



Política educativa y apropiación de la dimensión intercultural: un estudio exploratorio sobre las licenciaturas de lenguas en Colombia¹

José Aldemar Álvarez Valencia²
Jorge Heriberto Murcia Yalí³
Edwin Alejandro Henao Mejía⁴

Citation: Álvarez-Valencia, J. A., Murcia-Yalí, J. H. & Henao Mejía, E. A. (2023). Política educativa y apropiación de la dimensión intercultural: un estudio exploratorio sobre las licenciaturas de lenguas en Colombia. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 25(2), pp. 91-104.

Received: 09-Apr.-2023 / **Accepted:** 24-Oct.-2023

DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.19472>

Resumen

En 2017, el Ministerio de Educación de Colombia emitió la Resolución 18583, la cual establece los criterios de calidad de los programas de formación docente o licenciaturas. A través de una investigación cualitativa exploratoria y descriptiva, se indagó sobre cómo las licenciaturas abordaron la política y, en particular, cómo se apropió la dimensión intercultural en 27 licenciaturas de distintas ciudades del país. Las fuentes de datos incluyeron proyectos educativos, microcurrículos y entrevistas a directivos y profesores. Los resultados indican que las estrategias de apropiación de la política incluyeron la conformación de comités para discutir las implicaciones de la directriz, cambios a nivel curricular que implicaron la transversalización de las perspectivas interculturales y la inclusión de nuevos cursos en la malla curricular. La interculturalidad se apropió como un eje misional, tanto desde lo teórico como desde lo práctico, basándose en visiones mayoritariamente constructivistas. Mientras tanto, la comprensión de la política, en términos generales, se vio limitada debido a la ausencia de un enfoque intertextual por parte de los agentes implicados en su interpretación. Como conclusión, se argumenta que un mayor diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad académica podría generar procesos de comprensión y apropiación de la política más efectivos.

Palabras clave: Resolución 18583, política educativa, licenciaturas de lenguas, apropiación de la política, dimensión intercultural, competencia intercultural

1 Esta investigación fue avalada por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad del Valle, Código 4402. Especial agradecimiento a los estudiantes del semillero de investigación: Daniela Checa, Daniela Campo, Paola Quesada y Adward Rincón.

2 Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. jose.aldemar.alvarez@correounivalle.edu.co

3 Institución Educativa Rural Boca del Monte, sede El Roble, Antioquia. jorgemur7@gmail.com

4 Institución Educativa Rural Gabriela White de Vélez, Antioquia. eahenao21@hotmail.com



Educational Policy and Appropriation of the Intercultural Dimension: An Exploratory Study on Language Education Programs in Colombia

Abstract

In 2017, the Colombian Ministry of Education issued 'Resolution 18583', which establishes the quality criteria for teacher training programs or bachelor's degrees. Through exploratory and descriptive qualitative research, we inquired about how bachelor's degrees addressed the policy and, in particular, how the intercultural dimension was appropriated in 27 programs in different cities around the country. Data sources included educational projects, syllabi, and interviews with program directors and professors. The results indicate that the strategies for the adoption of the policy included the formation of committees to discuss the implications of the ruling, changes at the curricular level that implied the mainstreaming of the intercultural perspective, and the inclusion of new courses in the curriculum. Interculturality was adopted as a foundational principle, in theoretical and practical terms, mostly based on constructivist visions. Meanwhile, the understanding of the policy, in general terms, was limited due to the absence of an intertextual approach on the part of the agents involved in its interpretation. In conclusion, it is argued that a greater dialogue among the different members of the academic community could generate more effective processes of understanding and appropriation of the policy.

Keywords: Resolution 18583, education policy, teacher education programs, policy appropriation, intercultural dimension, intercultural competence

Introducción

El aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua en Colombia se ha fortalecido durante varias décadas mediante leyes y políticas educativas (ej., [MEN, 1999, 2006, 2014, 2016](#)). Estas políticas centran cada vez más sus esfuerzos en el desarrollo de iniciativas que propendan por el aprendizaje y la enseñanza del inglés, para alcanzar niveles altos de competencia. En la educación en lenguas extranjeras confluyen varias dimensiones, incluyendo las siguientes: lengua, enseñanza, cultura, multiculturalidad y, especialmente, interculturalidad. Todas estas dimensiones influyen en procesos pedagógicos y académicos de calidad. Dichos conceptos se han adaptado y, a su vez, evolucionado, permitiendo progresivamente posibilidades de mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés.

Las universidades que ofrecen programas de licenciatura en lengua extranjera se alinean con referentes de calidad proporcionados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Una de las regulaciones más recientes es la Resolución 18583 o Resolución de las licenciaturas ([MEN, 2017](#)), la cual ajustó y modificó las características específicas de calidad de los programas de licenciaturas del país. Esta normativa estuvo acompañada por el documento titulado *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación* ([MEN, 2014](#)), el cual fue difundido como un documento explicativo de la Resolución. Como es propio de todo documento de política educativa, esta Resolución refleja diferentes visiones epistemológicas, ontológicas, metodológicas y conceptuales. Por ejemplo, en el siguiente apartado se observa que la visión intercultural fue tenida en cuenta dentro de sus diferentes apuestas conceptuales:

... se asegurará un conocimiento disciplinar y pedagógico que permita la formación adecuada para adelantar procesos de enseñanza-aprendizaje, la promoción de la investigación, la ciencia y la transformación pacífica de los conflictos, la apropiación y uso pedagógico de las nuevas tecnologías, la conciencia social de su entorno, la interculturalidad, la sostenibilidad y preservación del medio ambiente. ([MEN, 2017, p. 5](#))

Esta orientación se explicita más en el documento *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación* ([MEN, 2014](#)), en el cual las dimensiones cultural e intercultural aparecen en apartados como el de contenidos curriculares. El texto, además, señala que se sustenta en los principios propuestos en una publicación anterior sobre política inclusiva: “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” ([MEN, 2014, p. 15](#)). El documento citado plantea seis componentes para una educación inclusiva: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, calidad y pertinencia. Todo lo anterior es relevante en la medida en que estas políticas educativas son producto del momento histórico que afronta Colombia de postconflicto o posterior a la firma de los Acuerdos de Paz en 2016. La política es coherente con esta realidad en términos de priorizar la inclusión en la educación como un mecanismo generador de paz: “Este documento nos permite seguir reflexionando sobre la importancia de la educación inclusiva en nuestro contexto y sus aportes en la construcción de un país que quiere la paz” ([MEN, 2014, p. 11](#)).

