

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DECANATURA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACION

EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN COLOMBIA:
UNA PROPUESTA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE
LENGUAS

FREDDY OSWALDO ZABALA PALACIO

BOGOTÁ

2023

**EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN COLOMBIA:
UNA PROPUESTA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE
LENGUAS**

FREDDY OSWALDO ZABALA PALACIO

Director: Ed.D. Oscar Leonardo Acero Ordóñez

Tesis para optar al título de doctor en Educación

Bogotá

2023

Tesis aprobada por:

Director de tesis: _____

Jurados:

Nombre y firma

Nombre y firma

Nombre y firma

AGRADECIMIENTOS

Agradezco el apoyo brindado para la realización de esta investigación a mis padres Gloria y Alfredo, a la familia Zabala Palacio, al director, el doctor Oscar Acero y a la doctora Marcela Orduz Quijano.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN _____	15
CAPITULO I _____	19
ANTECEDENTES _____	19
1.1 Educación Bilingüe _____	20
1.2 Interculturalidad en el contexto global _____	33
1.3 Currículos para la educación bilingüe intercultural. _____	36
1.4 Problema de investigación _____	41
1.4.1 Preguntas de investigación _____	41
1.4.2 Objetivos de investigación _____	42
1.4.2.1. Objetivo general _____	42
1.4.2.2 Objetivos específicos _____	42
1.5 Justificación _____	43
1.6 Estado del arte _____	44
1.6.1 Investigaciones globales _____	44
1.6.2 Investigaciones iberoamericanas _____	51
1.6.3 Investigaciones nacionales _____	59
CAPITULO II _____	66
2.1. MARCO TEÓRICO _____	66
2.1 Educación bilingüe. _____	67
2.2 Interculturalidad _____	70
2.2.1 Educación Bilingüe intercultural _____	74
2.3 Currículo de las lenguas extranjeras. _____	80

2.3.1 Los currículos globales. _____	87
2.3.2 Los currículos emergentes. _____	89
2.4 Concepciones docentes lenguas _____	90
CAPÍTULO III _____	93
3.DISEÑO METODOLÓGICO _____	93
3.1 Paradigma _____	93
3.2 Enfoque _____	95
3.3 Método _____	96
3.4. Técnicas de recolección de datos _____	97
3.4.1 Análisis documental _____	97
3.4.2. Entrevistas semiestructuradas _____	101
3.4.3 Observación participante _____	103
3.4.4 Población _____	103
3.4.4.5 Contexto de las instituciones con modalidad educativa bilingüe _____	109
3.5 Etapa de codificación _____	110
3.6 Análisis e interpretación de la información. _____	110
3.7 Triangulación de la información. _____	110
3.8 Hallazgos _____	111
3.8.1 Síntesis de hallazgos _____	111
CAPÍTULO IV _____	113
ANÁLISIS Y RESULTADOS _____	113
4.1 Caracterización de los entrevistados _____	128
4.2 Relación y análisis de las entrevistas de los expertos en bilingüismo e interculturalidad, los líderes de bilingüismo y los jefes del área de inglés en función de las categorías de análisis	

_____	128
4.2.1 Relación de categorías de análisis con códigos y subcategorías semánticas_____	150
4.3 Interpretación de los resultados de investigación_____	156
4.4 Análisis categoría 1: Educación Bilingüe. _____	157
4.4.1 Tensiones de formación de docentes de lenguas extranjeras_____	158
4.4.2 Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo _____	166
4.4.3 Automatización de estereotipos en el aprendizaje de las lenguas extrajeras _____	167
4.4.4. Tensiones y tendencias de la educación bilingüe_____	172
4.5 Análisis de segunda categoría: Interculturalidad _____	174
4.5.1 Cultura como enfoque de aprendizaje _____	174
4.5.2 Educación Bilingüe Intercultural y globalización _____	177
4.5.3 Dominación entre lengua y cultura_____	178
4.5.4 Etapa interpretativa de la cultura objetivo _____	180
4.5.5 Bilingüismo y competencias interculturales _____	183
4.5.6 Importancia de la Educación Bilingüe Intercultural en la sociedad actual _____	185
4.5.7 Estrategias para articular le educación bilingüe y el componente intercultural _____	188
4.5.8 Educación bilingüe intercultural en la sociedad actual _____	191
4.5.9 Educación Bilingüe Intercultural _____	193
4.5.9.1 El docente de lenguas como mediador de la educación bilingüeintercultural. _____	193
4.5.9.2 Desarrollo de competencias para la educación bilingüe intercultural. _____	196
4.5.9.3 Condiciones de las instituciones educativas distritales para la educación bilingüe intercultural. _____	200
4.5.9.4 Desarrollo de habilidades para la educación bilingüe intercultural _____	203
4.5.9.5 Estructura de la Educación Bilingüe Intercultural. _____	205

4.5.9.6 Conocimiento de otras disciplinas para la Educación bilingüe Intercultural	207
4.6. Análisis Tercera categoría de análisis: Currículos de las lenguas extranjeras	209
4.6.1 Elementos curriculares para la Educación Bilingüe Intercultural.	211
4.6.2 Currículos emergentes para la Educación Bilingüe Intercultural	215
4.6.3 Elementos para un currículo de Educación Bilingüe Intercultural	217
4.6.4 Teoría del currículo de lenguas extranjeras	220
4.7 Análisis cuarta categoría: Concepciones docentes de lenguas	223
4.7.1 El papel del docente de lenguas en la educación bilingüe intercultural	224
4.7.2 Concepciones de los expertos acerca de la EBI	225
4. 8 Hallazgos	228
4.8.1 Categoría Educación Bilingüe	228
4.8.2 Interculturalidad	231
4.8.2.1 Educación Bilingüe Intercultural.	231
4.8.3 Currículos de las lenguas extranjeras	234
4.8.4 Concepciones de los docentes de lenguas	235
CAPÍTULO V	237
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	237
5.1 Interpretación de los lineamientos de política pública relacionados con la educación bilingüe en la educación media	237
5.2 Caracterización de las concepciones de los docentes de lenguas acerca de la educación bilingüe intercultural desde su práctica educativa	238
5-4 Articulación entre la educación bilingüe y la competencia intercultural de las lenguas de referencia global para el contexto de la educación media	239

5.4 Diseño de propuesta curricular para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural desde las concepciones de los docentes de educación media en los colegios oficiales de Bogotá. **_239**

CAPITULO 6 _____ 241

PROPUESTA _____ 241

6.1 Estructura Curricular _____ **241**

6.2 Diseño curricular _____ **241**

6.2.1 Nivel macro curricular _____ **241**

6.2.2 Nivel meso curricular _____ **242**

6.2.3 Nivel microcurricular _____ **243**

6.3 Implementación de la propuesta _____ **247**

6.4. Aporte al campo de conocimiento y la línea de investigación _____ **248**

6.5 **REFERENCIAS**

_____ ¡Error

! Marcador no definido.

6.6 Anexos _____ **266**

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Tendencias de formación de docentes de lenguas extranjeras _____

¡Error! Marcador no definido.

Figura 2. Semejanzas de las rupturas de las políticas de bilingüismo vistas desde varios actores-

¡Error! Marcador no definido.

Figura 3. Ausencia de metodología sistemática. _____ 168

Figura 4. Habilidades de los aprendices y actitudes de los docentes en el contexto de la EBI -

¡Error! Marcador no definido.

Figura 5. Tensiones y tendencias de la educación bilingüe _____

¡Error! Marcador no definido.

Figura 6. Cultura como enfoque de aprendizaje _____

¡Error! Marcador no definido.

Figura 7. Lenguas extranjeras y globalización. _____

¡Error! Marcador no definido.

Figura 9. Etapa interpretativa de la cultura objetivo _____

¡Error! Marcador no definido.

Figura 10. Ciudadanos reflexivos, comprometidos y críticos para una ciudadanía global ____

¡Error! Marcador no definido.

Figura 11. Interculturalidad en el contexto global _____ 184

Figura 12 Educación Bilingüe Intercultural en el contexto social _____

¡Error! Marcador no definido.

Figura 13. Educación bilingüe intercultural en la sociedad actual _____ 189

Figura 14. Desarrollo de competencias para la educación bilingüe intercultural _____

¡Error! Marcador no definido.

Figura 15 Articulación entre la educación bilingüe y componente intercultural. _____ 197

Figura 16. Condiciones de las instituciones educativas para la educación bilingüe

intercultural _____ 199

Figura 17. Tendencias de la Educación Bilingüe Intercultural la educación bilingüe intercultural
_____ 200

Figura 18. Desarrollo de habilidades para la educación bilingüe intercultural _____ 201

Figura 19. Importancia de la educación bilingüe intercultural en la sociedad actual _____ 204

Figura 20. Conocimiento de otras disciplinas para la educación bilingüe intercultural _____ 206

Figura 21. Semejanzas de las rupturas de las políticas de bilingüismo desde varios actores
_____ 208

Figura 22. Elementos curriculares para la educación bilingüe intercultural _____ 210

Figura 23. Currículo de lenguas tradicionales y currículos emergentes _____	213
Figura 24. Currículos emergentes para la educación bilingüe intercultural _____	214
Figura 25. Uso de objetos y del cuerpo para fines comunicativos _____	216
Figura 26. Teoría del currículo de lenguas extranjeras _____	218
Figura 27. El papel del docente de lenguas en la educación bilingüe intercultural _____	221
Figura 28. Concepciones educación bilingüe intercultural de los líderes de bilingüismo _____	224
Figura 29. Tensiones y tendencias de al educación bilingüe _____	226
Figura 30. Acciones para encuentros interculturales en las IED _____	230
Figura 31. Educación Bilingüe Intercultural en la sociedad actual _____	232

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estándares Básicos de competencias en lenguas extranjeras _____	22
--	----

Tabla 2. Matriz de análisis metodológico de la investigación investigación_____	105
Tabla 3 Codificación en Atlas ti _____	115
Tabla 4. Fases del desarrollo del trabajo de campo	117
Tabla 5. Fases del proceso de observación participante_____	119
Tabla 6. Tabla de códigos_____	121
Tabla 7 Relación análisis de las entrevistas de los expertos en bilingüismo e interculturalidad, los líderes de bilingüismo y los jefes de área de inglés en función de las categorías de análisis_	130
Tabla 8. Relación de categorías de análisis con códigos y subcategorías semánticas _____	150
Tabla 9. Relación de categorías de análisis con códigos y subcategorías semánticas _____	152
Tabla 10. Relación de categorías de análisis con códigos y subcategorías semánticas_____	155
Tabla 11. Análisis documental _____	159
Tabla 12. Análisis documental _____	170
Tabla 13. El papel del docente de lenguas extranjeras en la competencia intercultural _____	195
Tabla 14. Ruta curricular para la educación bilingüe intercultural desde las concepciones de los docentes de lenguas_____	242
Tabla 15. Arquitectura curricular institucional_____	244

RESUMEN

Esta tesis doctoral presenta como problema de investigación una desarticulación entre la educación bilingüe y el componente intercultural, en parte por la concepción instrumental del

aprendizaje de las lenguas extranjeras y a su vez por las rupturas de las políticas de bilingüismo y su implementación en escenarios geográficos, institucionales, contextuales y aún curriculares.

Los resultados de la investigación fueron: articular las políticas de bilingüismo con el contexto social y cultural de los estudiantes colombianos, se evidenció la problemática en torno a la formación en interculturalidad para los docentes de lenguas que apunte hacia la formación de profesionales de las lenguas éticos, comprometidos y reflexivos, crear estrategias para llevar a cabo los lineamientos del Marco Común Europeo en el contexto educativo colombiano y estructurar, diseñar e implementar currículos para la educación bilingüe intercultural que sean reparadores, democráticos y abiertos a la comunidad.

Palabras Claves: *educación bilingüe interculturalidad currículos de lenguas concepciones de los docentes*

ABSTRACT

This doctoral thesis presents as research problem a gap between the bilingual education and the cultural component, it is in part because of an instrumental conception of the foreign language learning process and also by the breakups of the bilingual policy and their implementation in geographical, institutional, contextual and even curricular scenarios. The results found were: articulate the bilingual policies with the social and cultural context of the Colombian students; it was also shown the issue around the training on interculturality for the language teachers that visualize the training of language professionals characterized for being ethical, committed and reflective, to build up strategies to carry out the guidelines of the MECR in the school Colombian context and to structure, design and implement restorative, democratic and community open curricula for the bilingual intercultural education.

KEYWORDS: *bilingual education interculturality languages curriculum teachers' conceptions*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta tesis doctoral fue analizar el contexto de la educación bilingüe intercultural desde las concepciones de los docentes de educación media en los colegios oficiales de Bogotá. Este objetivo parte del problema de investigación: existe una desarticulación entre la educación bilingüe y la educación intercultural de las lenguas de referencia global debido a una concepción instrumental que prevalece en los docentes sobre las lenguas extranjeras en donde no se está reforzando el potencial cultural de las lenguas. Asimismo, por las rupturas entre la política de bilingüismo y su puesta en marcha en diferentes escenarios geográficos, institucionales, contextuales y curriculares. Así habría que preguntarse qué propuesta curricular se debe emprender para avanzar en una educación bilingüe intercultural en Colombia desde las concepciones de los docentes de lenguas.

El primer capítulo abordó los antecedentes de las categorías: educación bilingüe, interculturalidad, currículo de las lenguas extranjeras y concepciones de los docentes de lenguas. La segunda parte de este capítulo correspondió al estado del arte que fue construido en cuatro etapas, que son: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis. Desde organismos internacionales Unesco en convenio con la Universidad Nacional (2017)”, se estableció la necesidad de desarrollar la competencia intercultural con el fin de alcanzar la ciudadanía global de los estudiantes; “Inevitablemente, las fronteras culturales se desplazan, por lo tanto, el ritmo de las transformaciones sociales aumenta.

Como resultado, la diversidad cultural y el contacto intercultural han empezado a ser hechos de la vida moderna, y las competencias interculturales han empezado a ser una respuesta necesaria, (pág. 11). El aprendizaje de una segunda lengua facilita que los estudiantes puedan adquirir competencias interculturales. Para Paricio (2001) “No cabe duda de que el nuevo escenario de la Unión Europea, e incluso el más amplio de la globalización de los intercambios

económicos a nivel mundial, están teniendo repercusiones en el modo de abordar la enseñanza de las lenguas, orientando esta última hacia la dimensión intercultural, (pág. 1).

De esta manera en Colombia se adoptó el Marco Común Europeo de las Lenguas Extranjeras, (MECR), para diseñar los diferentes planes de bilingüismo que han sido políticas educativas en los diferentes gobiernos. Aunque han habido avances, aún se presentan diferentes aspectos que no han permitido un alcance significativo a lo largo del territorio colombiano tales como el papel pasivo de los docentes de lenguas quienes son los “encargados” de aplicar los diferentes planes de bilingüismo sin proporcionales un rol activo en el diseño de los planes de bilingüismo nacionales, la dualidad entre una política de bilingüismo caracterizada por un lado por la enseñanza del español a las etnias del país y por otro lado, la enseñanza de una lengua de referencia global, generalmente el inglés.

Otros aspectos que no han contribuido a un avance del bilingüismo en Colombia han sido la baja intensidad horaria para la enseñanza de las lenguas extranjeras y la carencia de recursos lo cual se ha visto reflejado en los resultados de las pruebas de estado que como lo señala los datos en el capítulo 1; los estudiantes de grado once permanecen en un nivel A1- de acuerdo con el Marco Común Europeo para las lenguas extranjeras (MECR). A su vez, el currículo de lenguas extranjeras, publicado por el (Ministerio de Educación Nacional, 2016, pág. 9), continúa centrándose en aspectos como los docentes, la infraestructura escolar, los estudiantes, los contenidos entre otros, pero no se encontró un enfoque significativo sobre el componente intercultural. Ante estos antecedentes el componente intercultural aún se vio sombrío para hablar de un desarrollo de la educación bilingüe intercultural (EBI) en Colombia.

El capítulo avanza con el estado del arte el cual se construyó desde las siguientes fases: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis. Se rastrearon investigaciones en bases de búsqueda especializadas tales como Scopus y Scielo bajo las categorías: bilingüismo, interculturalidad y

educación bilingüe intercultural. Dentro de las metodologías llevadas a cabo se encuentran estudios cualitativos en su mayoría y en menor cantidad se presentaron investigaciones cuantitativas y mixtas.

