusiones a cómo se integra la Resolución 18583 o la Resolución de las Licenciaturas: texto que diga que se acogieron a ella y cómo o algo similar.	Perspectiva teórica sobre lo cultural o intercultural: mención de una teoría, o autores	Secciones en duda

Anexo 3. OpenCode