La inclusión de la perspectiva intercultural en la política encaja con las iniciativas internacionales de promover la comprensión de la dimensión intercultural en la formación docente ([Byram & Risager, 1999](#); [Sercu et al., 2005](#)) dadas las condiciones contemporáneas de hiperdiversidad que es agudizada por el cambio de las realidades en las sociedades, el patrón cambiante de movilidad, de configuraciones de las poblaciones, los temas de paz local y global y el acceso a las tecnologías, entre otros ([Álvarez Valencia, 2016](#)). Por otro lado, realizar una investigación sobre política educativa en programas de licenciatura en lengua extranjera, teniendo como espacio de indagación central la apropiación de la perspectiva intercultural proveniente de una normativa ministerial, representa un gran aporte a la comprensión de las maneras en que las universidades abordan la integración curricular, teórica y metodológica de la política.

Dado que la política es reciente y que los programas de pregrado dedicados a la formación docente apenas se han reestructurado alrededor de las directrices de esta resolución, aún no se encuentran investigaciones o reflexiones sobre su impacto curricular. En consecuencia, esta primera indagación es de tipo informativa y gira en torno a cómo se están dando los procesos de comprensión y apropiación de la nueva normativa. Con base en lo anterior, se formuló un primer objetivo de investigación que buscó establecer cómo los programas de licenciaturas en lenguas extranjeras

en Colombia han apropiado la Resolución 18583 por la cual se reforman las licenciaturas. El segundo objetivo buscó analizar la apropiación de la dimensión cultural e intercultural en los proyectos educativos de programa (PEP) de las licenciaturas y su relación con la Resolución.

La Resolución 18583 y la apropiación de la política educativa

El compromiso nacional por buscar una educación de calidad en los programas de licenciaturas en Colombia fue establecido, de manera general, con la Ley General de Educación 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994). Posteriormente, el MEN ha venido formulando una serie de directivas como 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”. Ese mismo año, la Resolución 6966 de 2010 derogó dos artículos de la resolución anterior, referentes a la denominación de los programas y las prácticas pedagógicas. Luego, en el año 2016, con la publicación de la Resolución 2041 se adopta un enfoque más riguroso hacia los programas de licenciatura y los criterios de obtención, renovación o modificación de sus registros calificados.

En el año 2017, el MEN derogó la Resolución 2041 con la publicación de la Resolución 18583 en la que se ajustaron y modificaron las características específicas de calidad de los programas de licenciatura. La segunda resolución involucró cambios en el número de créditos asignados a la práctica pedagógica y las denominaciones de programas académicos, así como un mayor énfasis en la diversidad y la cultura. Esta resolución tiene por objeto establecer las características específicas de calidad para los programas académicos de pregrado de licenciatura para obtener, renovar o modificar el registro calificado; es decir, el aval para que los programas de licenciatura puedan ofertar su programa. Para lo anterior, la Resolución plantea cinco artículos para lograr el registro calificado de los programas. El artículo 2 hace referencia a las características específicas de calidad para los programas de licenciatura, en los que se encuentran las siguientes: 1) La denominación del programa; 2) Los contenidos curriculares, los cuales deben contener los siguientes componentes: componente de fundamentos generales, componente de saberes específicos y disciplinares, componente de pedagogía, y componente de didáctica de las disciplinas; 3) La organización de las actividades académicas, las cuales deben de especificar los créditos y duración, práctica educativa y pedagógica, metodología, elección de lengua extranjera y segunda lengua, investigación, la relación con el sector externo, el personal docente, los medios educativos y la infraestructura donde se desarrolla el programa.

Hasta la fecha no se encuentran trabajos de investigación enfocados en el impacto de la Resolución 18583 en los programas de licenciatura de lengua extranjera. No obstante, sí hay amplia literatura sobre la política lingüística que prioriza los niveles de educación básica secundaria, especialmente, sobre el Plan Nacional de Bilingüismo ([Correa & Usma, 2013](#); [González, 2012](#); [Guerrero, 2008](#); [Miranda & Echeverry, 2011](#)); políticas educativas como los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés ([Barletta, 2009](#); [Díaz & Rúa, 2016](#)); estudios sobre las implicaciones de la implementación del Marco Común Europeo de Referencia ([Ayala & Álvarez Valencia, 2005](#); [Galvis, 2011](#)); y sobre el modelo de bilingüismo subyacente a las políticas lingüísticas en Colombia ([De Mejía, 2006](#); [Ordóñez, 2011](#)).

Entender la política educativa en el contexto de este trabajo de investigación sugiere reconocerla como “una práctica social compleja” ([Levinson y Sutton, 2001, p. 1](#)), que va más allá de comprender la política educativa como un mero asunto normativo de carácter rígido. La política educativa, según los mismos autores, abre la posibilidad de ser ‘apropiada’. Apropiar la política educativa significa que al ser llevada a la práctica en contexto deja de ser un simple documento de carácter normativo, para tomar unos matices que le imprime quien la ejecuta. En esta misma línea, [Ball \(2006\)](#) describe las políticas educativas como una forma de construir las propias prácticas, a partir de intereses y acciones en campo, porque es en contexto donde la implementación deja de ser un asunto instrumental y toma sentido y significado. La política lingüística, como propone [Mainardes \(2015\)](#), se mueve entre lo concreto y lo abstracto. Es decir, tiene una dimensión visible en cuanto mandato, y otra abstracta en cuanto puede tomar varios giros vía su apropiación.

[Miranda \(2018\)](#), quien realizó un análisis con estudiantes de grado 11, profesores de inglés y directivos docentes de instituciones educativas públicas de Cali, Colombia, aborda los planteamientos de [Johnson \(2013\)](#) para mostrar que la política educativa es apropiada de manera diversa por estos actores. En este sentido, la política educativa

es apropiada de acuerdo con la posición que ocupa la persona que la apropia. Esta idea de apropiación revela que los mandatos institucionales, más que mostrar una línea de acción inamovible, hacen que la política educativa sea maleable, es decir, permite que esta pueda ser transformada y ejecutada a partir de las necesidades de los contextos donde es llevada a la práctica.