Los resultados más relevantes, tienen que ver con la necesidad de desarrollar la educación intercultural a nivel global, hispanoamericano y local, la petición hecha por los docentes de lenguas para ser formados en interculturalidad y la necesidad por avanzar en las competencias globales desde una perspectiva intercultural. Así el principal alcance de este capítulo fue evidenciar desde una búsqueda sistematizada de investigaciones incluidas las de nivel doctoral en torno a la educación bilingüe intercultural la necesidad de realizar investigaciones acerca de la educación bilingüe intercultural con perspectiva global. Así el alcance de este primer capítulo fue hacer un rastreo sobre las concepciones de los docentes de lenguas, la educación bilingüe, la interculturalidad y los currículos para lenguas extranjeras.

El segundo capítulo brinda una sistematización teórica de las categorías conceptuales: educación bilingüe, interculturalidad, currículos de lenguas extranjeras y concepciones de los docentes de lenguas. El marco teórico presenta una perspectiva teórica en torno a estas categorías. En el tercer capítulo se presenta el diseño metodológico el cual contiene el paradigma, el enfoque y el método de investigación. El paradigma cualitativo permite que el investigador genere nuevas hipótesis de los datos recogidos en el trabajo de campo; su interés se dirige a grupos y personas locales y particulares. De esta manera el paradigma cualitativo permitió abordar la pregunta de investigación: ¿Cómo avanzar en la educación bilingüe intercultural en Colombia desde las concepciones de los docentes de lenguas?

El enfoque hermenéutico permitió dar sentido a las acciones de los diferentes actores que hicieron parte del campo de la educación bilingüe intercultural tales como: los líderes de bilingüismo y expertos en interculturalidad y bilingüismo y las instituciones con modalidad

educativa bilingüe (MEB). El método dialéctico el cual permitió analizar las relaciones entre las subcategorías semánticas que hacen parte de las cuatro categorías de análisis sintetizando las causas y consecuencias entre éstas, las tensiones y nuestras acciones dentro de esas mismas tensiones.

Este capítulo también definió las técnicas de recolección de datos y su alcance. Entre las técnicas de recolección de datos se usaron la entrevista semiestructurada dirigida a líderes de bilingüismo de los colegios con Modalidad Educativa Bilingüe, y a expertos en interculturalidad y bilingüismo; análisis documental para interpretar las políticas de bilingüismo y caracterizar las concepciones de los docentes de lenguas en el contexto de la educación media en Colombia y la observación participante para encontrar los elementos presentes en las instituciones educativas que se necesitan mejorar para avanzar hacia una articulación entre la educación bilingüe y el componente intercultural. Por último, se describió la población que correspondió a líderes de bilingüismo y expertos en bilingüismo e interculturalidad. Su trayectoria investigativa se puede encontrar en el anexo C.

Como cuarto capítulo se presentaron los resultados. El alcance de este capítulo fue hacer un aporte teórico al campo de la Educación bilingüe Intercultural a partir de los resultados encontrados con cada una de las técnicas de recolección de datos utilizadas desde las categorías de análisis; posteriormente se realizó una discusión de los hallazgos derivando en la propuesta curricular para la educación bilingüe intercultural en las instituciones de educación media de Bogotá estructurada desde los resultados y las conclusiones. En el quinto capítulo se presentaron las conclusiones con el fin de dar respuesta a cada uno de los objetivos de investigación y a la pregunta de investigación y a partir de estas conclusiones estimular investigaciones futuras en torno a la EBI. En el capítulo sexto presenté la propuesta para la educación bilingüe intercultural, las referencias y los anexos.

CAPITULO I

ANTECEDENTES

Este primer capítulo se compone de una referenciación de las categorías: educación bilingüe, interculturalidad en el contexto global, currículos de las lenguas extranjeras y concepciones de los docentes de lenguas. Asimismo, se presenta un estado del arte en el cual se buscaron, referenciaron, analizaron y sintetizaron investigaciones globales, hispanoamericanas y nacionales. En la categoría educación bilingüe se presentan diferentes tendencias y tensiones que hacen parte de la educación bilingüe en Colombia. De esta manera, se revisaron los aportes de organismos internacionales como la Unesco y el Marco Europeo de las lenguas (MECR).

En cuanto a las políticas de bilingüismo se revisaron los planes de bilingüismo tales como el Plan Nacional de Bilingüismo y *Colombia Very Well*, sus avances, sus retrocesos, su incidencia en las regiones y en las instituciones. Además, se describió los resultados de los diagnósticos aplicados a los docentes de lenguas por parte del MEN, el papel de los docentes frente a los planes de bilingüismo y las propuestas para una formación docente desde diferentes aportes epistemológicos. Asimismo, este primer capítulo presenta un estado del arte que se constituye por una sistematización de más de cincuenta estudios globales, nacionales y locales en torno a las categorías que hacen parte de este capítulo.

Este estado del arte se construyó siguiendo cuatro etapas, ellas son: búsqueda, la cual se llevó a cabo en las bases de búsqueda especializadas Scopus y Scielo; la etapa de evaluación la cual consistió en discriminar estos estudios con un criterio geográfico (global, nacional y local) y las etapas de análisis y síntesis que consistió en sistematizar el problema de investigación, la metodología y los resultados que hicieron parte de estas investigaciones. A partir de la información acerca de las tendencias y tensiones de las categorías educación bilingüe,

interculturalidad en el contexto global y currículos de las lenguas extranjeras, además del estado del arte se pudo establecer el problema de investigación del cual se derivó la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos.

1.1 Educación Bilingüe

La Unesco, (2019) hace un llamado al aprendizaje de una lengua extranjera para comprender la sociedad actual. Asimismo, el Marco Común Europeo (2002) busca eliminar las dificultades que han generado los sistemas en cuanto a la necesidad de adquirir una lengua extranjera no solo para el dominio profesional y personal sino para la movilidad entre países

The CEF advocates the overcoming of difficulties generated by the different European educational systems that limit communication among professionals working in the modern languages field and the necessity of acquiring one or more foreign languages for the adequate performance of people in the public and working domain, mainly as a response to the professional mobility requirements among the different countries, (Cárdenas M. , 2006, pág. 4). El Marco Común Europeo aboga por superar las dificultades generadas por los diferentes sistemas educativos europeos que se limitan a comunicar entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas extranjeras y la necesidad de adquirir una o más lenguas para extranjeras para el desempeño adecuado de la gente en el dominio público y laboral, principalmente como una respuesta a los requisitos de movilidad profesional entre los diferentes países (Traducción propia, 2023).

Sin embargo, para esta misma autora, (Cárdenas M. , 2006) el contexto europeo de donde partió el Marco Común Europeo se caracteriza por ser multicultural y multilingüe el cual no corresponde necesariamente con las características del contexto colombiano en su mayoría

monolingüe con un 2% (450 comunidades étnicas) que no tienen la mismas razones y motivaciones para comunicarse con las lenguas extranjeras: it is relevant to notice that both proposals are considered to fall within multilingual and multicultural contexts that are not necessarily similar to the general characteristics of our Colombian context, mostly monolingual – with 2% (approximately 450) indigenous communities- without the same reasons and motivations for communication in foreign languages, (pág. 4). Es relevante que se considera que ambas propuestas caen entre los contextos monolingües y multiculturales que no necesariamente son similares con las características similares de nuestro contexto, en su mayoría monolingüe- con el 2% (aproximadamente 450) comunidades indígenas sin las mismas razones y motivaciones para la comunicación en lenguas extranjeras, (Traducción propia, 2023). La siguiente tabla muestra las adaptaciones hechas por el Ministerio de Educación Nacional al Marco Europeo Lenguas de Referencia (MECR) para llevar a cabo el Plan Nacional de Bilingüismo.

Tabla 1.**Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés.**

Tabla No.1

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERABA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO 2019
A1	PRINCIPIANTE	GRADOS 1 A 3	
A2	BÁSICO	GRADOS 4 A 7	
B1	PRE INTERMEDIO	GRADOS 8 A 11	NIVEL MÍNIMO PARA EL 100% DE LOS EGRESADOS DE EDUCACIÓN MEDIA
B2	INTERMEDIO	EDUCACIÓN SUPERIOR	*NIVEL MÍNIMO PARA DOCENTES DE INGLÉS *NIVEL MÍNIMO PARA PROFESIONALES DE OTRAS CARRERAS
C1	PRE AVANZADO	EDUCACIÓN SUPERIOR	*NIVEL MÍNIMO PARA LOS NUEVOS EGRESADOS DE LICENCIATURAS EN IDIOMAS
C2	AVANZADO	EDUCACIÓN SUPERIOR	

Nota: (Ministerio de Educación Nacional , 2006, pág. 6).

En la tabla 1 se presentan los seis niveles adaptados para el contexto colombiano, ellos son: principiante, básico, pre intermedio, intermedio, pre avanzado y avanzado que corresponden respectivamente a los niveles que propone el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER): A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Asimismo, se espera que de los grados 1 a 3, 4 a 7 y 8 a 11 se desarrollen los niveles A1, A2 y respectivamente, y los niveles superiores se desarrollen en la Educación Terciaria:

En esta se puede ver que el mejor resultado en los últimos años se dio en 2018, donde el 37% de los estudiantes se situó en in nivel A-y solamente el 8% calificó con un nivel B1 y un 2% con B+. También se evidencia que el rendimiento más deficiente ha sido en el año 2020, donde el 57% de los estudiantes obtuvo un nivel de desempeño de A- y tan solo el 6% obtuvo B1 y el 1% B+. Para el año 2021 los resultados se “estabilizaron

un poco volviendo a tener 8% de estudiantes en B1 Y 2% en B+; pero aun manteniendo un alto porcentaje de estudiantes en A- (47%). Esto demuestra que los objetivos propuestos por el PNB no están siendo cumplidos, Valencia y Vega, 2022).

El programa Nacional de Bilingüismo no fue difundido en unas instituciones y por otra parte el PNB contempla la formación docente a aquellos que alcanzan un nivel alto en los diagnósticos sin hacer una extensión a los docentes que han obtenido un nivel bajo de acuerdo con el Marco Común Europeo para las lenguas extranjeras:

En segundo lugar, las estrategias de formación están enfocadas a resolver el problema del nivel bajo de inglés de un grupo de profesores sin dar opciones a quienes tienen un buen nivel de lengua extranjera de acuerdo a los exámenes de diagnóstico, (Sierra, 2015).

En cuanto a la normatividad colombiana para el bilingüismo; la Ley de Bilingüismo 1651 en los literales g, m, i y h, establece: “desarrollar habilidades para comprender, hablar, y expresarse en una lengua extranjera”, (Sistema único de información normativa, 2013). A través de los diferentes gobiernos se han promovido planes de bilingüismo como *Colombia Very Well* en el periodo 2004- 2019. Una de las críticas frente a este programa tiene que ver con el rol de los maestros quienes manifiestan sentirse replicadores de estos planes en donde no se ha contado con su participación en la elaboración y planeación de los mismos.

Torres-Martínez (2009), plantea como problemática, la existencia de dos políticas lingüísticas en Colombia, la primera relacionada con el uso del español como lengua mayoritaria y su aprendizaje por parte de los hablantes de las lenguas minoritarias y la segunda política es la de la implementación de programas de bilingüismo para el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de los hablantes de español como lengua mayoritaria en Colombia. De la misma manera

Cárdenas (2006) sostiene que los estándares para la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia se basan en el Marco Común Europeo para la enseñanza de las lenguas los cuales son adecuados para una región multilingüística y multicultural que no necesariamente corresponde al contexto colombiano el cual es monolingüe – con 450 lenguas indígenas, 2%) y sin la misma motivación y razones para aprender una lengua extranjera, (p, 4). A esto se suma que el fenómeno de enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia está enmarcado en un conflicto entre lo legal y lo operativo producto de decisiones tomadas a partir de estándares internacionales y que se operacionalizan en el país con prácticas locales sin contar con los recursos y los medios para realizar cambios reales.

García, et al (2012) “sostienen que la coexistencia de una lengua mayoritaria y varias lenguas minoritarias ha conducido a la creación de dos tipos de políticas lingüísticas en Colombia. La primera ha buscado normalizar el contacto entre el español, la lengua mayoritaria del país, con las lenguas minoritarias, indígenas y criollas”. Las políticas educativas de bilingüismo no han tenido en cuenta la realidad sociocultural de regiones apartadas del país. De Camp (1971), ha definido que las lenguas criollas son características de las zonas insulares y aunque comparten elementos estructurales con la lengua estándar, se diferencia a su vez con las dinámicas político y socio-culturales de cada nación: “ En cuanto al bilingüismo en las zonas insulares, según alguno autores, las lenguas criollas son características de estas regiones y aunque comparten elementos estructurales se diferencian de acuerdo a la lengua estándar con la que comparten el territorio y también a las dinámicas políticas y socio-culturales de cada nación”, (p.115).

En el año 1996, la secretaría de Educación del Archipiélago propone la enseñanza del inglés ya que la lengua creole no tiene escritura. En al año 1998 la Corporación Universitaria Cristiana propone un programa etno educativo bilingüe para la isla proponiendo proyectos que

competen a la comunidad en general”, (San Miguel, pág. 113). Frente a esta política, Brown (1999) afirma que como el criollo de los nativos no tiene forma escrita, la secretaría de Educación de la isla, adoptó este programa de Etnoeducación Bilingüe intercultural: [Ya en el 96, se habla de un plan de “Etnoeducación Bilingüe Intercultural], desde la Secretaría de Educación Departamental planteando una educación en inglés [dado que el criollo de los nativos no tiene una forma escrita], citado en (San Miguel, 2006, pág. 113). De Camp (1971), ha definido que las lenguas criollas son características de estas regiones y aunque comparten elementos estructurales con la lengua estándar, se diferencia a su vez con las dinámicas político y socio-culturales de cada nación”:

En cuanto al bilingüismo en las zonas insulares, según algunos autores, las lenguas criollas son características de estas regiones y aunque comparten elementos estructurales se diferencian de acuerdo a la lengua estándar con la que comparten el territorio y también a las dinámicas políticas y socio-culturales de cada nación”, De Camp (1971, p.115).

De acuerdo con (Windford, 1994), el inglés caribeño comparte situaciones análogas en las diferentes islas en que se habla por la similitud en su historia colonial. En los estudios sociolingüísticos, se plantea que el prestigio otorgado al inglés equivale en contraste al valor negativo dado al creole al definirlo como una corrupción del inglés: “el prestigio otorgado al inglés estándar [en la región] ofrece un contraste agudo con los valores negativos asociados a la lengua criolla, la cual se percibe en gran parte como una forma corrupta del inglés poco útil para avanzar socialmente”, (p, 115). Complementa que teóricamente abordar el proceso de aprendizaje del inglés en comunidades en las que se desarrollan varias lenguas por razones de poder se debe abordar más como un fenómeno social que individual: “Estudiar el bilingüismo desde perspectivas socioculturales y sociopolíticas indica comprender que “el aprendizaje emerge de los espacios sociales, culturales y políticos en que este tiene lugar, y de las interacciones y relaciones

que ocurren entre aprendices y profesores” (p, 116). Por último, San Miguel, (2006) plantea una ruptura entre la política de bilingüismo del MEN y su implementación en regiones como San Andrés Islas:

El sistema educativo implementado en las islas actualmente está articulado al modelo de educación definido por la nación, y aun cuando la idea de desarrollar una educación bilingüe para el Archipiélago ha sido una constante desde la entrega de la administración de la educación por parte del Concordato a la Intendencia, esta no se ha logrado, San Miguel, (2006).

San Miguel (1996) señala que la secretaria de Educación del Archipiélago de San Andrés propone la enseñanza del inglés ya que la lengua creole no tiene escritura y en el año 1998 la Corporación Universitaria Cristiana propone un programa etno educativo bilingüe para la isla proponiendo proyectos que competen a la comunidad en general. Frente a esta política, Brown (1999), afirma que como el criollo de los nativos no tiene forma escrita, la secretaria de Educación de la isla, adoptó este programa de Etnoeducación Bilingüe intercultural: “Ya en el 96, se habla de un plan de [Etnoeducación Bilingüe Intercultural], desde la Secretaría de Educación Departamental planteando una educación en inglés [dado que el criollo de los nativos no tiene una forma escrita]”, citado en (San Miguel, 2006, pág. 113).

De esta manera se evidencia también un vacío frente a un diseño curricular que tenga en cuenta estos fenómenos sociolingüísticos tales como los que se presentan en la región de San Andrés Islas. Los estándares para lenguas extranjeras basadas en el Marco Común Europeo (MCE), no solamente van direccionados para los estudiantes sino también para los docentes. Esto ha planteado un tema de debate particularmente entre varias comunidades educativas- docentes.

De acuerdo con Cárdenas, 2006: “The national standards linked to CEF are set not only for schools, but also for teachers, as shown in the previous section. This has set the theme for

debate particularly within several teacher-education communities, (pág. 4). Los estándares nacionales Unidos al Marco Común Europeo se establecieron no solo para los colegios, sino también para los docentes, como se mostró en la sesión previa. Estableciendo la temática para el debate particularmente con varias comunidades de docentes, (Traducción propia, 2023).

Al respecto, Acosta et al, (2007) proponen tres modelos para alcanzar una formación docente que aporte en la construcción de una educación bilingüe en Colombia: “sostienen que los programas de formación docente se pueden situar en tres modelos básicos de acuerdo con los fundamentos epistemológicos y metodológicos que enfatizan, los cuales son: modelo positivista, conductista y ortodoxo; modelo humanista, constructivista y existencialista y modelo integral y dialógico en lenguas extranjeras” en (Fandiño et al, 2016, pág. 16). Para Leffa (2008), la formación de los docentes de lenguas extranjeras (FDLE) se debe centrar en la diferenciación del conocimiento teórico de docente y su saber práctico y no reducir a reproducir automáticamente los programas de bilingüismo: “Recientemente la FDLE ha empezado a comprender como un proceso de preparación compleja que busca que el profesor pueda integrar el conocimiento teórico con el saber práctico mediante la reflexión profesional” en (Fandiño, et al, 2016, pág. 17). Gimeno et al, (1995) plantean que la formación docente debe estar dirigida al desarrollo profesional y humano del docente la cual comprende cuatro componentes, ellos son: académico, técnico, reconstrucción social y práctico: “En la perspectiva académica, la formación del profesorado se enfoca en la transmisión de conocimientos académicos, se vincula directamente al estudio de las disciplinas académicas”, en (Sierra, 2016, pág. 167).

El diagnóstico adelantado durante los años 2003 y 2005, en once regiones del país, arrojó como resultado que sólo el 6.4%, de una muestra de alumnos de grados octavo y décimo, obtuvo el nivel esperado por el MEN (2005):

Es decir que sean capaces de entender las ideas principales de textos complejos, siempre que estén dentro del campo de su especialización; puedan relacionarse con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, con hablantes nativos, de modo que la comunicación se realice sin mayor esfuerzo entre los interlocutores, y que produzcan textos claros y detallados sobre temas diversos, así como que sean capaces de defender un punto de vista, indicando el pro y el contra, MEN (2005, par. 6).

Para Truscott, (2011) las instituciones que pretenden que sus estudiantes logren un completo dominio del inglés sin importar tanto el desarrollo del español, adoptan una modalidad educativa más cercana a un monolingüismo en lengua extranjera que una modalidad de educación bilingüe que involucre el desarrollo de dos lenguas, (pág. 8). Asimismo, estos autores describen los resultados de un estudio en una institución bilingüe de Cali en el que concluyeron que se necesita revisar la práctica ortodoxa en los procesos bilingües con inmersión y prohibir la alternancia de lenguas por considerarlo nocivo para el aprendizaje de la lengua extranjera, (pág. 9). En relación con el tema de Biliteracy, que es la lectura y escritura en dos lenguas, en un estudio que pretendía medir la suficiencia en inglés por medio de producciones narrativas orales entre adolescentes colombianos monolingües en español y estudiantes estadounidense monolingües en inglés se encontró que las producciones de los estudiantes bilingües y monolingües eran similares en cuanto a las variaciones de extensión, evaluación y conexiones de tiempo; las evaluaciones de los estudiantes bilingües eran holísticamente más bajas y fueron consideradas menos ricas que las producciones de los estudiantes bilingües, (p.9). Zarate et al, (2004), sostienen que, en cuanto a formación en lenguas extranjeras, los docentes de instituciones privadas tienen más oportunidades de capacitación y poseen título de pregrado y posgrado: “Los docentes de colegios públicos también difieren de los docentes de colegios privados”.

Así, los resultados de un diagnóstico a docentes de inglés, aplicado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019), los docentes estuvieron en el nivel B1, Bonilla et al, citados por (Sánchez, 2013,) presentan los resultados asociados con el diagnóstico realizado a los docentes de inglés en servicio del sector público, donde se puede ver que el 25 % alcanzó el nivel B+ y el 35 % el nivel B1, (p. 19). No obstante, resulta preocupante que el 12,4 % alcance el nivel A2; el 12,7 %, el nivel A1; y el 14,4 %, el nivel A-, puesto que los objetivos del MEN contemplaban que hacia 2019 los docentes de inglés alcanzaban el nivel B2. Estos datos permiten evidenciar que hay un gran porcentaje de docentes de inglés que aún permanecen en los niveles bajos estipulados por el Marco Común Europeo para las lenguas extranjeras: “En la actualidad este objetivo no se cumple, porque estas horas de aprendizaje no están siendo aprovechadas para que los estudiantes aprendan lo que necesitan aprender y lo sepan aplicar y utilizar a lo largo de la vida.

Asimismo, Sánchez, (2013), encontró en un diagnóstico aplicado a estudiantes de la licenciatura en inglés, los resultados muestran que un gran porcentaje de ellos se encuentra en nivel B1, al igual que los egresados de esta licenciatura: “Como se puede ver en la Figura 7, el 36 % de los estudiantes del programa de Licenciatura en inglés que tomaron la prueba Saber Pro, se encuentra en el nivel B+”, (pág. 20). Las anteriores cifras demuestran que mientras los docentes y estudiantes de lenguas no avancen hacia un nivel B2, continuarán con un dominio únicamente funcional de la lengua desconociendo su uso en contexto y desconociendo el potencial cultural de las lenguas. De esta manera se evidencia que la problemática del bilingüismo en Colombia no radica en las prácticas del docente sino en sus concepciones, es decir mientras los docentes continúen con una mirada instrumental de la lengua, es decir el aprendizaje de una lengua extranjera para acceder al mundo laboral- sin reconocer su potencial cultural no se fortalecerá la competencia intercultural de los estudiantes.

Según cifras del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia hay un déficit de 32000 docentes: [se requieren aproximadamente 47.000 docentes de inglés calificados. Por otro lado, de acuerdo con el MEN, en Colombia hay 15.000 docentes de inglés en el sector educativo, lo cual implicaría un déficit aproximado de 32.000 docentes], (Sánchez, 2014, pág. 22). Analizando el aspecto de la formación de los docentes de lenguas, se puede notar una ruta trazada de replicación de modelos pedagógicos en relación al pedagógico y didáctico. Sin embargo, el nivel lingüístico en que se encuentran los docentes de inglés todavía oscila entre los niveles en A2 y B1, lo que demuestra un nivel únicamente funcional de la lengua.

Sánchez et al, (2014), señalan a la baja formación de los licenciados de inglés la baja demanda por esta licenciatura por parte de los egresados bachilleres: “no existen incentivos suficientes para que los bachilleres estudien para convertirse en docentes de inglés, sobre todo aquellos que alcanzan un alto dominio del idioma”. Para Loughran (2006), como se cita en: *Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera* en Fandiño et al, (2016-p 8.), la formación docente tiene dos focos fundamentales: el aprendizaje sobre la enseñanza y la enseñanza de la enseñanza. Estos focos involucran la adquisición y el desarrollo de una amplia serie de habilidades, conocimientos y competencias. Para otros autores, el PNB, no vincula a la comunidad ni a las universidades como instituciones de formación docente:

Tal como lo indica Torrente (2013)... el PNB es una política establecida sin generar estrategias participativas con la comunidad ni con entidades como las universidades formadoras de docentes, quienes juegan un papel fundamental en la implementación de las políticas lingüísticas públicas”, (Sierra, 2016, pág. 171).

En cuanto a la implementación Jung & Norton (2002) sugieren que para que un programa de bilingüismo tenga impacto debe direccionarse a lo local y debe tener en cuenta

aspectos como el tiempo con que cuentan los docentes para formarse, el tiempo para desarrollar sus planes, entre otros: “en cuanto a la implementación de una política, señalan que para que una política lingüística sea efectiva, esta debe tener en cuenta lo ‘local’, es decir, las condiciones particulares de cada institución”, (p. 172). Pérez, (2020), advierte acerca de la reactivación del bilingüismo en Bogotá- en el marco de la pandemia del Covid-19-, al considerarla una plataforma importante que por su dinámica cultural, laboral y social cada vez se afianza como un territorio bilingüe en la región:

Además, la ciudad promueve la [Mesa de cierre de brechas en bilingüismo], un espacio en el que, involucrando a entidades del orden Nacional y Distrital, tanto del sector público como del privado, se busca establecer un plan de acción con iniciativas concretas de corto, mediano y largo plazo, orientadas a incrementar el nivel de bilingüismo, Pérez, 2020.

A partir de este primer rastreo sobre las concepciones de los docentes de lenguas y la educación bilingüe en Colombia se puede sintetizar que no se ha podido avanzar en bilingüismo por razones de tipo político, social, normativo e investigativo que se corroboran, en primer lugar, en las críticas hacia los programas nacionales de bilingüismo (PNB) en el cual el papel del docente es el de ser replicadores pasivos de estas políticas; a nivel pedagógico, la formación que reciben los docentes de inglés corresponde a una perspectiva instrumental como lo reflejan los resultados de los diagnósticos aplicados a los docentes de inglés por parte del MEN en los que los docentes alcanzan un nivel B1. Otro factor es el geográfico; como en el caso de San Andrés islas donde se evidencia una ruptura entre los lineamientos establecidos por el MEN en bilingüismo y el contexto sociolingüístico de esta región. Estos factores indican que no se está avanzando en una educación bilingüe intercultural en Colombia contrario a las expectativas que se propone el MEN, que en la Ley General de Educación cita el acceso a la ciencia, la técnica y a la

investigación especialmente en los artículos 3,5,22,23,31 y 91 donde la comprensión y la capacidad de expresar ideas en lengua extranjera se considera un objetivo de la educación básica para que los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar una competencia intercultural, pero a pesar de lo establecido en la normatividad, los docentes consideran que no se trata de implementar ciegamente políticas para el aprendizaje de una lengua extranjera sin tener en cuenta el contexto colombiano:

Moreover, the General Law of Education also cites the access to science, technique and research, especially in articles 3, 5, 22, 23, 31 and 91 where comprehension and the capacity of expressing ideas in a foreign language is considered an objective of basic education because through the knowledge of the Language students have the opportunity to achieve an intercultural competence (T5: 3), Barletta, 2009.

Además, la Ley General de Educación también cita el acceso a la ciencia, la técnica y a la investigación, especialmente en los artículos 3, 5, 22, 23, 31 y 91 donde la comprensión y la capacidad de expresar ideas en lengua extranjera se considera un objetivo de la educación porque por medio del aprendizaje del lenguaje los estudiantes tienen la oportunidad de alcanzar una competencia intercultural, Barletta (2009). (Traducción propia, 2023).

Se evidencia las rupturas de las políticas de bilingüismo en donde los autores argumentaron que el plan nacional de bilingüismo (PNB) no llega a lo local es decir a lo institucional. Por otra parte, en los diagnósticos aplicados a los docentes de lenguas por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) se encontró que el 25% de los docentes solo alcanzaron un nivel B1; el 12, 4% (nivel A2); 12, 7 (nivel A1) y el 11, 4 (nivel A-). En síntesis, frente a las tensiones y tendencias de la educación bilingüe desde posturas globales, nacionales y

locales se puede establecer que el Marco Europeo de Referencia de las lenguas se compone de estándares internacionales que se basan en el contexto multicultural y multilingüístico de Europa, el cual no corresponde al contexto colombiano, sumándose este fenómeno a una importación de criterios internacionales para la educación bilingüe intercultural por parte de las entidades gubernamentales.

1.2 Interculturalidad en el contexto global

La interculturalidad en esta investigación no se centra en las etnias, sino en la consolidación de las competencias para la ciudadanía global. En 2003, La Unesco, citada en (Lee, 2006) plantea el derecho de todo ciudadano aprender lenguas extranjeras y el acceso a otros sistemas de valores e interpretaciones lo que coadyuvaría a la comprensión de la competencia intercultural: “Más recientemente, dicho organismo estableció como [derechos lingüísticos] universales de todo ciudadano el [acceso a las lenguas internacionales] y a [otros sistemas de valores y maneras de interpretar el mundo], lo que habría de coadyuvar a una comprensión intercultural”, (pág. 18). En el documento Estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras, Lee, et al, (2006) plantean como alcances de la educación intercultural en el contexto global el acceso al cosmopolitismo, el entendimiento intercultural, la reflexión retro alimentadora entre las lenguas y las culturas maternas y las lenguas extrajeras, así como en las necesidades de los alumnos de acceso a la información y de movilidad, (pág. 19).

Paricio, M, (2001), plantea que al llevar al aula el aprendizaje de las lenguas extranjeras requiere que el docente explote el potencial cultural de la lengua, por lo tanto, en el marco de la educación bilingüe en el contexto global ya no se concibe la adquisición de una competencia comunicativa:

Llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio. Se requiere, por tanto, que el profesorado de lenguas explote este potencial y promueva la adquisición de una competencia comunicativa intercultural. El objetivo del aprendizaje en este campo no se define ya en términos de adquisición de una competencia comunicativa, Paricio, M, (2001, pág. 215).

Aguilar, et al, (2018) agregan que en el caso de Colombia se hallan oportunidades para desarrollar la educación para la ciudadanía mundial (desde aquí ECM). Primero en el año 2016 se desarrolló un encuentro apoyado por la Unesco a través del centro de Asia y el Pacífico para el entendimiento internacional en el que la universidad desarrolló un diagnóstico para identificar las concepciones de las comunidades educativas en torno a la ECM y evidenciar las posibles características que en términos pedagógicos podría tener un país como Colombia:

Por ejemplo, durante 2016, precisamente con el apoyo de la Unesco, a través del Centro de Asia y el Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional (APCEIU, por sus siglas en inglés), la Universidad de los Andes de Colombia desarrolló un análisis diagnóstico que permitió identificar las concepciones de las comunidades educativas (en especial de docentes y académicos expertos en formación ciudadana) con respecto a la ECM y evidenciar las posibles características que, en términos pedagógicos, podría tener en un país como Colombia (Camargo, 2016), citado en (Aguilar y Velásquez, 2018 p. 938).

Para Cárdenas et al, (2018) desde las políticas educativas para un bilingüismo intercultural se vienen desarrollando investigaciones que ayudan a fundamentar conceptos, y metodologías de enseñanza – aprendizaje. Así, al analizar este apartado sobre las tendencias y tensiones educativas a nivel global, regional y local en relación con la educación bilingüe, la interculturalidad y la educación para una ciudadanía global, se plantea que: la educación bilingüe

en Colombia aún enfrenta desafíos por resolverse tales como el rol de replicadores que han tenidos los docentes de lenguas frente a las políticas públicas emanadas por los organismos gubernamentales desempeñando así un rol pasivo. De esta manera se propone entonces que la formación para el desarrollo de las lenguas extranjeras, FDLE, busque más bien el impulso profesional y personal del docente a partir de cuatro elementos que son la formación académica, técnica, práctica y de construcción social.

En las últimas décadas, y gracias a la importancia asignada a la adquisición de una segunda lengua como garantía para la competitividad en un mundo cada vez más globalizado, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha formulado e implementando varios programas y proyectos de notable influencia en los currículos de los distintos niveles educativos colombianos; en ese sentido también se han venido realizando investigaciones y trabajos teóricos que ayudan a fundamentar conceptos, metodologías de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y herramientas a utilizar para la implementación de esos programas y proyectos en las instituciones educativas del país.

De igual forma, Torres, O, et al, (2019) sostienen que una persona no debe considerarse bilingüe hasta no conocer la cultura de la otra lengua esto implica conocer, entender y tener las actitudes y habilidades al desenvolverse en contextos diferentes a la propia cultura (p. 66).

Asimismo (Sagredo, 2008, pág. 422) sostiene que:

En la actualidad el manejo de las meras competencias lingüísticas y comunicativas en una lengua extranjera pueden resultar insuficientes para el conocimiento de la misma, por lo que es necesario integrar los factores culturales e histórico de los diferentes países en los que se habla ya que van a conferir a la lengua de un carácter especial, (Sagredo, 2008, pág. 422).

Como síntesis de esta categoría, se puede plantear que existe un vacío frente a la articulación de esta categoría con la educación bilingüe empezando por las políticas de bilingüismo en las cuales no se hace explícito la articulación de estas dos categorías y que sirva como mapa de ruta para que los docentes de lenguas puedan llevar a cabo la educación bilingüe intercultural (EBI), en las aulas.