La cultura y la interculturalidad en la formación docente

El campo de la enseñanza del inglés ha adoptado definiciones de cultura provenientes de diversas disciplinas ([Kramsch, 1998](#); [Scollon & Scollon, 2001](#); [Spencer-Oatey & Franklin, 2009](#)). [Liddicoat y Scarino \(2013\)](#) indican que la cultura involucra atributos nacionales, normas sociales, elementos culturales o sistemas simbólicos, así como prácticas de las comunidades. Algunos autores adoptan una visión discursiva para estudiar la cultura ([Kramsch, 1998](#); [Scollon & Scollon, 2001](#)). Por ejemplo, [Kramsch \(1998\)](#) sostiene que la cultura tiene que ver con la “membresía en una comunidad discursiva que comparte un espacio social e historia común, y un sistema común de estándares para percibir, creer, evaluar y actuar” (p. 127). [Álvarez Valencia \(2021\)](#), desde la semiótica social, sostiene que la cultura es un repertorio de recursos semióticos materiales y simbólicos que se apropian en procesos de socialización y que pueden ser reconstituídos en la interacción social. La visión adoptada por estos autores va más allá de la visión culturalista que gira alrededor de productos, celebraciones e información factual acerca de la cultura foránea ([Dervin, 2010](#); [Liddicoat & Scarino, 2013](#)). Por el contrario, se busca un diálogo entre aquellos recursos semióticos culturales de la lengua de partida (ej. español) y la lengua de llegada (ej. inglés). El interés se centra en la relación intercultural.

En los últimos años ha habido un gran interés por la integración de la interculturalidad en los programas de formación docente (ej. [Peña-Dix et al., 2019](#); [Sercu et al., 2005](#); [Yücel & Yavuz, 2019](#)). Aunque inicialmente la interculturalidad se redujo a la formación para la interacción con hablantes de nacionalidades diferentes, con el tiempo esta visión se ha expandido, adoptando una visión intracultural. En ella, los diferentes grupos sociales pertenecientes a un mismo espacio geográfico de nación-estado, constantemente se involucran en interacciones interculturales determinadas no solo por su procedencia geográfica, sino además por su raza, etnia, género, entre otras categorías ([Álvarez Valencia, 2021](#); [Spencer-Oatey & Franklin, 2009](#)). Bajo esta perspectiva, la naturaleza intercultural de una interacción depende de las diversas afiliaciones identitarias (e.g. socioeconómicas, regionales, nacionales, raciales, étnicas, lingüísticas) que distinguen a los interlocutores en un encuentro. De esta forma, la competencia intercultural es la capacidad para comunicarse de manera competente en situaciones que involucran individuos con sus múltiples diversidades e identidades ([Byram, 2021](#)).

Sin embargo, los objetivos de producir sujetos tolerantes y respetuosos de la diversidad, propios de la comunicación intercultural, han sido cuestionados por perspectivas interculturales críticas que denominan esta visión centrada en la fraternidad como “interculturalidad funcional” ([Walsh, 2009](#)). Estas perspectivas, por el contrario, avocan por un tipo de interculturalidad que como proyecto político busque además del reconocimiento y la tolerancia, 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), y que se manifiestan en las relaciones interculturales. Como se verá en los resultados de este trabajo, esta transición conceptual ya se encuentra en proceso en los programas de formación docente.

Metodología

Considerando que la Resolución 18583 no ha sido previamente investigada, se optó por un enfoque cualitativo ([Saldaña, 2009](#)), a partir de un método exploratorio descriptivo ([Calderón, 2009](#)). Este tipo de estudio busca examinar un tema de manera inicial y a profundidad para familiarizarse con él, encontrar patrones, tendencias o áreas de interés. Mediante este tipo de estudio, se buscó un análisis y exploración profunda de las comprensiones sobre la Resolución 18583, plasmadas en documentos institucionales y en las voces de los directivos y profesores. De esta manera, se construyó conocimiento desde el punto de vista de los involucrados y la comprensión del significado de sus interpretaciones y experiencias ([Merriam, 2009](#)) respecto a la perspectiva intercultural que subyace a la política educativa y su apropiación en las licenciaturas.

Contexto y participantes

Se seleccionaron 55 programas de licenciatura en lenguas extranjeras de acuerdo con la búsqueda realizada en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). Se descartaron 28, debido a que no respondieron a nuestras comunicaciones o declinaron la invitación a participar en la investigación. De los 27 programas que participaron, 2 programas corresponden a una misma universidad (U12),⁵ 9 son universidades privadas y las demás son universidades públicas de todas las regiones del país. Además, participaron 23 directivos (decanos o directores de programa) y 23 docentes. Con respecto a los directivos, el rango de edad más frecuente fue de 30-40 años (40 %) con un promedio de experiencia en sus universidades de 12 años. Participaron 23 profesores cuyo rango de edad más frecuente fue entre 30-40 años (39 %) y 50-60 (30 %). El promedio de los programas es de 22.5 años. Lo anterior indica que el grupo participante tenía amplia experiencia en enseñanza, con un promedio de 16 años en el área. Los profesores orientaban clases de contenido como Cultura, Investigación, Práctica Pedagógica, Literatura, entre otras, combinando, en menor medida, con cursos de lengua.