1.3 Currículos para la educación bilingüe intercultural.

La Unesco (2014), considera que un currículo para el siglo XXI, indaga sobre el qué, el para qué y el cómo en el marco de un siglo de profundas transformaciones y responder a las expectativas de los estudiantes y a los diferentes sectores sociales: “La sociedad actual está esperando que la escuela de respuesta a las demandas sociales, epistemológicas y culturales del mundo actual. Por esta razón un currículo para el siglo XXI, indaga el qué, el cómo y el para qué en un siglo de profundas transformaciones, (Unesco , 2014). Entre las tensiones de los currículos de lenguas extranjeras, se encuentra que es un concepto con múltiples definiciones y formas. Así se pone en discusión una propuesta curricular con un diseño técnico, práctico y emancipador. Fandiño, P (2014) encuentra múltiples definiciones, corrientes e interpretaciones de los currículos para lenguas extranjeras y propone un marco de referencia global basado en la teoría de los intereses de los saberes de Habermas (1990): técnico, práctico y emancipatorio.

Un diseño curricular técnico para describir y explicar el mundo orientado en el producto bajo objetivos preestablecidos para la enseñanza y el aprendizaje. El interés práctico aporta a la comprensión del mundo social y cultural a través de la generación de conocimiento subjetivo desde el diálogo y la interacción. El diseño curricular con interés crítico y emancipatorio busca transformar el mundo mediante la formación de la autonomía y la reflexión para la formación de sujetos que generen auto reflexión y autoconocimiento:

Desde el interés técnico, el diseño curricular busca explicar y describir el mundo mediante el control del ambiente educativo para que el producto que resulte sea acorde con objetivos preestablecidos para la enseñanza y el aprendizaje. Por su parte, el interés práctico le aporta al diseño curricular una preocupación por comprender e interpretar el mundo social y cultural a través de la generación de conocimiento subjetivo basado en el diálogo y la interacción. Finalmente, el diseño curricular basado en el interés emancipatorio o crítico busca transformar el mundo mediante la generación de autonomía y libertad que permita la consecución de sujetos capaces de realizar autorreflexión y autoentendimiento, (Fandiño, 2015, p. 228).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) publicó la cartilla: “*Pedagogical Principles Guidelines Suggested English Curriculum*”, *Lineamientos de Principios Pedagógicos Sugeridos para el Currículo de Inglés*, (Traducción propia, 2023), en la cual se habla de la importancia de emprender el plan de bilingüismo Colombia Bilingüe, enfocándose en las instituciones con más bajo nivel de inglés. Asimismo, afirma que a partir del análisis de necesidades que precedió a esta publicación, se recomendó hacer revisiones a los currículos de lenguas a lo largo del territorio nacional para fortalecer la competencia comunicativa, evidenciándose una desarticulación entre el componente lingüístico y el componente cultural en los currículos de lenguas extranjeras, MEN (2015) “The creation of this new tool will allow specifying the guidelines and precise actions that transform practices inside and outside the classroom, and therefore the development of communicative competence in English, (pág. 18). “La creación de esta nueva herramienta permitirá especificar las pautas y acciones precisas que transforman las prácticas dentro y fuera del aula de clase, y así el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, (Traducción propia, 2023).

Esta categoría, hace un rastreo sobre los currículos de lenguas extranjeras. Entre los principales planteamientos que se evidencian se relacionan con la función que tiene el currículo de identificar puntos críticos en la escuela, pero también incorporar en su estructura y en la misma práctica curricular el encuentro con fenómenos actuales como la globalización, los avances tecnológicos y los desafíos a nivel social, económico y ambiental. Al mismo tiempo se da cuenta de diferentes elementos que podrían hacer parte de los currículos de lenguas extranjeras acordes con el contexto del siglo XXI. Organismos internacionales como la Secretaría de educación de Buenos Aires (2001), define un currículo para lenguas extranjeras que se articule con el componente intercultural, por un lado, desarrollar el reconocimiento de los valores, creencias, actitudes y lenguas de las otras culturas, y por otro lado aprender a comprender y desplazar los estereotipos:

La reflexión intercultural apunta a desarrollar la percepción y el respeto por las diferencias culturales, sociales, religiosas, raciales –entre otras– que van surgiendo en la clase de lengua extranjera a partir del contraste con lo propio. Está, asimismo, directamente vinculada con el modo en que el docente, a partir del reconocimiento de las representaciones que circulan sobre cada lengua extranjera, trabaje en clase la comprensión y el desplazamiento de los estereotipos, (Secretaría de educación de Buenos Aires , 2001, pág. 38).

Díaz, (2003), considera que la sociedad actual está exigiendo una transformación de la escuela que, de cuenta de las demandas sociales, epistemológicas, y culturales que está exigiendo el mundo. Lo anterior evidencia la necesidad de desarrollar una educación bilingüe intercultural. En Colombia a la luz de la educación para las ciudadanías globales, Quintero, et al, (2006) sostienen que el currículo de lenguas extranjeras debe ser pertinente para el contexto global que afrontamos en el que se observa una crisis de identidad, una necesidad por conectar el pasado con

el futuro. Solo si se presenta un desarrollo del currículo de lenguas extranjeras se producirá un avance en el campo investigativo y científico.

Lee, et al, (2006), evidencian vacíos de los currículos de lenguas extranjeras, caracterizándolos como instrumentalistas y reduccionistas, llevándolos a proponer un currículo de lenguas extranjeras articulando la competencia intercultural, (p. 18). También presenta como tendencia curricular para la educación bilingüe intercultural (EBI), una estructura que se presenta en el documento Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras creado en 1996 en Estados Unidos, que se compone de cinco ejes, ellos son: 1. Comunicación, 2) culturas extranjeras, 3) conexiones (lengua y cultura meta con otras disciplinares, 4) comparaciones (lengua materna L1- lengua extranjera LE; cultura materna- cultura extranjera, 5) comunidades (aplicación de la lengua extranjera LE dentro y fuera del ámbito escolar.

Los elementos que hacen parte de esta propuesta curricular de acuerdo con Lee, et al, (2006), son: primero, egresados capaces de interactuar en dicha lengua extranjera en términos de igualdad, siendo conscientes de su propia identidad como la de sus interlocutores, segundo, críticamente sensibles a las diferencias entre su lengua materna y el inglés, así como entre su propia cultura y la diversidad de lenguas anglófonas, tercero, capaces de desenvolverse en lengua inglesa en ámbitos universitarios nacionales e internacionales y cuarto, caracterizados por la inquietud de continuar su formación en la lengua extranjera durante toda su vida, (pág. 18).

Quintero (2012) se refiere a ese vacío que se presenta en los currículos de lenguas extranjeras, en los cuales aún se aborda el componente cultural de una manera superficial y estereotipada: “y de vez en cuando presentar algún elemento cultural interesante, para sentir que estaba enseñando “cultura”, sin saber que, en varios casos, terminaban siendo elementos estereotípicos, (p. 105).

Avendaño, (2012) sostiene que una de las funciones de la investigación curricular es identificar puntos críticos y problemáticos de la escuela y dar respuesta a ese vacío, pero el currículo no se

puede quedar en problemáticas locales dado que son innegables los efectos de la globalización, la sociedad del conocimiento y la información y los avances tecnológicos:

Una de las tres funciones de la investigación curricular se resume en la identificación de problemas o puntos críticos. Por tanto, el currículo da respuesta opcional a una necesidad que la escuela considera debe ser satisfecha y que tiene relevancia en la formación de los sujetos de aprendizaje. Sin embargo, no solo se puede responder a unos puntos críticos locales pues son innegables los efectos de la globalización, la sociedad del conocimiento o de la información, los avances tecnológicos y las transformaciones en materia sociocultural, política, económica y ambiental, entre otros tantos, (Avendaño , 2012 , pág. 165).

En síntesis, un currículo para el siglo XXI, indaga sobre el qué, el cómo y el para qué. Al respecto La Unesco (2014) considera que una de las funciones del currículo es encontrar puntos críticos en el contexto escolar y a la vez dar respuesta a la globalización, los avances tecnológicos, la sociedad del conocimiento y la información y las transformaciones culturales, sociales y ambientales, Avendaño (2012,) propone como elementos para los currículos de lenguas extranjeras los siguientes: 1) egresados capaces de interactuar en lenguas extranjeras, 2) críticamente sensibles entre su lengua materna y el inglés, 3) capaces de desenvolverse en ámbitos universitarios internacionales y nacionales y 4) caracterizados por continuar en su formación en lengua extranjera para toda su vida, (pág. 165). Asimismo, se dio cuenta que los currículos sugeridos por el ministerio de educación abogan por el mejoramiento de la competencia comunicativa evidenciándose el vacío frente a una articulación con el componente cultural de las lenguas.

1.4 Problema de investigación

Desde los abordajes a los antecedentes de las categorías: educación bilingüe, interculturalidad, currículos de las lenguas extranjeras, concepciones de los docentes de lenguas, el estado del arte y el marco teórico de estas categorías de análisis se plantea como problema de investigación que existe una desarticulación entre la educación bilingüe y la educación intercultural de las lenguas de referencia global debido a una concepción instrumental que prevalece en los docentes sobre las lenguas extranjeras en donde no se está reforzando el potencial cultural de las lenguas, Valencia y Vega, (2022): “Además realizan una interpretación de la lengua no como cultura sino como instrumento pues las principales motivaciones expuestas por el gobierno tienden a ser de corte económico o enfocado a la productividad y posibilidad de conseguir empleo,

Asimismo, por las rupturas entre la política de bilingüismo y su puesta en marcha en diferentes escenarios geográficos, institucionales, contextuales y curriculares. Así habría que preguntarse qué propuesta curricular se debe emprender para avanzar en una educación bilingüe intercultural en Colombia desde las concepciones de los docentes de lenguas.

1.4.1 Preguntas de investigación

A partir del problema de investigación se deriva la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo avanzar en una educación bilingüe intercultural en Colombia desde las concepciones de los docentes de lenguas de educación media en los colegios oficiales de Bogotá?

1.4.2 Objetivos de investigación

A partir de la pregunta de investigación se derivan el objetivo general y el objetivo específico.

1.4.2.1. Objetivo general

Analizar el contexto de la educación bilingüe intercultural desde las concepciones de los docentes de educación media en los colegios oficiales de Bogotá.

1.4.2.2 Objetivos específicos

- Interpretar los lineamientos de política pública relacionados con la educación Bilingüe en la educación media
- Caracterizar las concepciones de los docentes de lenguas acerca de la educación bilingüe intercultural desde su práctica educativa.
- Establecer la articulación entre la educación bilingüe y la competencia intercultural de las lenguas de referencia global para el contexto de la educación media.
- Diseñar una propuesta curricular para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural desde las concepciones de los docentes de educación media en los colegios oficiales de Bogotá.

1.5 Justificación

A partir del problema de investigación el cual evidencia las rupturas entre las políticas de bilingüismo con: el contexto educativo colombiano a nivel nacional, regional e institucional, las concepciones de los docentes de lenguas frente a la educación bilingüe intercultural sobre la cual ellos manifiestan por un lado ser formados en cuanto a la educación bilingüe intercultural y por otro abogan por una propuesta curricular para la educación bilingüe intercultural que sea una hoja de ruta para avanzar hacia una educación bilingüe intercultural en la educación media en Bogotá que a su vez conlleve a la transformación de las prácticas docentes como se validó en las investigaciones analizadas en el estado del arte. El alcance que generó esta investigación en la comunidad objeto de estudio fue cuestionar la realidad de la educación bilingüe en Colombia a nivel de educación secundaria y superior, visibilizar las condiciones sociales y culturales de los estudiantes colombianos comparadas con el contexto de los estudiantes de países más desarrollados, la participación de los líderes de bilingüismo y jefes del área de inglés quienes manifestaron seguir generando estos espacios investigativos que permiten un diálogo frente al estado de la educación bilingüe intercultural en Colombia y sus desafíos frente a las exigencias de la sociedad actual. A su vez las instituciones educativas objeto de estudio fueron observadas lo cual permitió su caracterización y establecer su relación con las políticas de bilingüismo.

1.6 Estado del arte

1.6.1 Investigaciones globales

Se analizaron las siguientes investigaciones globales por medio de la categoría: language teachers intercultural conceptions. En el 2018, en un estudio llevado a cabo en Vietnam, el modelo Intercultural de enseñanza de las lenguas se aplicó y se encontró como tendencia educativa, la necesidad de ejecutar un cambio en las metodologías educativas, y las políticas que aún avalan a los modelos educativos tradicionales y validar la efectividad de las propuestas interculturales de enseñanza de las lenguas (ICTL):

This study might suggest that in a long term the ICLT model can equip learners with ICC to become intercultural speakers who can be fluent in a foreign language and function appropriately and effectively in the context of globalization. However, in order to make the ICLT happen in the Vietnamese context, there should be radical changes in teaching methodology which shifts its current approach to intercultural language approach. The ICLT model should be experimented at various educational levels in different contexts to further confirm the effectiveness of this model, (Thao, 2018).

Este estudio podría sugerir que en un plazo largo el modelo Competencia Intercultural en el Aprendizaje de las Lenguas (ICLT) puede equipar a los estudiantes con la Competencia Intercultural Comunicativa ICC para ser hablantes interculturales quienes puedan ser fluidos en una lengua extranjera y funcionar apropiada y efectivamente en el contexto de la globalización. Sin embargo, para que suceda la ICLT en el context vietnamita, se deben dar cambios radicales en la metodología de enseñanza que cambie su enfoque tradicional a un enfoque lingüístico intercultural. El modelo ICLT debe raer experimental en varios niveles educativos y en diferentes contextos para confirmar posteriormente la efectividad de este modelo, (Thao, 2018).

Llama la atención de los resultados del estudio anterior la necesidad de un cambio de las metodologías tradicionales y la implementación de un enfoque intercultural. En el estudio: *“Teaching about Culture: The Role of Culture in Second Language Teacher Education Programs”*, (Kydwell , 2019), *“Enseñanza sobre cultura: El rol de la cultura en los programas de educación del docente de lenguas”*, (Traducción propia, 2023), por medio de entrevistas y observaciones de las clases a docentes educadores y a docentes recién graduados se encontró que los docentes tienen pocas oportunidades para aprender sobre cultura y la enseñan con poca frecuencia; las implicaciones señalan que con mejor preparación los docentes serán más capaces de fomentar la habilidad de sus estudiantes para comprometerse a través de la diferencia. En el estudio: *“Effects of critical incident tasks on the intercultural competence of English non-majors”*, (Tran, 2019), llevado a cabo en Vietnam, se usaron pruebas antes y después a los estudiantes, concluyéndose que la intervención con tareas críticas tuvo un efecto significativo y fuerte en el grupo; las implicaciones de este estudio tienen un alcance en la enseñanza con tareas críticas incidentales. En 2019, por otro lado, en una investigación que se desarrolló en Australia, prevalece la percepción acerca del concepto de cultura por parte de los profesores quienes la perciben como los estilos de vida y de costumbres largamente establecidos, incluyendo los comportamientos comunes y las creencias, largamente manifestadas en las relaciones y las formas de comunicarse o celebradas en prácticas tales como festivales e iconografía:

that teachers perceive culture as long-established customs or ways of living, including common behaviors and beliefs, largely manifested in relationships and ways of communicating, or celebrated in practices such as festivals and iconography, (Scott A. S., 2019).

Bajo la categoría formación intercultural docentes lenguas, el estudio: *“An Investigation into English Language Instructors ' and Students ' Intercultural Awareness “*, (Burcu, 2016),

(“*Una investigación sobre los instructores del idioma inglés y la conciencia intercultural de los estudiantes*, Traducción propia, 2023), se aplicó un estudio de caso a estudiantes y docentes usando entrevistas y se encontró que, aunque tanto los estudiantes y docentes reconocen la importancia de la educación intercultural en su proceso de aprendizaje del inglés no indican esta importancia en perspectiva total. Las implicaciones del estudio plantean la necesidad de crear un currículo, textos y programas de formación intercultural para los docentes dado que como se demuestra prevalece la idea por parte de los docentes de lenguas que la interculturalidad es vista por docentes y estudiantes como parte de la clase de inglés y no como parte transversal del currículo. En el estudio: “*Language teacher cognitions and intercultural language teaching: The New Zealand perspective*”, (Orange & Smith , 2018) (*Concepciones de los docentes de lenguas y la enseñanza intercultural de las lenguas: La perspectiva de Nueva Zelanda*, Traducción propia , 2023); complementa, basado en su estudio, el reconocer el conocimiento previo de los profesores frente al uso de modelos de enseñanza interculturales: “supporting teachers’ applied knowledge of developing intercultural communicative competence (ICC) will allow them to recognize that those beliefs need not be discordant”. (Apoyar el conocimiento aplicado de los docentes en torno al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural les permitirá reconocer que esas creencias no necesitan ser discordantes, traducción propia, 2023).

Por otra parte, en la investigación: “*Developing intercultural awareness in language teaching: Insights from EFL lecturers in Turkey*”, (B. Zeynep , Savaş , & Hakan , 2019), “*Desarrollando la conciencia intercultural en la enseñanza de las lenguas: “Resultados desde los conferencistas del inglés como lengua extranjera en Turquía*”, (Traducción propia, 2023), se llevó a cabo una metodología cuantitativa y cualitativa. Las técnicas de recolección de datos se aplicaron a conferencistas de universidades turcas y a conferencistas voluntarios de las entrevistas. Se encontró que, aunque se debe apoyar la competencia intercultural de los

estudiantes no se sabe cómo poner en práctica el aprendizaje intercultural en las tareas y actividades del aula de inglés como lengua extranjera (EFL) especialmente en términos de evaluación.

Se evidencia entonces a partir de estos últimos estudios la necesidad de transformar las concepciones de los docentes de inglés sobre una educación bilingüe intercultural ya que desde estas investigaciones relacionadas con las categorías educación bilingüe e interculturalidad son numerosos los estudios centrados en la práctica de los docentes pero no en un currículo para una interculturalidad entendida como competencia global a partir de las concepciones de los docentes de lenguas para lograr así transformar las prácticas de los docentes de lenguas. Bajo la categoría competencias interculturales, el estudio: *“Engaging EFL Readers in Literature Circles to Escalate Intercultural Communicative Competence”*, (Imamyartha, 2019), (*“Comprometiendo a los lectores de Inglés como lengua extranjera en círculos literarios para escalar la competencia comunicativa intercultural”*), (Traducción propia, 2023) a través de un círculo de lectura aplicado a treinta y cinco estudiantes de primer semestre indonesios para investigar sus puntos de vista sobre la “otredad” enmarcada en la interculturalidad. Se encontró que los círculos de lectura mejoraban su competencia intercultural y expresaron que les había ayudado a abrir sus mentes frente a la diversidad. Con base en estos estudios es notable el aporte desde las pedagogías críticas como parte de un currículo para la interculturalidad de las lenguas de referencia global.

Bajo la categoría *community perceptions in intercultural education*, se encontraron los siguientes estudios. En el estudio: *“Intercultural learning in English as foreign language instrucción: The importance of teachers’ intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives”*, (Göbel, 2010), (*“Aprendizaje intercultural del inglés como lengua internacional de instrucción: La importancia de la experiencia intercultural de los docentes y la utilidad de las directrices instruccionales precisas”*), (Traducción propia, 2023), mediante

instrumentos como grabaciones a las aulas de inglés como lengua extranjera (EFL) en los cursos noveno y décimos para evaluar las características de la implementación de la competencia intercultural se encontró que la experiencia intercultural de los docentes influye en la calidad de la instrucción intercultural.

Además, se demostró que las indicaciones externas para lecciones particulares pueden ayudar a los docentes a poner en práctica la enseñanza intercultural. En el año 2012, una investigación que se llevó a cabo en treinta escuelas interculturales de Grecia se da a conocer como tensión educativa, la carencia de una base teórica clara sobre la interculturalidad para la investigación, la política y la implementación práctica, así como la falta de estudios de una profundidad relevante que aborden los enfoques de enseñanza para la interculturalidad. Así este estudio evidencia una desarticulación entre la educación bilingüe y la educación intercultural:

As it has already been mentioned in Chapter 1 (p.23) the rationale of the study was based on the fact that the theoretical background of intercultural education is, at present, not clear enough for research, policy and practical implementation (Androecium, et al 1996.

Como ya se ha mencionado en el capítulo 1 (p. 23) la razón del estudio se basó en el hecho que los antecedentes teóricos de la educación intercultural no son en el presente claros para la investigación, la política y la implementación práctica, (Androecium, et al 1996, (Traducción propia, 2023).

En el estudio: “*Teachers’ Opinions on the Use of Personal Learning Environments for Intercultural Competence*”, (Tomé,2019), “*Las opiniones de los profesores sobre el uso de Ambientes Personales de Aprendizaje para la competencia intercultural*, (Traducción propia, 2023) se investigó las opiniones de docentes de Andalucía, España acerca del uso del modelo Ambientes de Aprendizaje personalizados (PLE), que en promedio tiene trece años de

experiencia en la enseñanza. Por medio de entrevistas semiestructuradas a los docentes se encontró la falta de entrenamiento y motivación frente al uso del PLE, lo cual reveló a su vez que el PLE no es aplicable para la enseñanza intercultural. Estos resultados demuestran que factores como la motivación de los docentes y la falta de entrenamiento inciden en sus prácticas y en el desarrollo de una educación bilingüe intercultural.

En la investigación: *“Intercultural competence of teachers: the case of teaching Roma students*, (Romana, 2016), *“Competencia intercultural de los profesores: el caso de los estudiantes Roma*, (Traducción propia, 2023) a través de veintiún diarios escritos por docentes se encontró que los docentes carecen de un conocimiento y comprensión de la interculturalidad y no van más allá de la perspectiva etno- céntrica; las implicaciones del estudio señalan que se necesitan ampliar cambios en el sistema educativo para apoyar el desarrollo de las competencias interculturales de los docentes e implementar el interculturalismo en la educación. Las implicaciones anteriormente señaladas permiten evidenciar una vez más la necesidad de un cambio en el sistema educativo que apunten hacia el desarrollo de la educación bilingüe intercultural para fomentar las ciudadanías globales. Basados en el estudio de (Israelsson , 2016), ella considera que estas concepciones dadas por los docentes provienen del currículo en el que se pondera el plurilingüismo y la importancia de la variación cultural: “The teachers seem to understand the concept of IC as an alternative expression for cultural variety and a variety of cultural contexts as it is presented in the currículos. With the evident absence of the theoretical background”, (Israelsson , 2016 , pág. 21). Los docentes parecen entender el concepto de competencia intercultural CI como una expresión alterna de la variedad cultural y una variedad de contextos culturales como se presenta en los currículos. Con la ausencia evidente del antecedente teórico, (Traducción propia, 2023).

Se evidencia hasta aquí que estos estudios requieren de una política de educación intercultural y por otro lado se demuestra que no hay un abordaje general que facilite al docente una ruta teórica, epistemológica, curricular y metodológica para avanzar en el desarrollo de la educación bilingüe intercultural. En una investigación llevada a cabo en Indonesia: “*Promoting Intercultural Competence in Bilingual Programs in Indonesia*”, (Amirullah, 2018), por medio de entrevistas profundas a tres conferencistas que hacen parte de tres programas, ellos son: Matemática bilingüe, Economía Bilingüe. Los resultados mostraron que los componentes de la competencia intercultural corresponden a la mente abierta, la interacción recíproca y el respeto por las diferencias. El estudio tiene implicaciones para el éxito de programas similares y la ganancia en la educación intercultural en los contextos de la educación superior.

En el estudio: “*English Language Teachers’ Conceptions of Intercultural Empathy and Professional Identity: A Critical Discourse Analysis*”, (McAlinden, 2018) “*Concepciones de los docentes de lenguas acerca de la empatía intercultural y la identidad profesional: Un análisis crítico del discurso*”, (Traducción propia, 2023), con un diseño de teoría fundamentada que se combinó con Análisis del Discurso se encontró que hay tensiones y tendencias entre las concepciones que tienen los participantes de ellos mismos como docentes interculturalmente efectivos y empáticos. Asimismo, este estudio encuentra que aún faltan estudios sobre la empatía en el campo de la enseñanza del inglés. Además, surgieron nuevas categorías de gran significado tales como: la empatía del docente y la identidad del docente.

A partir de estos estudios globales, se evidencia la tendencia de estudios orientados hacia una interculturalidad etnocentrista; a su vez se encontraron aspectos tales como: la importancia dada a la enseñanza intercultural por parte de los docentes junto con la necesidad de ser formados en educación intercultural. A su vez se presentaron abordajes hacia la educación intercultural bilingüe desde pedagogías emergentes como los ambientes de aprendizaje

personalizados y las pedagogías críticas lo que evidencia como desde las investigaciones a nivel global se trata el problema de la educación intercultural desde las concepciones de los docentes de lenguas desde diferentes pedagogías y modelos emergentes sin embargo se evidencia la necesidad por una formación educación bilingüe intercultural y un cambio en los sistemas educativos.

1.6.2 Investigaciones iberoamericanas

En cuanto a los estudios iberoamericanos analizados en esta tesis doctoral, bajo la categoría formación intercultural docentes lenguas se encontró el estudio: “*Interculturality and Teacher Education. A Study from Pre-service Teachers’ Perspective*”, (Hinojosa P, 2018), de tipo cuantitativo descriptivo en el que participaron 1464 docentes se encontró que los docentes reconocen la relevancia de la educación intercultural pero esta concepción se aparta de sus prácticas educativas. En la investigación: “*La formación intercultural de los futuros maestros mexicanos de secundaria*”, (Pollmann, 2018), mediante una encuesta a 189 estudiantes de la Escuela de la Normal Superior de México se manifestó la necesidad de un mayor compromiso por parte del gobierno en la Educación Intercultural del Magisterio Normalista. En la investigación descriptiva: “*Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno*”, (Cernadas, 2013), mediante un encuesta a 368 docentes de Galicia se encontró que los futuros docentes si consideran que la Educación Intercultural debe ser incluida en la formación del profesorado; factores como la titulación académica, la interacción con el alumnado inmigrante y el nivel de enseñanza no tuvieron una valoración significativa en el colectivo docente. Así se demuestra que una de las concepciones de los docentes es que la educación intercultural si debe hacer parte de su formación, pero aún no hay claridad frente a una propuesta en interculturalidad para los docentes de lenguas.

Bajo la categoría *teacher intercultural education* se encontró la investigación: “*La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación*”, (Peñalva, 2019) de tipo descriptivo, usando como instrumento un cuestionario comparativo entre docentes de las universidades públicas de Navarra y Málaga se encontró que los docentes tienen una buena aceptación de la interculturalidad pero requieren de formación en este campo. En la investigación: “*Multicultural e interculturalidad: implicaciones de una ausencia en la educación*”, (Aguero et al, 2016), mediante observaciones, entrevistas estructuradas, se evidenció el déficit teórico de la mirada educativa con base en la multiculturalidad y la interculturalidad en la formación universitaria limitando el alcance del proyecto educativo como concreción curricular para el desarrollo de procesos socializadores más coherentes; las implicaciones del estudio señalan que las ideas políticas ocuparon el primer escenario en la formación universitaria y aunque se destaca el número de graduados se evidencia el déficit en el diálogo profundo desde la teoría y la socialización cultural para lograr la unidad en la diversidad. Este resultado da cuenta del rezago en el que se encuentra la educación bilingüe intercultural en el pensamiento de los estudiantes universitarios.

En 2016, en México tras la investigación: “*Educación Intercultural Bilingüe y enseñanza de inglés: El caso de una comunidad mayo*”, se plantean como posibles tendencias educativas: la lengua inglesa como una plataforma para visibilizar el capital cultural y lingüístico que encierran las lenguas indígenas: “ El inglés no opaca la enseñanza de las lenguas nativas antes por lo tanto se convierte en una plataforma idónea para que las lenguas indígenas sean vistas por el capital cultural y lingüístico que encierran”, (Gutierrez et al, 2016).

Bajo la categoría *critical intercultural bilingual education* se encontraron las siguientes investigaciones: “*The potencial of CLIL for intercultural development: a case study of Andalusian bilingual schools*”, (Mendez, 2012), (“*El potencial de CLIL para el desarrollo*

intercultural: un estudio de caso de colegios bilingües andaluces”, Traducción 2023), con un diseño de estudio de caso en el que se estudiaron las percepciones de los docentes y estudiantes de primaria y bachillerato frente al uso de los programas: Aprendizaje Integrado y Contenidos Lingüísticos (CLIL) en Andalucía. Los resultados encontrados evidenciaron que, a partir de las percepciones de los docentes, el método CLIL tiene potencial para incentivar el desarrollo de las competencias interculturales de los estudiantes. Llama la atención que estos estudios indican que la educación intercultural es vista desde las concepciones de los docentes todavía desde un modelo cultural, político, educativo y económico de occidente y en cambio se requiere un diálogo reflexivo en torno a la Educación intercultural. A su vez, este estudio valida la desarticulación entre la educación intercultural y la educación bilingüe.

Bajo la categoría concepciones de interculturalidad se encontró la investigación: “*¿Se Atiende La Interculturalidad Y La Diversidad En La Formación Del Docente Indígena?*”, (Fernández et al, 2005) metodológicamente es una investigación crítico- interpretativa, se utilizaron como técnicas de recolección de datos la entrevista profunda, la observación y el análisis del discurso. Los resultados destacan la importancia de la cultura y la restricción de la diversidad solo a lo étnico. La investigación concluye que la interculturalidad es abordada únicamente superficialmente para denominar el programa, pero no hay concordancia con la importancia temática que tiene en el área.

Una vez más se evidencia la proliferación de estudios sobre la interculturalidad etno-centrista a diferencia de investigaciones que se centren en la interculturalidad dirigida hacia el fomento de las ciudadanías globales en la que se evidencia la necesidad de un número mayor de estudios sobre este enfoque intercultural. Bajo el algoritmo interculturality conceptions se encontró el estudio: “*Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales*”, (Feraru, 2010), en el que se abordan las diferentes tensiones que hay en la

Educación intercultural Bilingüe en Latinoamérica y se plantean los diferentes desafíos que enfrenta la EIB en la democracia del continente.

Bajo la categoría competencias interculturales se rastreó la investigación: “*La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales*”, (Aguaded et al, 2013), en el que se usaron cuestionarios a docentes encontrándose que, aunque ellos son receptivos con la enseñanza intercultural no demuestran actitudes ni técnicas para desarrollar en el alumnado una educación intercultural. Así se puede afirmar que este desconocimiento manifestado por los docentes de lenguas con respecto a la educación bilingüe intercultural puede convertirse en un punto de partida para desarrollar una propuesta que dé respuesta a este vacío educativo por medio de una investigación sobre este campo de estudio desde las concepciones de los docentes de lenguas para posteriormente modificar sus prácticas. Por esta razón es necesario proponer un diseño curricular de la educación bilingüe intercultural en el cual los docentes puedan disponer de una estructura diseño y fases de implementación de unos elementos específicos que les permitan a los docentes contribuir al campo de la educación bilingüe intercultural en el contexto de la educación media de Bogotá.

Bajo la categoría educación intercultural se encontró la investigación: “*The importance of introducing intercultural competence in higher education: Proposal of practical activities*”, (Martínez, 2018), (“*La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: propuesta de actividades prácticas*”, Traducción 2023); llevado a cabo en España, se usa una metodología cooperativa a través de una encuesta en la que se encontró que los estudiantes destacan la importancia de la competencia intercultural en su proceso de aprendizaje. Asimismo, se insta a que es necesario introducir esta competencia en la educación del siglo XXI, orientada desde la educación para una ciudadanía global la cual también plantea el aprendizaje de

una segunda lengua por parte de los ciudadanos del siglo XXI para acceder a la ciencia, la cultura y la tecnología.

Bajo la categoría intercultural education se encontraron las siguientes investigaciones: “*Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español*”, (Rodríguez, 2016), con un enfoque cualitativo, usando como técnicas de recolección de datos el cuestionario abierto y la entrevista profunda se encuentra que los estudiantes relacionan la interculturalidad con la inmigración y problemas asociados de tipo lingüístico y comunicativo. Además, reconocen los aspectos visibles de la cultura, pero no los invisibles tales como el género y las creencias políticas y religiosas; las implicaciones de la investigación señalan que los estudiantes asocian la educación intercultural con la eficiencia y difícilmente como una cuestión ética. Este estudio permite ver que no solo se transforman las concepciones sobre la educación bilingüe intercultural de los docentes sino también las concepciones de los estudiantes.

El estudio: “*Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar*”, (Barrios et al, 2014), al rastrear la literatura sobre la educación intercultural en Chile, plantea que se debe generar las políticas educativas no únicamente de una educación intercultural bilingüe sino una educación intercultural holística que comprenda fenómenos como la integración, la interculturalidad y la diversidad contemplados en la ley general de Educación chilena. Para complementar esta investigación, (Arias, 2019) en: “*(Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile*”; plantea como problema de investigación, una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con fines únicamente funcionales sin tener en cuenta el desarrollo del aprendizaje desde las propias epistemologías de la comunidad para convivir en el mundo actual. Esta investigación abordó la educación intercultural bilingüe etnocentrista a diferencia del bajo número de estudios centrados en la educación bilingüe

intercultural para el fomento de las ciudadanías globales y las lenguas de referencia global. Es por esta razón que se propone desarrollar un estudio sobre la educación bilingüe intercultural para la educación para las ciudadanías globales.