Procedimiento de recolección y análisis de los datos

Los datos se recopilaron entre 2019 y 2021. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron: información documental y entrevistas semiestructuradas. Se analizaron 27 Proyectos Educativos de Programa (PEP) y se realizaron entrevistas a 23 docentes y a 19 directivos de las licenciaturas. Se indagó sobre los procesos de apropiación de la Resolución 18583 con los directivos y los enfoques de integración de la interculturalidad en las clases de lengua con los docentes. De los 27 programas participantes, se analizaron 52 microcurrículos: 23 de lengua (cursos orientados al desarrollo de competencias lingüísticas) y 29 cursos de contenido (enfocados en profundizar en el conocimiento de un tema o área específica). Se realizó un análisis temático de todos los instrumentos, con base en la propuesta de codificación y análisis de [Saldaña \(2009\)](#). Para los PEP se utilizaron matrices de análisis que permitieron la sistematización de sus contenidos de acuerdo con las secciones en que estaban organizados (ej. Misión, Objetivos, Competencias). Posteriormente, esta tabulación de contenidos fue trasladada al *software* de análisis cualitativo Open Code para su codificación y categorización. Las entrevistas, tanto de directivos como de los docentes, fueron transcritas en su totalidad y luego trasladadas a matrices de Excel a fin de buscar patrones temáticos por pregunta. Para el análisis de los microcurrículos (MC) se extrajeron los contenidos que permitieran responder los objetivos de investigación con base en las secciones presentes en los documentos (ej. Introducción, Justificación, Competencias) y se diseñó una matriz para los MC de lengua y los de contenido. Se realizó triangulación metodológica y de verificación ([Patton, 2002](#)) entre los tres investigadores y los cuatro integrantes del semillero de investigación del proyecto.

Resultados y discusión

En este apartado se presenta inicialmente un panorama general de los factores intervinientes en la apropiación de la Resolución y las estrategias y acciones emprendidas por las universidades para su entendimiento e implementación. En la segunda parte, se describen de manera particular las estrategias adoptadas a través de acciones específicas a nivel misional, curricular, conceptual y práctico, las cuales permitieron a las licenciaturas dar cuenta de la directriz ministerial.

Factores intervinientes en el abordaje de la política

Uno de los objetivos de esta investigación fue establecer cómo los programas de lengua extranjera en Colombia se han apropiado de la Resolución 18583 y, en particular, la dimensión intercultural. Para ello, se hace necesario primero establecer si los programas adoptaron de manera voluntaria las recomendaciones o elementos conceptuales subyacentes a la Resolución con relación a lo intercultural. Aunque muchos PEP indican de manera explícita que adoptan la normativa establecida en la Resolución, al igual que los requisitos y la organización de programas alrededor de las condiciones de calidad, verbigracia, los componentes de los contenidos curriculares, esto no significa que necesariamente adoptaran los principios filosóficos subyacentes a las normativas, como la visión intercultural. Durante las entrevistas se les preguntó a los directivos si la visión de interculturalidad del programa estaba informada

5. Se utilizará a y b para referirse a cada uno de los dos programas.

por la Resolución. Doce directivos (U1,⁶ 3, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 17, 19, 23, 24) afirman que la manera en que se asume lo intercultural en sus programas no proviene de la Resolución, debido al tratamiento “muy superficial” del concepto. Algunos dicen que la visión del programa profundiza lo que propone la Resolución (U7, 8, 11, 14, 16, 19, 22, 25) o es una conciliación entre el PEP y la Resolución (U8).

Por otro lado, es importante esbozar cómo se abordan la cultura y la interculturalidad en la Resolución. Cuando esta se examina junto a los documentos que constituyen su marco contextual jurídico y teórico, se encuentra que la visión intercultural adoptada coincide con la interculturalidad funcional. Esta perspectiva, según [Walsh \(2009\)](#), se centra en la promoción de la comprensión de la diversidad, la tolerancia y el respeto por la diferencia mediante el diálogo, el cual es un discurso que es transversal a la Resolución y los documentos que la complementan. En la Resolución 18583, lo intercultural se encuentra de manera muy general: “Que los licenciados sean capaces de garantizar la calidad y pertinencia de los procesos educativos con ... respeto de la diversidad y la diferencia con sentido democrático ... la promoción de la ... conciencia social de su entorno, la interculturalidad...” (p. 5). En los *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas de Educación* ([MEN, 2014](#)), que amplía los contenidos de la Resolución, se encuentran más detalles sobre esta perspectiva: “Políticas y estrategias para el fomento de la diversidad, la interculturalidad y el desarrollo de enfoques de educación inclusiva” (p. 15); sin embargo, son los *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva* ([MEN, 2013](#)) los que aclaran con más especificidad la visión de la interculturalidad que sustenta la Resolución. En este documento se explica que las cinco características de una educación inclusiva son la participación, la calidad, la *interculturalidad*, la equidad y la diversidad. Así, se concluye que la visión de interculturalidad que subyace a la Resolución 18583 se enmarca en el concepto de inclusión. Además, se destaca que la interculturalidad, más que un proceso, por ejemplo, emancipatorio, como lo proponen [Walsh \(2009\)](#) y otros, es un componente para la consecución de la inclusión social mediante el respeto, la comprensión y la tolerancia de la diferencia. A continuación, se desarrollan tres factores que intervienen en el abordaje de la política: ‘El tiempo como factor determinante en la apropiación de la Resolución’; ‘Las actitudes frente a la apropiación de la política educativa’; y ‘Las prácticas de apropiación de la política: apropiación fragmentaria’.

El tiempo como factor determinante en la apropiación de la Resolución

La Resolución 18583 de 2017 fue producto de las correcciones que se le hicieron a la Resolución 02041 de 2016, la cual recibió amplias críticas con respecto a las denominaciones de los programas, al requisito de lengua extranjera y al aumento de créditos para la práctica pedagógica. Estos cambios súbitos entre resoluciones implicaron traumas en los procesos curriculares y jurídicos al interior de las universidades: “El cambio abrupto de una resolución a otra en tan poco tiempo, eso no es positivo para los programas porque no ... no alcanza a digerir unos lineamientos y ya los están cambiando o están creando otros” (Ent, Dir, U23, 09-04-2021). Además de esto, cada universidad se encontraba en distintos momentos de su proceso de acreditación o renovación de registro calificado, lo que les implicó acelerar procesos y acogerse en muchas ocasiones a la primera resolución y luego moverse a la otra o adoptar elementos de ambas. Se encuentran programas que conservaron los 50 créditos de práctica pedagógica de la Resolución 02041, luego de que estos bajaran a 40 en la 18583. El hecho de que algunos programas estén operando bajo los principios de la primera, la segunda o una combinación de las dos resoluciones presenta la apropiación de política educativa como procesos fragmentarios que causan lo contrario a la intencionalidad de la política de estandarizar ciertos procesos, prácticas y visiones para generar movilidad entre las licenciaturas.