Por su parte, en la investigación llevada a cabo en Chile: *“El concepto de debate emergente como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la formación inicial docente en Chile”*, (Cubillos et al, 2019), se analizó la implementación del programa de Educación intercultural Bilingüe en Chile y la formación que están recibiendo los futuros docentes chilenos por lo que se plantea la creación de un debate epistemológico que facilite y permita la inclusión de elementos interculturales en la formación de los futuros docentes. En el estudio: *“ Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchilas”*, (Aaguavil et al, 2019), se llevó a cabo una metodología no-experimental que usa la encuesta y la estadística como técnicas de recolección de datos donde se encontró la necesidad de capacitar a los docentes ya que esta necesidad está afectando el proceso de aprendizaje y el cumplimiento de los lineamientos del Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Por último, el estudio propone mejorar la formación de los docentes basada en la investigación educativa y en propuestas relacionadas con el contexto educativo y desde ahí fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe.

En la investigación etnográfica: *“ Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador Un análisis desde la investigación etnográfica”*, (Rodríguez, 2017), mediante una metodología etnográfica, su análisis aborda dos grandes itinerarios , el primero de ellos es el estudio y análisis de la normatividad de la Educación Bilingüe intercultural, las unidades de aprendizaje del Milenio y la universalización del acceso a la educación, el segundo itinerario es la descripción y análisis de las prácticas de la Educación Intercultural Bilingüe en los Andes ecuatorianos. La anterior

investigación da cuenta de que la interculturalidad es abordada principalmente desde la educación de las etnias y aún se requieren estudios que contribuyan al campo de la educación intercultural bilingüe con una mirada hacia las lenguas de referencia mundial.

En la investigación *“Escolarización sociohistórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural”*, (Muñoz , 2019), por medio del análisis de documentos acerca de la evangelización, la educación pública como modelos para la educación intercultural mapuche se plantea la necesidad de incorporar la educación intercultural y abolir el mono culturalismo. En la investigación *“Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas”*, (Arias et al, 2019) a través de una indagación de estudios internacionales, nacionales y locales se concluye que se deben generar espacios de co-construcción en la escuela por medio de la sistematicidad en la creación de contenidos y la incorporación de la cultura mapuche en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por medio de la categoría: intercultural bilingual education, la investigación: *“Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad”*, (Rodríguez, 2017) con una metodología cualitativa y con técnicas de recolección tales como los grupos de discusión, la observación, la observación participante y entrevistas se encontró que las categorías interculturalidad, plurinacionalidad y *sumak kawsay* han sufrido un fuerte vaciamiento mientras que la Educación Intercultural Bilingüe continúa siendo permeada por los modelos culturales, políticos y económicos de occidente sin apuntar hacia el desarrollo de competencias para fomentar una ciudadanía global en los estudiantes. Llama la atención esta investigación porque da cuenta de tendencias educativas de la educación intercultural que se relacionan con la incorporación de modelos políticos culturales y económicos foráneos en la interculturalidad etnocentrista.

En la investigación “*Percepciones sobre la interculturalidad: estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las unidades educativas José Manuel Belgrano 4 Juan XXIII 2 y San Jorge I*” llevada a cabo por (Ramírez N. , 2015), se observa que en un contexto de inmigración interna de los otros culturales, el resurgimiento de las culturas indígenas, y la pervivencia de mentalidades y estructuras coloniales, son temas desconocidos, complejos y ambiguos que dificultan la integración y la convivencia entre los diversos culturales, a su vez, el problema de la intraculturalidad y la interculturalidad en el contexto educativo y social tarijeño y boliviano, son poco abordados desde la investigación científica y aún no aplicados en la realidad sociopolítica. Esto implica que es necesario llevar a cabo estudios interdisciplinarios que den a conocer las problemáticas y dinámicas interculturales dentro de las comunidades:

El tema de la identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales revela entre los investigados posturas complejas, ambiguas, controvertidas, conflictivas, indiferentes y de desconocimiento de la temática, (Ramírez N. , 2015, pág. 176).

En la investigación: “*Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú*”, (Cepeda et al, 2019), mediante una metodología por medio de entrevistas semiestructuradas, observación y análisis de unidades de aprendizaje se encontró información relacionada con las concepciones de interculturalidad de los docentes y sus prácticas de aula. Sin embargo, se encontraron diferencias en lo relacionado a la incorporación de contenidos interculturales en los currículos de las escuelas de Lima y de Ucayali. Esta última investigación señala que la diversidad de concepciones de la interculturalidad por parte de los docentes no permite un avance en el desarrollo de la educación intercultural a nivel local.

De esta manera se resalta de estas investigaciones que aún falta formación intercultural para los docentes basada en la investigación y en propuestas ajustadas al contexto educativo, se

requiere además la unificación de los currículos interculturales para que compartan unos acuerdos mínimos entre centros educativos. En cuanto a las etapas de análisis y síntesis de estos estudios iberoamericanos, se evidencia que las concepciones formales dadas por los docentes de lenguas de entrada corresponden a la idea de interculturalidad en relación a la necesidad de formación en educación intercultural para los docentes porque se evidencia que los docentes son conscientes que con una formación apropiada en interculturalidad van a poder entender este constructo y van a poder avanzar hacia el avance de la educación bilingüe intercultural. Sin embargo, se da cuenta de tensiones de un gran número de investigaciones que se centran en la interculturalidad etnocentrista a diferencia de la interculturalidad que fomente el desarrollo de la educación para la ciudadanía global en la cual se registra en este capítulo un bajo número de estudios.

1.6.3 Investigaciones nacionales.

A nivel nacional, bajo la categoría: language teachers in intercultural education se encontraron las siguientes investigaciones: “ *Exploring EFL Pre-Service Teachers’ Experience with Cultural Content and Intercultural Communicative Competence at Three Colombian Universities*”, (Olaya, 2013), (Explorando la experiencia de los profesores de Inglés como Lengua Extranjera con contenido cultural y competencia comunicativa intercultural en tres universidades colombianas, Traducción propia, 2023), por medio de una metodología cualitativa, se exploraron las actitudes de docentes de pregrado de tres universidades colombianas con respeto a la cultura y a la competencia intercultural (a partir de aquí CI), en sus clases de inglés. Los resultados revelaron que los profesores abordan la cultura de una manera superficial y que carecen de una total comprensión de la competencia intercultural (CI).

En la investigación: “ *Culture et formation des futurs enseignants de langues: le cas d'un programme de licence dans une université publique en Colombie*”, (Arizmendi , 2014) “

Cultura y formación de los futuros aprendices de lenguas: el caso de un programa de licenciatura en una universidad pública en Colombia”, (Traducción propia, 2023), con una metodología cualitativa se recolectaron datos por medio de cuestionarios, la observación y el análisis de documentos oficiales. Las conclusiones de la investigación señalan que se necesita que los docentes sean formados en educación inter y multicultural. Por lo tanto, se plantea que un punto de partida para que los docentes de lenguas sean formados, se debe incluir sus propias concepciones que han ido configurando a través de su práctica en las instituciones de educación superior y luego hacer una propuesta curricular que facilite esta formación requerida.

Bajo la categoría language teachers interculturality program se encontró el estudio: “*Critical Interculturality. A Path for Pre-service ELT Teachers*”, (Granados, 2016) en primer lugar se aborda la interculturalidad crítica y se da a conocer su potencial ya que su principal característica es evidenciar las subjetividades. En la categoría formación intercultural docentes lenguas se encontró el estudio: “*Developing Intercultural Competence in English Language Teachers: Towards Building Intercultural Language Education in Colombia*”, (2018), “*Desarrollando la competencia intercultural en los docentes de lengua inglesa: Hacia la construcción de la educación internacional en lenguas en Colombia*”, (Traducción propia, 2023), en el cual predomina como tensión educativa la carencia en la apropiación de las habilidades, las actitudes y el conocimiento del modelo de enseñanza intercultural (IELT) por parte de los docentes, sus concepciones sobre la interculturalidad se basan en el modelo comunicativo.

The empirical findings show that teachers feel positively disposed to intercultural competence English language teaching (IELT), but their approaches to culture are mainly essentialist and nationalist, based on communicative language teaching (CLT) approaches. Despite efforts and infrequent demonstrations of IELT, their profile does not

meet yet the expectations pertaining to the knowledge, skills and attitudes that are desirable for IELTS. However, they have a positive disposition to advance towards IELTS, (Pena-Dix , 2018).

En la investigación: “Competencia *intercultural de estudiantado de educación superior: un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia)*”, (Cano et al, 2016), con una metodología multimodal de tipo descriptivo, se han seleccionado 68 estudiantes de modalidad virtual a través de un instrumento en línea. Se encontró que el 86% de esta muestra se considera competente en las sub competencias: respeto y comprensión por la diversidad y eficacia entre las culturas diversas.

La propuesta que surge para la Educación intercultural comprende tres aspectos; el primero de ellos, es el desarrollo de planes que aborden el componente intercultural, en segundo lugar, la implementación de la competencia intercultural en las asignaturas de pregrado y posgrado de manera virtual y el desarrollo de investigaciones del fenómeno de tipo cualitativo. Estas últimas investigaciones evidencian que se debe crear una concepción crítica frente al rol del docente en la comunidad y al inglés como un factor de dimensión intercultural. Asimismo, considero relevante lo que se encontró en la investigación sobre la implementación de la asignatura de interculturalidad en los programas de pregrado y posgrado y de manera virtual, así como la puesta en marcha de investigaciones al respecto de tipo cualitativo.

En 2018, en la investigación titulada: “*El concepto de interculturalidad en la formación de futuros maestros de idiomas: hacia un estado inicial de la cuestión*”, se plantea como tendencias educativas el hecho de ver la interculturalidad como un proceso pedagógico que debe responder a las exigencias globales y no como una construcción social y situada, la segunda tendencia es que la interculturalidad es vista como lo étnico (estado) y no como la diversidad cultural (proceso):

La segunda tendencia que se encontró tiene que ver con la interculturalidad vista como lo étnico (estado) y no como la diversidad cultural (proceso), (Chelme, 2005). En cuanto a la primera posición, la interculturalidad es entendida como algo pasivo, meramente descriptivo, tendiente al reconocimiento de las diferencias, (Ramos et al, 2018, pág. 63).

La anterior investigación evidencia la necesidad de llevar a cabo investigaciones en interculturalidad hacia las ciudadanías globales que según Chelme (2005) aborda la cultura como un proceso y no como un estado. En un estudio: “ *Indigenous Students Learning English in Higher Education: Challenges and Hopes*”, (Usma et al, 2018), “*Estudiantes Indígenas que aprenden Inglés en la Educación Superior: Desafíos y Esperanzas*”, (Traducción propia, 2023), con una metodología en la que se usaron círculos de conversación, encuestas y entrevistas, se encontró que unos principios pedagógicos más igualitarios junto con una implementación y apropiación más sensible de una reforma - en la enseñanza del inglés en las instituciones universitarias en Colombia representa un desafío para la población indígena- son ambas necesarias.

Estas medidas prevendrán que el aprendizaje del inglés para las comunidades indígenas sea un obstáculo y se lleven en condiciones de justicia, respeto y una real valoración de su cultura, conocimiento y lenguaje ancestral. En el estudio: “ *Promoting Meaningful Encounters as a Way to Enhance Intercultural Competences*”, (Carrreño, 2018), “*Promoviendo los encuentros significativos como una manera de mejorar las competencias interculturales*”, (Traducción propia, 2023) se usan como técnicas de recolección de datos posters virtuales individuales y grupales publicados por los estudiantes y respuestas a una encuesta sobre la influencia del curso virtual; se encontró el aumento de la concientización del individuo al interactuar con personas de diferentes orígenes culturales como un valor particular y valioso de la naturaleza humana.

En la investigación “*Análisis de la Educación Intercultural en Grupos de Estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, en Colombia, que Fueron Víctimas del Conflicto Armado*”, (Rueda et al, 2019), se aplicó una encuesta a 180 docentes y 450 estudiantes bajo un enfoque empírico- analítico, con paradigma cuantitativo y un diseño no experimental /descriptivo. Los resultados muestran que los docentes no tienen un conocimiento claro en torno a la comunicación intercultural ni a las particularidades socioeconómicas de sus estudiantes. Las implicaciones de este estudio señalan que se deben reunir esfuerzos en términos de política educativa, pedagógica y curricular para hacer coherente las acciones dentro del aula de acuerdo con las necesidades en la formación bilingüe intercultural de los estudiantes; también se evidencia que no hay un fomento hacia la consolidación de competencias para una ciudadanía global. Por lo tanto, se requiere transformar las concepciones de los docentes de lenguas en la educación superior en Colombia garantizándoles mayor claridad frente a la educación bilingüe intercultural.

Continuando con las concepciones que caracterizan a los docentes de lenguas al abordar la interculturalidad, en la investigación “*Concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de inglés sobre la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*” (2018), se encontró que las concepciones de los docentes de lenguas de una institución universitaria de Bogotá subyacen al paradigma constructivista según el cual no hay un conocimiento acabado sino que este es construido en el proceso de enseñanza- aprendizaje: “ se aceptan los procesos, las individualidades, las subjetividades, la dinamicidad y variabilidad de las realidades y/u objetos de aprendizaje de acuerdo a las necesidades y particularidades conceptuales.

Estas concepciones, según la autora se adhieren bajo el marco del constructivismo: “Lo anterior se soporta en la caracterización que Pozo (1999) realiza de la teoría constructivista considerando que no hay conocimiento absoluto y que el conocimiento aprendido tendrá distintos

matices en tanto pasa por las condiciones contextuales y personales de los sujetos, momentos y lugares en los que estos suceden”, (Caro, 2018). Considero de gran importancia esta investigación en la cual, desde las concepciones de los docentes de lenguas, el aprendizaje de una lengua extranjera a través del componente intercultural es visto desde el marco del paradigma constructivista.

Como análisis de estas investigaciones colombianas, se puede plantear que hacen importantes aportes a la relación entre docentes de lenguas, interculturalidad y educación intercultural bilingüe dado que señalan la necesidad de una formación para los maestros, sin embargo, aún persiste la tensión frente a cómo los docentes pueden llevar a cabo la educación intercultural. Como última fase de esta referenciación, correspondiente a la sistematización, así, se puede plantear que, a nivel global, regional y local, las investigaciones rastreadas hacen contribuciones en lo que tiene que ver con la puesta en marcha de pedagogías emergentes tales como los ambientes de aprendizaje personalizados (AAP), las pedagogías críticas y modelos educativos como la Educación Bilingüe Intercultural planteando vacíos de orden conceptual, epistemológico y metodológico en relación con la categoría educación bilingüe intercultural. Estas investigaciones corroboran un vacío conceptual dado que al igual que en el caso colombiano, en el panorama hispanoamericano y global también se evidenciaron problemáticas frente a la exigencia ejercida por parte de los organismos internacionales por una transformación en la educación que dé cuenta de las demandas del mundo actual pero prevalece la tendencia por investigaciones que se centran en la interculturalidad con enfoque étnico, de esta manera se requieren investigaciones que hagan una propuesta pedagógica, didáctica o curricular que aporte al campo de una educación para las ciudadanías globales a través de la educación bilingüe intercultural desde las concepciones de los docentes de lenguas.

En síntesis, este primer capítulo de antecedentes, presenta por un lado las tensiones y tendencias de la educación bilingüe, la interculturalidad, los currículos de la educación bilingüe intercultural y por otro lado presenta un estado del arte sobre el objeto de estudio de la educación bilingüe intercultural. Con relación a la educación bilingüe, se evidencia una tensión con respecto a los estándares que hacen parte del Marco Europeo de Referencia de las lenguas y el contexto multicultural y multilingüístico dado que los estándares no corresponden al contexto colombiano. Asimismo, se evidencia una ruptura entre las políticas de bilingüismo y el contexto regional e institucional mostrándose a partir de estudios que el plan nacional de bilingüismo no ha llegado a las regiones ni instituciones más apartadas del país.

Así se evidenció que, frente a los planes de bilingüismo, los maestros se han visto como replicadores por parte del MEN el cual no ha generado estrategias participativas para que los docentes puedan aplicar estos planes en sus instituciones. Con respecto a la competencia bilingüe de los docentes de lenguas, los resultados de un diagnóstico aplicado por el MEN, señalaron que el 25% alcanzó un nivel B1; 12, 4% nivel A2; 12, 7% nivel A1 y el 11, 4% nivel A-. Autores como Fandiño y Bermúdez (2016) proponen una formación para los docentes que se base en los modelos positivista, humanista e integral.

En relación con la categoría interculturalidad, se evidenció la necesidad de plantear la adquisición de una competencia comunicativa global. En cuanto a la categoría currículos de lenguas extranjeras se hace énfasis en cuestionarse el qué, el para qué y el cómo, (Unesco , 2014). Asimismo, para Avendaño (2012) una de las funciones del currículo es identificar puntos críticos que hagan parte del contexto escolar y dar respuesta pero simultáneamente ir a la par con las transformaciones de la globalización, los avances tecnológicos, la sociedad del conocimiento y de la información, además enfrentar los desafíos a nivel social, económico y ambiental, la

responsabilidad que tiene la escuela de dar respuesta a las demandas de la sociedad actual, (pág. 165).

Con relación al estado del arte se pudo determinar como tensiones las pocas oportunidades para formarse en educación bilingüe intercultural, la necesidad por emprender un diálogo reflexivo en torno a la educación bilingüe intercultural. Como tendencias se referenciaron las investigaciones en torno a la interculturalidad étnica y en consecuencia un vacío por desarrollar investigaciones de la educación bilingüe intercultural con perspectiva global.

CAPITULO II

2. Marco teórico

Para iniciar, se desarrolló un planteamiento conceptual de las categorías: educación bilingüe, interculturalidad en el contexto global, educación bilingüe intercultural, currículos para lenguas extranjeras y concepciones de los docentes de lenguas. Estas categorías surgieron al evidenciarse las concepciones de los docentes de lenguas con relación a una formación avanzada en educación bilingüe intercultural, los resultados de los diagnósticos de los docentes de lenguas (30% en nivel B1 de acuerdo al MECR), la desarticulación entre el marco común europeo y el contexto educativo colombiano y la poca claridad del componente intercultural en los currículos de lenguas extranjeras publicados por el Ministerio de Educación.

La primera categoría conceptual educación bilingüe, se definió como una respuesta del sistema educativo para formar ciudadanos bilingües e interculturales. Asimismo, se mencionó que los fenómenos de la inmigración están ocasionando más conexiones bilingües y lingüísticas

alrededor del mundo. También se dio una mirada a los tipos de bilingüismo tales como: bilingüismo completo, bilingüismo incompleto, bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo. Acerca de la segunda categoría conceptual interculturalidad en el contexto global se definieron los cinco aprendizajes del documento, los tres ejes que propone Cortina citada en (Paz, 2007, p. 16).

La segunda categoría educación bilingüe intercultural fue definida desde las relaciones culturales que se deben dar entre Latinoamérica y las culturas del mundo. También se abordaron los componentes cognitivos, comunicativos y afectivos que propone Byram (1997) en (Arrieta, 2018). Asimismo, los parámetros para una educación bilingüe intercultural. Con relación a los currículos de las lenguas extranjeras, se mencionan los tipos de currículos y las tendencias en sílabos, los elementos del currículo del bachillerato internacional y los elementos del bachillerato internacional de (Grundy , 1920). Con relación a los currículos globales se mencionaron los elementos: un currículo integrador en concordancia con los retos a nivel mundial.

2.1 Educación bilingüe.

En esta categoría se dan diferentes definiciones de la educación bilingüe entre ellas está la de la concepción que es una respuesta del sistema educativo para la formación de ciudadanos bilingües e interculturales. Asimismo, el fenómeno social de la inmigración es considerado en esta categoría como una de las causas del aumento de contactos bilingües y lingüísticos. Por último, se definieron los tipos de bilingüismo, ellos son: el bilingüismo completo, el bilingüismo incompleto, el bilingüismo aditivo y el bilingüismo sustractivo. Para Bialystok, (2018) & Casuso, (2016; et al) la educación bilingüe es una respuesta del sistema educativo para la formación de

ciudadanos con competencias bilingües e interculturales, (Galindo , 2019, pág. 652). Para García y García (2013) hablar de educación bilingüe es hablar de diversidad:

En relación con el primer elemento, es importante mencionar que los fenómenos de migración han generado diversos tipos de contacto cultural y lingüístico, amplificando la presencia del bilingüismo en la medida en que los inmigrantes, refugiados, comerciantes, entre otros, necesitan comunicarse y entrar en la esfera de la información (pp. 26- 27).

De esta manera, se puede definir qué se entiende por educación bilingüe como una respuesta del sistema educativo para la formación de ciudadanos competentes con interculturalidad y en términos de diversidad. A nivel mundial se contemplan cinco tipos de bilingüismo, ellos son: bilingüismo balanceado y dominante, bilingüismo simultáneo y sucesivo, bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado, bilingüismo completo e incompleto y bilingüismo aditivo y sustractivo. En cuanto al bilingüismo coordinado corresponde a un dominio similar en las dos lenguas, (Alarcón, 2003), en (Bermúdez y Fandiño, 2012”: “El bilingüe balanceado se caracteriza porque su competencia es similar o equivalente en las dos lenguas, mientras que la bilingüe dominante presenta una competencia mayor en alguna de las dos lenguas, generalmente en su lengua materna (pág. 108).

El bilingüismo simultáneo y sucesivo es definido como el momento en que las dos lenguas fueron aprendidas; el bilingüismo simultáneo indica que las dos lenguas fueron aprendidas al mismo tiempo mientras que en el bilingüismo sucesivo la segunda lengua fue aprendida una vez la primera lengua fue establecida”, (2012 , pág. 108). El bilingüismo coordinado por una parte hace referencia al hablante que tiene dos significados para dos significantes, mientras que el bilingüismo compuesto solo cuenta con un significado para dos significantes es decir no es capaz de diferenciar conceptualmente las dos lenguas y necesita de

ambas para comunicarse: “ En el bilingüismo compuesto, el hablante tiene un solo significado para dos significantes y por lo tanto no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse”, (2012 , pág. 108) y el bilingüismo subordinado hace referencia a que hay un desequilibrio en el nivel lingüístico de las dos lenguas. En el bilingüismo incompleto el hablante presenta un menor dominio de una de las dos lenguas, generalmente se ha afianzado más en la lengua materna (L1); hace transferencias de la L1 a la segunda lengua (L2) dando lugar a la traducción impidiendo una diferenciación del nivel lingüístico de las dos lenguas.

De forma contraria en el bilingüismo completo el hablante presenta un dominio total en el nivel de desarrollo de las dos lenguas. Por último, en el bilingüismo aditivo el medio social del niño asume que el aprendizaje de la segunda lengua (L2) le va a permitir alcanzar un mayor nivel cultural mientras que en el bilingüismo sustractivo el medio social del niño considera que el aprendizaje de L2 es una desventaja para el logro y desarrollo de la identidad del niño, (Signoret, 2003) citado en (Bermudez y Fandiño , 2012): “ Por su parte, el bilingüismo sustractivo es descrito como aquel en el cual el contexto social concibe el aprendizaje de L2 como una desventaja para el logro y desarrollo de la identidad del niño, (pág. 109). A la luz de los tipos de bilingüismo que se han venido describiendo es necesario establecer cuál se ha venido desarrollando en Colombia, asimismo definir cuáles han sido sus fortalezas y debilidades en la educación media colombiana para avanzar hacia una educación bilingüe intercultural, (García & García, 2013, págs. 26, 27). En síntesis, la educación bilingüe es definida por Bialystok, et al (2018) citados en Galindo y Moreno, 2019 como una respuesta del sistema educativo para formar ciudadanos bilingües e interculturales. También se definieron los tipos de bilingüismo, ellos son: el bilingüismo completo, el bilingüismo incompleto, el bilingüismo aditivo, el bilingüismo sustractivo, simultáneo y sucesivo.

En cuanto al bilingüismo completo, Signoret, 2003, citado en (Bermudez Jiménez & Fandiño Parra , 2012) se refiere cuando el hablante domina la lengua 1 y la lengua (L2); en el bilingüismo incompleto el hablante tiene más dominio de la L1 que de la L2 y generalmente uso la traducción impidiendo que pueda diferenciar las dos lenguas. En el bilingüismo aditivo el medio social del niño asume que el aprendizaje de L2 le va a permitir un mayor desarrollo cultural a diferencia del bilingüismo sustractivo en el que el medio social considera que el aprendizaje de L2 va a limitar el desarrollo cultural del niño, (p. 109). Por último, se hizo mención que el fenómeno de la inmigración ha aumentado el contacto bilingüe e intercultural alrededor del mundo.

2.2 Interculturalidad

Para desarrollar competencias interculturales con perspectiva global para avanzar hacia la articulación de la educación bilingüe intercultural, Delors (1994) propone cinco aprendizajes en los que la escuela y la sociedad deben hacerse cargo, ellos son: el aprender a aprender, el aprender a ser, el aprender a hacer y el aprender a convivir. Torres, et al citados en (Santos , 2009) cita tres ejes: a) el autoconocimiento, b) una educación para la comunidad y c) la capacidad de universalización que es resumida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de los desposeídos. Por último, esta categoría es definida como una desterritorización de prácticas sociales, económicas y culturales.

Para hablar de competencia intercultural en términos de ciudadanías globales, se debe conceptualizar y fundamentar este constructo. Según Torres, et al (2002), la globalización es un proceso de cambio, generador de fuerzas centrífugas y centrípetas que resultan en una importante desterritorización de prácticas culturales, sociales o económicas; en pocas palabras, una nueva

geografía sin fronteras, bajo la ley del mercado, y con grave riesgo de situarse fuera de todo control institucional. Los jóvenes del siglo XXI hacen parte de un mundo globalizado, diverso y rápidamente cambiante. Este ambiente complejo presenta una oportunidad y un desafío. La gente joven de hoy debe no solo aprender a participar en un mundo más interconectado, sino que también debe apreciar y beneficiarse de las diferencias culturales. El desarrollo de un panorama global e intercultural es un proceso – un proceso de toda la vida- al que la educación puede dar forma:

Twenty-first century students live in an interconnected, diverse, and rapidly changing world. Emerging economic, digital, cultural, demographic, and environmental forces are shaping young people's lives around the planet and increasing their intercultural encounters on a daily basis. This complex environment presents an opportunity and a challenge.

Young people today must not only learn to participate in a more interconnected world but also appreciate and benefit from cultural differences. Developing a global and intercultural outlook is a process – a lifelong process – that education can shape (Barrett et al. Global competence is a multidimensional capacity. Globally competent individuals can examine local, global, and intercultural issues, understand and appreciate different perspectives and world views, interact successfully and respectfully with others, and take responsible action toward sustainability and collective well-being, (Barrett et al., 2014:).

Los jóvenes del siglo veintiuno viven en un mundo diverso, interconectado y de cambio acelerado. Las fuerzas económicas digitales, culturales y demográficas emergentes le están dando forma a las vidas de los jóvenes alrededor del planeta y aumentando sus encuentros interculturales diariamente. Este ambiente complejo presenta una oportunidad y un desafío. La gente joven de hoy no solo debe aprender a participar en

un mundo más interconectado sino también apreciar y beneficiarse de las diferencias culturales.

Desarrollar un panorama cultural global es un -proceso para toda la vida- al que la educación puede dar forma. Por otro lado, la educación para la ciudadanía global es definida como una competencia multidimensional en la que los individuos competentes globalmente pueden examinar asuntos locales, globales e interculturales, entender y apreciar las diferentes perspectivas y miradas del mundo, interactuar respetuosa y exitosamente con los otros y tomar acción responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo.

La competencia global es una capacidad multidimensional. Los individuos competentes globalmente pueden examinar los asuntos interculturales, globales y locales, entender y apreciar las diferentes perspectivas y cosmovisiones, interactuar exitosa y respetuosamente con otros, y tomar acción responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo, (Traducción propia, 2023).

De esta manera se puede decir que una interculturalidad para las ciudadanía globales, es entendida como una desterritorialización social, cultural y económica, de Paz (2007), es decir una nueva geografía sin fronteras en la cual los jóvenes tienen un rol activo en un mundo cambiante: “Educar para la ciudadanía global es, en este contexto, y tomando la expresión de Gimeno Sacristán, un educar para la vida, que es un educar para un mundo en el que nada nos es ajeno”, (pág. 16). A su vez, la ciudadanía global es vista como una competencia múltiple en la que el individuo debe llegar a ser capaz de enfrentarse a las diferentes problemáticas globales y conocer e interactuar con los diferentes puntos de vista.

En el informe Delors, (1994) una educación global debe comprender cuatro aprendizajes, ellos son: aprender a adquirir los elementos de la comprensión (aprender a

aprender), comprender e influir en el entorno (aprender a hacer), aprender a vivir juntos (aprender a convivir); aprender a ser mejores personas (aprender a ser) pero este documento contempla un quinto saber el aprender a cambiar a transformar para un mundo mejor y parte de una educación orientada al compromiso por la acción y la solidaridad (pág. 29). Considero que estos cuatro aprendizajes deben hacer parte de una articulación entre las categorías educación bilingüe e interculturalidad en el contexto de la educación media en Bogotá.

Otros conciben una educación para la ciudadanía global alrededor de tres ejes, Cortina, citada en de Paz (2007), ellos son: a) el desarrollo de un proyecto personal para el autoconocimiento; b) una educación para la comunidad, aquí se habla del concepto de “comunidad real de comunicación” que busca el desarrollo de la democracia, la solidaridad, entre otros y c) la capacidad de universalización que es entendida como la capacidad de ponerse en los zapatos de cualquier otro, de los menos aventajados, de los desposeídos haciendo posible la solidaridad universalista (p.30). Así considero que los elementos presentados por Cortina deben hacer parte de una propuesta curricular para la educación bilingüe intercultural.

Se demuestra aquí que una interculturalidad para las ciudadanías globales también puede ser abordada desde cinco aprendizajes de acuerdo con el documento Delors: el aprender a ser, el aprender a comprender, el aprender a hacer, el aprender a convivir y el aprender a transformar. Asimismo, se habla de una interculturalidad para las ciudadanías globales desde tres ejes: el desarrollo de un proyecto personal, una educación para la comunidad y la capacidad de universalización que es la capacidad de ponerse en los zapatos del otro, de los marginados y de los desposeídos.

En suma, una educación para la ciudadanía global desde una perspectiva institucional contempla aspectos como una desterritorialización social, económica y cultural, de Paz (2007); y la articulación de los cinco aprendizajes: el aprender a aprender, el aprender a ser, el aprender a

convivir, el aprender a hacer y el aprender a transformar estipulados en el documento Delors con la categoría educación bilingüe. Por último, se plantea que si se llegara a articular estos elementos epistemológicos de la interculturalidad con perspectiva global a la educación bilingüe que se propone para Colombia se estaría construyendo un horizonte para los jóvenes latinoamericanos que conlleve a alcanzar un lugar preponderante en la sociedad global, por esta razón es necesario que continúe la investigación alrededor de la educación bilingüe intercultural a nivel global, hispanoamericano y nacional.

En síntesis, esta categoría conceptual parte del informe Delors en el cual se plantean cinco aprendizajes: el aprender a ser, el aprender a convivir, el aprender a aprender y el aprender a transformar. Por su parte, Cortina, (2007) cita tres ejes para apuntar hacia la interculturalidad en el contexto global, ellos son: a) el autoconocimiento, b) educación para la comunidad y c) la capacidad de universalización y una desterritorización social, cultural y económica es decir una nueva geografía sin fronteras, en de Paz, (p.16). También Torres, et al, 2002, citados en (Santos , 2009) la definen como un proceso generador de fuerzas centrípetas y centrífugas es decir una nueva geografía sin fronteras.

2.2.1 Educación Bilingüe intercultural

Dentro de esta categoría conceptual, se propone una relación entre las culturas latinoamericanas y las culturas globales. A su vez la educación bilingüe intercultural debe seguir los tres niveles mencionados en (Arrieta, 2018), ellos son: el nivel monocultural, el nivel intercultural y el nivel transcultural. De la misma manera se definen los componentes que propone Byram, citado en (Arrieta, 2018), los cuales son: el componente comunicativo, cognitivo y afectivo.

El desarrollo de la EIB no implica trabajar por una comunidad sino aportar a la ciudadanía desde esa comunidad con un pensamiento crítico, Banks (1986a, 1989b): “En este modelo, se subraya la aportación de la escuela a la construcción social, implicando al alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción, que supongan una lucha constante contra la desigualdad,” citado en (Peiro, et. al, 2012). La enseñanza de lenguas empieza a verse influida por la perspectiva intercultural en la década de los 80. Para Risager (2001: 244), ésta última se fundamenta en un concepto de cultura que acepta que las diferentes culturas están relacionadas estructuralmente entre sí. Se contempla el encuentro o interacción entre civilizaciones y sus intentos por conocerse, entenderse y reconocerse.