Las actitudes frente a la apropiación de la política educativa

Un segundo factor se refiere a las actitudes de los receptores de la política. Si bien se presentan varias críticas frente a los cambios y dinámicas que ha generado la Resolución, los directivos de la U18 y 22 indican que se ha constituido en una ‘oportunidad’: “Entonces, a mí me parece que la nueva normativa es una oportunidad desde mi perspectiva, ahora. Es una oportunidad en el sentido de que permite que las licenciaturas reflexionen sobre cómo están a nivel nacional” (Ent, Dir, U19, 19-03-2021). Con relación a las críticas, se señala que la Resolución no respetó la autonomía universitaria (U4, 17, 19, 22, 24) al imponer las denominaciones o los ejes alrededor de los

6. La letra U significa ‘Universidad’ y los números representan la nomenclatura asignada a cada universidad participante. También se utilizarán formas abreviadas para entrevista (Ent), profesor (Prof) y directivo (Dir) seguidas por la fecha iniciando por día, mes y año.

cuales deben girar los programas: componentes generales, específicos y disciplinares, pedagógicos y didácticos. No tuvo en cuenta las condiciones específicas de los programas (U1, 10, 12, 14, 24), estableciendo denominaciones estandarizadas que no reconocen o no son inclusivas de otras posibilidades curriculares con base en contextos locales o la naturaleza de los programas: “De hecho, varios programas tuvieron que renunciar a sus formas de ver la formación, porque no cumplían las condiciones o porque en las estructuras curriculares los habían dejado por fuera” (Ent, Dir, U24, 19-03-2021). A pesar de que el MEN hizo algunas modificaciones a la Resolución con base en la retroalimentación que recibió, las normativas en la perspectiva *top-down* generan reticencia a involucrarse significativamente con las políticas, lo que afecta el tipo de apropiación que se hace de la misma.

Las prácticas de apropiación de la política: apropiación fragmentaria

Considerar el tratamiento de lo intercultural como ‘superficial’ es el tercer factor que ha impactado la apropiación de la Resolución. Esta comprensión está informada, en parte, por el proceso de acercamiento a los documentos de política. Por su naturaleza, estos documentos no son conceptuales ni dictan metodologías particulares, sino que corresponden a una tipología textual descriptiva y normativa. Es claro que a estos documentos subyacen perspectivas teóricas, sin embargo, dada su naturaleza puntual y de poca extensión, se debe hacer una lectura cuidadosa para evitar comprensiones parciales. Como se indicó arriba, el MEN expidió los *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación* (MEN, 2014); estos describen más detalladamente los contenidos de la Resolución. En este documento la perspectiva intercultural no se describe profundamente, no obstante, en la sección “Contenidos curriculares”, en su apartado “Estrategias de interdisciplinariedad y flexibilización”, se incluye el ítem *Políticas y estrategias para el fomento de la diversidad, la interculturalidad y el desarrollo de enfoques de educación inclusiva*, el cual conecta con un pie de página que afirma: “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). Lo anterior significa que una mejor comprensión de la política requería, al menos, la lectura de los dos documentos mencionados. Johnson (2015) afirma que los documentos de política deben ser abordados de manera intertextual, lo que implica remitirse a las normativas que sirven de contexto y antecedente de las nuevas normativas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los directivos expresaron que sí conocían la Resolución, pero no sabían del ‘documento de los lineamientos’ y, mucho menos, que la visión de interculturalidad que informa la Resolución se describe de manera explícita en *Los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva*.

A pesar de que en todos los casos no se había tenido acceso a los distintos documentos que directamente informaban la política, todas las universidades implementaron diferentes estrategias que implicaron procesos, acciones y cambios en sus programas. Una estrategia de apropiación que reportaron nueve programas fue el reunirse por comités y con todos los profesores para analizar las implicaciones, reflexionar o discutir la Resolución. A partir de esto, diferentes procesos emergieron como el cambio a la denominación del programa, reportado por ocho licenciaturas. Un programa cambió la extensión del programa de cuatro a cinco años y dos universidades indicaron que aprovecharon la oportunidad para crear nuevos programas. Ocho universidades modificaron la distribución de créditos, lo que transfiere a la modificación de la malla curricular. En general, todas las universidades hicieron alguna modificación o refocalización de algunos de los cursos para adherirse a los presupuestos de la Resolución. Por ejemplo, una estrategia de apropiación fue la incorporación de contenidos transversales en algunas de las asignaturas ya existentes para no tener que crear nuevos cursos. Por ejemplo, componentes como el Matemático o el de Ciudadanía, del eje de Formación general que propone la Resolución, fueron articulados de manera transversal en los contenidos de espacios académicos ya existentes. En algunos casos, se fusionaron asignaturas que se enseñaban por separado:

Por ejemplo, el programa anterior tenía ... eh ... se enseñaba eng, eh... por ejemplo, inglés o, y francés era un curso de comunicación oral y un curso de comunicación escrita, entonces como por principios epistemológicos se decidió que debería ser un solo curso. (Ent, Dir, U2, 23-03-2021).

Algunos programas crearon asignaturas sobre cultura o interculturalidad para estar más a tono con el énfasis de la Resolución, mientras otros la eliminaron, como en el caso de la U22 que eliminó el curso de Cultura y Civilización Anglófona, siendo reemplazado por un énfasis en lo cultural, transversal a todas las asignaturas.

En el siguiente apartado, se presenta cómo en los PEP de las licenciaturas se evidencia una apropiación de la Resolución con respecto a la interculturalidad. Principalmente, se encuentran cuatro abordajes principales de la dimensión intercultural: lo misional, lo curricular, lo conceptual y lo práctico.

2.1 La dimensión cultural e intercultural en los PEP: Abordaje misional

El 63 % de los programas abordan la interculturalidad como un eje misional. Es decir, la enuncian en diferentes apartados que tienen que ver con sus objetivos centrales a nivel institucional o de los programas (U1, 3, 4, 5, 10, 11, 12ab, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 24, 26). Lo intercultural se incluye en la misión, visión, objetivos, perfiles de los estudiantes y de los egresados como parte de los principios de formación, dentro de los objetivos de formación y dentro de los fundamentos filosóficos o teóricos de los programas. La U16 resalta que “La misión del programa de Licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en inglés es formar maestros para el desempeño en el campo de la enseñanza del inglés, para la comunicación intercultural en los diferentes niveles educativos” (PEP, p. 75).

La centralidad de lo intercultural también es corroborada por los directivos de cinco universidades (U1, 2, 11, 13, 24), como lo expresa el entrevistado de la U1, quien indica que la visión cultural está presente en la misión y “También [en] el objetivo general nosotros decimos explícitamente que deseamos formar profesionales con el colegio humanista y excelente nivel académico con conciencia crítica e intercultural” (Dir, 23-04-2021). En ocho universidades (1, 2, 4, 13, 14, 17, 18), la interculturalidad está altamente relacionada con los objetivos de movilidad e internacionalización; mientras que, en otras, hay una comprensión tendiente hacia lo intracultural, es decir, lo intercultural no se relaciona estrictamente con lo transnacional, sino con “la exploración de las particularidades culturales y sociales tanto de las culturas nacionales como de las extranjeras” (PEP, U13, p. 26). De hecho, ya varios autores han criticado la visión transnacional de la interculturalidad ([Dervin, 2010](#); [Liddicoat & Scarino, 2013](#)) y, por el contrario, proponen perspectivas intraculturales e interseccionales que reconozcan la diversidad cultural dentro de un territorio nacional en donde lo intercultural está marcado por factores no solo lingüísticos, sino, además, regionales, de género, de edad, clase social, entre otros ([Álvarez Valencia, 2021](#); [Spencer-Oatey and Franklin, 2009](#)).

2.2 Abordaje curricular

El abordaje curricular se refiere a la inclusión de la dimensión cultural e intercultural en lineamientos curriculares, planes de estudio, mallas de estudio, cursos y áreas de estudio de los PEP. Esta estrategia de inclusión de lo intercultural fue la más sobresaliente en todos los programas examinados. Varios directivos describen cambios a nivel curricular que permitieron darle más visibilidad a la dimensión intercultural (U3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 22, 23, 25). Estas modificaciones no solo se limitan a la inclusión de asignaturas, como se observa en la entrevista con el directivo de la U5, sino que también se han generado otras iniciativas que incluyen más presencia de lo intercultural en la investigación formativa, como los semilleros, o la creación de cátedras que se ofrecen a toda la comunidad universitaria:

... incluimos una nueva asignatura en este nuevo plan de estudios del 2016, que se llama, precisamente, Pedagogía Intercultural. Bueno, le dimos continuidad al semillero de investigación que se llama interculturalidad y educación ... Hay una cátedra institucional, es decir, está fuera del plan de estudios como tal del programa, pero hace parte de la estructura curricular e institucional y todos los programas deben tomar esa cátedra institucional y se le llama también interculturalidad; son 3 las cátedras institucionales: Contexto Caribe, Interculturalidad e Internacionalización. (Ent, Dir, U5, 23-04-2021)

A pesar de que la Resolución no sugiere que la manera de integrar lo intercultural es mediante la creación de asignaturas, se observa que los diferentes programas adoptan una perspectiva integracionista transversal de esta orientación (ej. U22, 24), mientras otras lo materializan de manera curricular mediante la inclusión de cursos (ej. U3, 4, 5, 6). En las mallas curriculares se encuentra un abanico amplio de asignaturas sobre la interculturalidad, por ejemplo: Pedagogía Intercultural, Communication and Interculturality, Intercultural Competence in Language Teaching, entre otras. Lo anterior sugiere que la integración de lo intercultural adopta varios caminos, aunque como señalan varios autores, se requiere de buena planificación, fundamentación teórica y sistematización de los procesos para realizar este tipo de articulación en programas de formación docente ([Garson et al., 2016](#)) y en otras áreas del currículo, como lo exige en MEN en la Resolución 021795 de 2020 sobre condiciones de calidad de programas de educación.

2.3 Abordaje desde lo conceptual

La mirada sobre lo intercultural se hace primordialmente desde lo conceptual en relación con sus contextos. La interculturalidad se aborda desde conceptos como capital, diversidad, desde la relación entre la cultura y la lengua, o como competencia. Algunos programas la abordan como un tipo de capital (capital cultural, capital simbólico o capital intercultural (U3, 11, 14, 17, 18, 22, 25) y lo relacionan con las necesidades de la comunidad circundante: "... un alto porcentaje de los estudiantes de la universidad U1 vienen de comunidades en las que el acceso al capital simbólico e intercultural es limitado, por tanto, el Programa solventa estos vacíos" (Ent, Dir, 23-04-2021). La interculturalidad también se define como la comprensión de la diversidad en el encuentro con el otro, el reconocimiento del contexto propio y de la multiculturalidad (U1, 2, 3, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 24, 25). También se enfatiza la relación conceptual entre la cultura y la lengua o lenguaje. Así pues, 15 universidades señalan que existe una relación intrínseca entre estos conceptos (U1, 2, 3, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24), en el sentido en que "los estudiantes aprenden una lengua y es innegable la relación compleja que contempla esa dinámica del pensamiento, el lenguaje y la cultura, ¿sí?; es inseparable" (Dir, U17, 24-03-2021). Esta comprensión de la relación teoría-práctica entre cultura y lengua ha sido ampliamente discutida por expertos en la enseñanza de lenguas, quienes señalan que aprender una lengua sin el componente cultural compromete seriamente la comprensión del grupo cultural hablante de la lengua, además de que reduce el aprendizaje de la lengua a aspectos meramente lingüísticos (Byram, 2021; Kramsch, 1998).

En los PEP, la interculturalidad también es abordada como una competencia a desarrollar (U2, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24). La U16 señala que la nueva tendencia es el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la era postmétodo:

A pesar del evidente predominio del Communicative Teaching entre los miembros de la comunidad en lengua extranjera o segunda lengua, algunos expertos e investigadores se inclinan por la era del postmétodo, es decir, el surgimiento de una nueva tendencia que orienta la enseñanza y el aprendizaje del inglés hacia el desarrollo de la competencia intercultural (Richards, 2003). (PEP U16, p. 59)

En general, el modelo de competencia comunicativa intercultural de Michael Byram (2021) es el más citado y, como se infiere en el PEP de la U16, ha habido un movimiento desde la competencia comunicativa hacia la propuesta del autor en mención. En menor medida, aparecen otros autores como Kramsch y Liddicoat quienes, al igual que Byram, se ubican en una perspectiva sociocultural de la interculturalidad: "El programa asume un modelo sociocultural que concibe el aprendizaje de las lenguas desde la interacción del individuo con el contexto mediado por herramientas socio-cognitivas que posibilitan el desarrollo y aprendizaje de las lenguas" (PEP U21, pp. 231-232). En general, se encuentran dos tipos de tradiciones teóricas que se incluyen en los PEP y los microcurrículos y que son, además, referenciadas por los profesores en las entrevistas. El primer grupo aborda la perspectiva intercultural desde autores de tradiciones francesas (ej. Abdallah-Pretceille, con *Compétence Culturelle, Compétence Interculturelle*), anglosajonas (ej. Kramsch, Liddicoat, Risager, Dervin) o latinoamericanas (ej. Diez, con *Reflexiones en torno a la interculturalidad*). Uno de los textos más mencionados es *Teaching and assessing intercultural communicative competence* cuyo autor es considerado un precursor en el área: "Primero, Byram, que, digamos que es el papá de todo; bueno, uno de los que yo considero papás, porque antes y después hubo un poco de gente más: Kramsch, los mismos Whorf y Sapir ..." (Ent, Prof, U26, 01-07-2021). Dentro de esta segunda perspectiva se incubaba un abordaje didáctico que algunos MC adoptan como el Seminario de pedagogía intercultural.

Una perspectiva teórica que aparece en menor medida es la visión crítica y decolonial de la interculturalidad. Se citan autores como Walsh, Dervin, Boaventura de Sousa, Dussel y otros que cuestionan el estatuto de la visión constructivista de la interculturalidad centrada en el logro de una mejor convivencia, sin abordar de manera directa y transformativa las dimensiones sociales, históricas, culturales y políticas que determinan la relación intercultural. Los hallazgos de las entrevistas con los docentes corroboran parcialmente los resultados de los PEP y los MC, en los que predomina una visión sociocultural y, en menor medida, crítica de la interculturalidad. Por el contrario, los docentes muestran un movimiento hacia perspectivas interculturales críticas y decoloniales, señalando la necesidad de volver la mirada sobre la diversidad interna de nuestro país en relación con grupos culturales como las comunidades indígenas, una mirada que se encuentra muy poco en los PEP.

2.4 Abordaje desde lo práctico

Se refiere a una visión que pone más énfasis en acciones prácticas para la promoción de la dimensión cultural e intercultural. Dentro de estas acciones se incluyen: actividades culturales, ferias, contacto con las comunidades, celebraciones, pasantías, movilidad estudiantil y del profesorado, entre otras, que se mencionan en los PEP (U3, 5, 13, 14, 19, 22, 24). Las pasantías, por ejemplo, se describen como una oportunidad para que “... los estudiantes del programa adquieran experiencia docente y mejoren su competencia comunicativa e intercultural” (PEP U22, p. 37).

Este abordaje también es mencionado por los directivos de los programas quienes amplían el repertorio de actividades descritos en los PEP. Muchas de estas acciones localizan la visión intercultural dentro de visiones transnacionales enfocadas al contacto con contenidos o personas de países angloparlantes o francoparlantes (ej. asistentes internacionales, cine foros, ferias), mientras que otros tienen una perspectiva más intracultural y favorecen actividades que permiten acceder a la diversidad de Colombia como visita a comunidades, invitados de comunidades indígenas o salidas de campo a regiones del país: “El semestre antepasado fueron a San Agustín y el año 2019 fueron a Boyacá, Puente Boyacá, a Villa de Leyva, a Sogamoso, a reconstruir la, a reconstruir nuestra historia, ¿no?. En la licenciatura en lenguas extranjeras, como le digo, la cultura permea desde primero hasta décimo ...” (Ent, Dir, U22, 16-04-2021).

Conclusiones y recomendaciones

En este artículo se reporta cómo los programas de licenciatura en lengua extranjera en Colombia se han apropiado de la Resolución de reforma a las licenciaturas y, en particular, examina cómo la dimensión intercultural se manifiesta en los Proyectos Educativos de Programa y su relación con la Resolución. Las licenciaturas apropiaron de diferentes formas esta política. Algunas buscaron preservar su identidad institucional, para lo cual adaptaron e integraron de la manera menos traumática las nuevas directrices (ej. U3, 24). Otras siguieron más al pie de la letra aspectos de la Resolución 18583 e hicieron cambios profundos en sus programas, como es el caso de ocho programas que cambiaron su denominación. El nivel de interés en la apropiación estuvo, en parte, dictaminado por las actitudes de los *stakeholders* de las universidades. Se observa más receptividad por parte de las instituciones privadas para adoptar y aplicar este tipo de políticas mientras que las universidades públicas, en general, tuvieron visiones más críticas con relación a cómo la política vulneraba la autonomía universitaria y desconocía las condiciones de las poblaciones a las que sirven y las mismas capacidades de las universidades. En parte, esto se puede explicar debido a la heterogeneidad y diversidad amplia de las universidades públicas en términos de estratos socioeconómicos y distribución geográfica en los territorios. Aquello les permite percibir más de cerca las necesidades de las poblaciones y proyectar los programas académicos que pueden ser más coherentes con las condiciones, posibilidades y necesidades poblacionales e institucionales.

Las dimensiones cultural e intercultural cumplen un papel relevante en las licenciaturas, las cuales adoptan visiones mayoritariamente socioculturales como se observó en los PEP, los microcurrículos y las entrevistas tanto a directivos como a profesores. La visión intercultural más común es la visión funcional que menciona [Walsh \(2009\)](#), cuyo enfoque es la sana convivencia, la comprensión y la tolerancia. Esta visión se aborda primordialmente a través de las actividades de los microcurrículos de asignaturas de contenido que incluyen discusiones sobre lo cultural, mediante el análisis de textos literarios, audiovisuales, ferias y visitas a comunidades. Además, se encuentra que en los microcurrículos y en los PEP la perspectiva crítica intercultural o decolonial es incipiente; sin embargo, esto contrasta con un alto número de profesores que afirman involucrar principios de estas corrientes en su pedagogía. Lo anterior demuestra que los documentos institucionales, por su naturaleza estática, difícilmente podrán mantenerse al ritmo del cambio de visión y práctica pedagógica de los profesores.

La manera como se aborda la Resolución 18583, en general, es monolítica y aislada de las otras políticas, tal como se observa en la falta de conexión en su abordaje de los tres documentos principales de la normativa. Esta ausencia de una lectura intertextual de los documentos genera una comprensión parcial de la política. La política educativa no se debe interpretar en un sentido aislado, sino que se debe realizar un proceso de reflexión sobre cómo el texto normativo se interrelaciona con otros documentos que le dan sentido, así como con prácticas sociales o discursos locales ([Johnson, 2015](#)). De lo anterior, surge la necesidad de que las entidades que emiten estas políticas

hagan un trabajo educativo y de difusión. Esto permitiría un mejor proceso de apropiación y que quienes la apropian expandan su visión sobre qué es una política y de qué manera se debe abordar a fin de tener una comprensión más holística. La mejor estrategia para que esto se logre es adoptar un *bottom-up approach* o enfoque desde abajo en el que directivos y docentes trabajen con las entidades gubernamentales en la co-construcción de la política.

Finalmente, en las universidades se debe hacer un mayor esfuerzo para lograr que la política y su comprensión llegue a todos los miembros de la comunidad académica. Normalmente, la interpretación de la política y su acoplamiento al currículo de las universidades es tarea de unos pocos directivos y docentes, lo cual genera que en muchos casos los profesores, quienes tendrán que cristalizar la política, no tengan la comprensión sobre la misma. Un mayor diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad académica podría generar mejores procesos de comprensión y apropiación de la política.

Referencias

- Álvarez Valencia, J. A. (2016). Meaning making and communication in the multimodal age: Ideas for language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 98-115. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/8403/11499>
- Álvarez Valencia, J. A. (2021). Practical and theoretical articulations between multimodal pedagogy and an intercultural orientation to second/foreign language education. En J. A. Álvarez Valencia, A. Ramírez y O. Vergara (Eds.), *Interculturality in teacher education: Theoretical and practical considerations* (pp. 41-69). Programa Editorial Universidad del Valle.
- Ayala, J., y Álvarez Valencia J. A. (2005). A perspective on the implications of the Common European Framework implementation in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7-26. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/162/260>
- Ball, S. J. (2006a). Policy, sociology and critical social research. En *Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball* (pp. 9-25). Routledge.
- Ball, S. J. (2006b). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. En *Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball*. (pp. 43-53). Routledge.
- Barletta, N. (2009). Intercultural competence: Another challenge. *PROFILE*, 11(1), 143-158. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10552>
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., y Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Multilingual.
- Congreso de la República de Colombia. (8, febrero de 1994). Ley General de Educación [Ley 115]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Correa, D., y Usma, J. (2013). From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. *HOW*, 20(1), 226-242. <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/32/32>
- De Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152-168. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/176/288>
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. En Dervin, F. y E. Suomela-Salmi (Eds.), *New approaches to assessment in higher education* (157-173). Peter Lang.
- Díaz, A., y Rúa, J. (2016). ¿Qué hay en los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera sobre formación cultural? *Lenguaje*, 44(2). <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4624>
- 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>
- Garson, K., Bourassa, E., y Odgers, T. (2016). Interculturalising the curriculum: Faculty professional development. *Intercultural Education*, 27(5), 457-473. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2016.1240506?scroll=top&needAccess=true>
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *PROFILE*, 10, 27-45. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902008000200003

- 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.
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Palgrave Macmillan.
- Johnson, D. C. (2015). Intertextuality and language policy. En F. M. Hult y D. C. Johnson (Eds.), *Research methods in language policy and planning: A practical guide* (pp. 166-180). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118340349.ch1>
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Levinson, B. A. U., y Sutton, M. (2001). Introduction: Policy as/in practice – a sociocultural approach to the study of educational policy. En B. A. U. Levinson y M. Sutton (Eds.), *Policy as practice: Toward a sociocultural analysis of educational policy* (pp. 1–22). Ablex Publishing.
- Liddicoat, A., y Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello (Ed.), *Los objetos de estudio en política educativa. Hacia una caracterización del marco teórico* (pp. 143-160). ReLePe.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Resolución 5443. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-238090_archivo_pdf_resolucion_5443.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Resolución 6966. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-243532_archivo_pdf_res6966.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Esquema curricular sugerido. Grados 6° A 11°*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Resolución 18583. https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Resolución 021795. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-402045_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos curriculares. Idiomas extranjeros*. MEN.
- Miranda, N. (2018). *Política educativa para el bilingüismo español-inglés en Colombia: Rastreo de su trayectoria desde las aulas* [Tesis de doctorado, Universidad del Quindío].
- Miranda, N. y Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *Íkala*, 16(29), 67-125. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322011000300004
- Ordóñez, C. L. (2011). Education for bilingualism: Connecting Spanish and English from the curriculum, into the classroom, and beyond. *PROFILE*, 13(2), 147-161. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v13n2/v13n2a11.pdf>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Peña-Dix, B., Tejada-Sánchez, I., y Truscott de Mejía, A. M. (Eds.). (2019). *Interculturalidad y formación de profesores. Perspectivas pedagógicas y multilingües*. Ediciones Uniandes.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications Ltd.
- Scollon, R., y Scollon, S. W. (2001). What is culture? Intercultural communication and stereotyping. In *Intercultural communication: A discourse approach* (2nd ed.) (pp. 135-176). Basil Blackwell.
- Salinas Meruane, P., y Cárdenas Castro, M. (2009). Definición de los tipos de estudio. En Calderón, C. (ed.), *Métodos de investigación social* (2a ed.), (pp. 57-72). Editorial “Quipus”, CIESPAL.
- Sercu, L., con Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Méndez, C., y Ryan, P. (Eds.). (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*. Multilingual Matters.
- Spencer-Oatey, H., y Franklin, P. (2009). Unpacking culture. In *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication* (pp. 13-49). Palgrave Macmillan.

- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re- existir y re-vivir. In *Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 25-42). Plaza y Valdés.
- Yücel, N., y Yavuz, A. (2019). Rethinking intercultural training in teacher training. *Journal of Intercultural Communication*, 51. <https://immi.se/intercultural/nr51/yucel.html>