El enfoque intercultural, de esta manera, tiene en cuenta tanto la cultura del país o países objeto de estudio como la del país del estudiante. Incluye, asimismo, la comparación de los países objeto de estudio y el del alumnado invitando a este último a adoptar una actitud crítica con respecto a ambas culturas, (Arrieta, 2018, pág. 86). Por su parte, Meyer (1991) señala que existen tres niveles para alcanzar este propósito, a saber: el nivel monocultural, el nivel intercultural y el nivel transcultural:

- Nivel monocultural. El aprendiz observa una cultura extranjera, a partir de la propia.
- Nivel intercultural. El alumno toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo que le permite establecer comparaciones entre ellas.
- Nivel transcultural. El estudiante alcanza la distancia pertinente a propósito de las culturas en contacto, para desempeñar la función de mediador entre ambas. De acuerdo con Meyer, a lo largo de los tres niveles, el aprendiz pasa del etnocentrismo (propio de la etapa monocultural) al relativismo cultural (transcultural) y, en esta última etapa, se forja su propia identidad cultural. De esta forma, el hablante intercultural tiene unas

características que lo diferencian del hablante de lenguas extranjeras que intenta, según el enfoque comunicativo, imitar al nativo tanto lingüística como culturalmente para poder intercambiar información de forma eficiente y adecuada en el contexto sociocultural de la LE, (Arrieta, 2018, pág. 90).

Las competencias generales, que son las que remiten de manera más específica a la dimensión intercultural, se dividen, a su vez, en cuatro sub-competencias: conocimiento declarativo o saber, destrezas y habilidades (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y capacidad de aprender (saber aprender). Para la autora, dentro del conocimiento declarativo se encontrarían: (1) el conocimiento del mundo o cultura general, (2) el conocimiento sociocultural y (3) la consciencia intercultural, (Arrieta, 2018, pág. 84). Para la implementación de la Educación bilingüe Intercultural, Byram en (Arrieta, 2018, pág. 92) insiste en tomar en cuenta los siguientes parámetros:

- La dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje.
- El objetivo es que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor, quien posee un bagaje cultural diferente, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones. Se persigue que una persona en un encuentro intercultural pueda actuar de forma correcta y adecuada según las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.
- Tiene un componente cognitivo: incluye una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios.

- Tiene un componente comunicativo y pragmático: comprende la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, así como de interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable.
- Está centrado en el alumno y en sus necesidades al relacionarse con otra cultura.
- Pretende no centrarse tanto en una cultura específica como en desarrollar un método más general que se pueda aplicar a cualquier lengua o cultura.
- La cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua meta puesto que a partir de su propia cultura el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva. De ahí que sea necesario introducir en el aula ambas culturas.
- El factor afectivo desempeña un papel importantísimo en todo el proceso. Integra empatía, curiosidad, tolerancia y flexibilidad ante situaciones ambiguas.

En síntesis, se proponen tres modelos para abordar la educación bilingüe intercultural: el modelo monocultural, transcultural e intercultural. Dentro de las competencias de la educación intercultural se habló de cuatro subcompetencias a saber: el conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, capacidad de aprender y el conocimiento existencial. Por último (Byram) propone tener en cuenta criterios como el componente comunicativo, cognitivo y afectivo; y no centrarse en una cultura en específico sino en un método para todas las culturas y centrarse en el estudiante y sus necesidades al centrarse en otra cultura.

Además, a través del desarrollo de la educación bilingüe intercultural, se pueden ver la riqueza y diversidad de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y en consecuencia los distintos estilos de aprendizaje que cada uno de ellos tiene. En relación con el fomento de la Educación Bilingüe Intercultural, una escuela que se proponga fomentar una EIB no debe crear entonces una cátedra de interculturalidad, sino que debe estar insertada transversalmente en el

currículo y así como Colombia es un estado multilingüe y multicultural se debe garantizar el derecho a una EIB en la lengua nativa. En lo relacionado a la formación docente, en América Latina esta formación es escasa dado que se está dando separadamente, es decir formación para primaria, formación para bachillerato y formación para universidad (Colombia y Perú):

Además, la mirada hacia otras culturas es lo que nos lleva a engrandecernos y a ser más tolerantes con los demás: "... y es que el conocimiento de otras culturas distintas a la nuestra es un valor añadido que nos permitirá ampliar miradas hacia un mundo internacionalmente conectado y conexionado, (Rodríguez et, 2019, pág. 75).

A esto, considero que la universidad latinoamericana tiene el deber de articular su naturaleza "científica" con las realidades de la sociedad latinoamericana. Así Guelman (2017) considera que: "La extensión, la transferencia social, la cooperación, la articulación, la integración, la investigación corresponsable, la investigación participativa, la construcción conjunta de saberes, así como los diferentes matices existentes en cada una de estas categorías, dan cuenta de la multiplicidad y variedad de formas de comprender el vínculo entre universidad y sociedad.

En suma, se aborda la educación bilingüe intercultural desde los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, se evidencia también la necesidad que la escuela no cree una cátedra de interculturalidad, sino que este debe atravesar el currículo. Por último, se hace un llamado a la universidad latinoamericana a incorporar su naturaleza "científica" a las realidades de sus pueblos. La misión esencial del docente es hacer captar al alumnado la relación entre la cultura propia y las otras culturas, de suscitar en ese alumnado una curiosidad por la alteridad y de hacerle tomar conciencia del modo en que otros pueblos e individuos lo perciben a él y a su cultura.

Así, Comboni (1996) señala que la Educación bilingüe intercultural se convierte en un desafío para Latinoamérica, pero a su vez el medio liberador personal y colectivo para autoafirmar nuestra identidad latinoamericana: “La EIB plantea un cambio de mentalidad de la sociedad y de las estructuras de poder y un replanteo del sistema educativo vigente. La revolución pacífica, pero profunda, que viven nuestros países en su proceso de cambio y transformación para entrar en el siglo XXI”, (pág. 3). Es en la escuela donde se desarrolla la educación bilingüe intercultural, la diversidad cultural es un fenómeno que enfrentan todas las naciones y es la escuela el lugar donde se puede configurar un nuevo sentido de comunidad mostrándole a los educandos que las diferencias solo corresponden a diferencias culturales:

En el sentido que existe un tema común a la mayoría de los Estados nacionales, el cuál es como enfrentar las expresiones culturales que caracterizan a toda sociedad y al mundo entero, es que el trabajo educativo intercultural, se enfoca a la generación de un nuevo sentido de comunidad que por sobre todo demuestre a los educandos que la frontera entre los grupos étnicos es ante todo una frontera social trazada y mantenida por medio de elementos culturales, (García y Sáenz, 1998) en (Poblete, 2006, pág. 79).

Así Vergara (2017) sostiene “la visión del otro aporta otra perspectiva, otra forma de ser y hacer, que -en un continuo proceso dialógico de intercambiar ideas, debatir, pensar- enriquece la visión del mundo que de otra manera quedaría limitada”, (pág. 553).

Hasta aquí se viene abordando que la educación bilingüe intercultural tuvo sus inicios en los años ochenta en los que se consideró que todas las culturas tienen algo en común pero que también se debe partir del estudio de la cultura del propio estudiante. Desde los modelos interculturales de Byram (1997) se propusieron tres etapas, ellas son: la monoculturalidad, la interculturalidad y la transculturalidad; en cuanto a la interculturalidad en la formación se describió no una cátedra de interculturalidad para los docentes sino un currículo holístico e

internacionalista que aborde temas emergentes y actuales. Si se logra avanzar en estos postulados teóricos dentro de un marco de la educación bilingüe intercultural se alcanzará en Colombia una articulación entre la educación bilingüe y el componente intercultural.

En síntesis, la categoría conceptual educación bilingüe intercultural, contempla para el caso de Latinoamérica una relación con las culturas globales. Se propusieron tres niveles que debe emprender la educación bilingüe intercultural, ellos son: el nivel monocultural, el nivel intercultural y el nivel transcultural. Por su parte Byram, citado en (Arrieta, 2018), propone unos parámetros que deben hacer parte de la educación bilingüe intercultural, entre ellos se destaca la creación de un único método para todas las culturas, el énfasis en el estudiante y sus necesidades para relacionarse con otras culturas y la incorporación del componente afectivo. Así elementos como la perspectiva del otro, los modelos de la educación intercultural que propone Byram y la propuesta de la creación de un único método para todas las culturas deben hacer parte de las nuevas políticas de bilingüismo, las nuevas propuestas curriculares y la formación de las futuras generaciones de docentes de lenguas para que la educación bilingüe sea pertinente en la sociedad actual.

2.3 Currículo de las lenguas extranjeras.

El MEN (s.f.) describe los diferentes tipos de currículos para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia. Entre estos currículos se encuentra: el currículo clásico, el currículo audio lingüe y el currículo comunicativo. En el campo de las lenguas extranjeras se presentan tendencias curriculares tales como el currículo emancipatorio, el currículo del bachillerato internacional, los currículos emergentes y los currículos globales. A través de esta categoría se argumenta la necesidad de planear, diseñar y evaluar currículos que se fundamenten

en la variedad de los estilos de aprendizaje y que escuchen las demandas de la sociedad de la información que está exigiendo una transformación de la escuela.

Se convierte así, como hemos apuntado anteriormente, el currículo de lengua extranjeras en mediador entre dos o más culturas, (Arrieta, 2018, pág. 80). De esta manera diseñar un currículo para la Educación Intercultural en Colombia debe fundamentarse en la diversidad de los estilos de aprendizaje de los estudiantes que va en contra de la uniformidad de los currículos y a su vez contemplar a la llamada sociedad de la información que hoy en día pide una revisión de las instituciones educativas, sus contenidos y metodologías. De la misma manera, se evidencia la necesidad por esbozar un currículo de la educación bilingüe intercultural que no apunte a una cátedra de interculturalidad, sino que atraviese a toda la escuela y que también contemple los tres elementos señalados arriba, ellos son: el componente comunicativo, cognitivo y afectivo.

Dos preocupaciones centran básicamente hoy la atención en los estudios, las políticas y las prácticas curriculares. Por un lado, la importancia de considerar la condición evidente de la pluralidad cultural de las sociedades actuales que choca con la uniformidad de los currículos. Por otro lado, la condición de las sociedades denominadas de la información, que desestabilizan las formas de pensar y de actuar a las que hemos estado acostumbrados, reclaman una revisión de las instituciones educativas, sus contenidos y metodologías, (Gimeno, 2010, pág. 15).

Según Chamorro (2015) citado en (MEN, 2016), los currículos en lenguas extranjeras han de estar orientados hacia la formación integral y apuntar al “desarrollo de las dimensiones del ser, a la construcción de la identidad nacional, la democracia y el acceso al conocimiento y la cultura, mediante programas que incentiven la calidad del aprendizaje, la investigación y la permanencia en el sistema”, (p. 2).

Si decidir el texto del currículum para la reproducción-asimilación culturales para la recreación y creación del conocimiento no es misión fácil, las condiciones de la cultura y sociedad actuales hacen que el ámbito del currículum sea hoy más acentuadamente polémico y las soluciones que se acuerden sobre él tengan un menor tiempo de vigencia, (Gimeno, 2010, pág. 36).

La Ley 115, (s.f.) a partir del artículo 67 de la constitución plantea entre los elementos y enfoques para el currículum en lenguas extranjeras desde una perspectiva de un aprendizaje simultáneo de la lengua materna y la lengua extranjera; especificando que en la medida en que el individuo tenga un manejo óptimo en la adquisición de su primera lengua se facilitará el aprendizaje de la segunda lengua, el cuál según esta ley debe iniciar a temprana edad, y para el contexto colombiano se establece que inicie en el ciclo de primaria: “el aprendizaje simultáneo de diversas lenguas no perturba los demás aprendizajes, sino que los favorece. Así mismo un conocimiento apropiado de la lengua materna contribuye a que las representaciones que se hacen los individuos sobre los procesos y las estrategias de su adquisición contribuyan al aprendizaje de otras lenguas, (pág. 5).

En la ley general de educación, con respecto al proceso de enseñanza- aprendizaje en el que se enmarca el currículum de lenguas extranjeras se afirma que se continúa abordando los mismos elementos tales como estudiante, docente, medio social, material, programas, material didáctico, estructura institucional y medio escolar. Actualmente se avanza en el estudio de la variable estatus de las lenguas, (Ministerio de Educación nacional , s.f.): “No se ha avanzado significativamente en la definición de las variables que intervienen en el aprendizaje de lenguas más allá de las ya estudiadas: alumno, medio social, medio escolar, profesores, material didáctico, programas, estructura institucional, entre otras”, (pág. 5).

Dentro del enfoque del desarrollo interlingual, el “input” es procesado en el cerebro, lo procesa y lo pone a disposición de los mecanismos de habla, el conocimiento adquirido es ampliado en la conversación sin necesidad que el hablante piense en la lengua extranjera como en la lengua materna. Al respecto el MEN (2006) sostiene que: “en el desarrollo interlingual el cerebro organiza el input, lo comprende y lo pone a disposición de los mecanismos de producción del habla”, (pág. 7). Asimismo, hacen parte dos factores dentro de este desarrollo intercultural, ellos son: uno interno en el cual el aprendiz reconoce su propia lengua y las expectativas que tienen por la lengua extranjera y un factor externo que corresponde a las interacciones de las lenguas y las culturas; estos dos factores inciden en lo afectivo y lo cognoscitivo:

En el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera entran en juego: un factor interno y un factor externo. El factor interno constituido por el conocimiento y la apropiación que el hablante tiene de su lengua y su cultura y por sus expectativas frente a otras culturas y otras lenguas, (Ministerio de Educación nacional , s.f. , pág. 8).

Para Brown (1995), el currículo para lenguas extranjeras puede ser clasificado dentro de cinco enfoques, ellos son: los enfoques clásico, gramatical, directo, audio lingue y comunicativo: “Brown addresses five approaches (classical, grammar-translation, direct, audiolingual, and communicative) and notes that all of them are actively used today in schools. For example, a classical approach implies that students need to read and memorize bits of texts”, (pág. p. 1). A su vez Brown (1995) clasifica los syllabus como estructurales, situacionales, temáticos, funcionales, de habilidad, de tarea y nocionales. También propone técnicas de aprendizaje desde los materiales de lenguas, algunas técnicas son: actividades de relación (bridging activities), discusión, idea central (idea frame), y lecciones centradas en un objeto (gerundio, verbo):

Structural syllabuses are based on grammatical and phonological structures, i.e., the textbook presents more familiar or easier structures at first and then provides learners with more complex tasks. Situational syllabuses approach various events that students are likely to experience in real life”, (StudyCordy., 2020, pág. p.2). Techniques are used to present the language material to students (based on some syllabuses). Brown provides some examples, such as bridging activities (direct dialogue), discussion (a conversation that is used to demonstrate grammar), idea frame (rules of language presented as a lecture)”, (págs. 4-5).

Para Shirley Grundy (1994) el currículo es definido por las interacciones de las personas que a su vez afectan sus prácticas educativas es decir el currículo. En el currículo emancipatorio que propone esta autora es la interacción entre el estudiante y el docente donde el aprendizaje se vuelve una construcción social de sentido en el mundo social y cultural: “ en el enfoque curricular emancipatorio, el currículo se entiende como praxis, es decir como la interacción constante y recíproca entre acción y reflexión colectiva que lo configura como una construcción social de sentido en el mundo social y cultural” en (Agray, 2001, pág. 118). Un currículo emancipatorio, por una parte, se caracteriza por la participación activa de diferentes actores en las etapas de diseño, gestión y evaluación, es decir se convierte en un proceso donde unos diseñan y otros implementan y evalúan, al respecto Agray (2001) afirma que: “ De igual manera, en la gestión del currículo, se interpreta y evalúa la naturaleza de los deseos y necesidades de uno mismo y de los otros, adoptándose una actitud reflexiva hacia los estándares de valor y determinando críticamente la adecuación de los existentes”, (pág. 118).

Por otra parte, el currículo emancipatorio permite la negociación en la escogencia de contenidos y metodologías por parte de los docentes y estudiantes, Agray (2001) afirma: “Por lo anterior, los contenidos los métodos y las técnicas tienen como función principal la de motivar el ejercicio del pensamiento crítico y se constituyen en objeto de negociación entre profesor y

estudiantes, sin separarse del evento educativo”, (pág. 119). Un currículo con la perspectiva cultural no se refiere a los elementos que lo configuran sino a las personas participantes en este, así Grundy (1920) considera: “De igual modo, una perspectiva cultural del curriculum se refiere a las experiencias de las personas consiguientes a la existencia del curriculum, y no a los diversos aspectos que lo configuran”, (pág. 20).

En las instituciones privadas de Colombia con modalidad bachillerato internacional se vienen desarrollando currículos como el del bachillerato británico; éste se compone de “*key stages*” o etapas educativas que se centran en etapas de aprendizaje desde educación infantil hasta bachillerato. Cada etapa tiene un programa definido con evaluación al final, (Globeducate British International Schools , s.f.). A diferencia del sistema educativo colombiano, el cual cuenta con once grados, la estructura del bachillerato internacional británico cuenta con doce grados; este grado doce se ubica en la etapa 5 (key 5) que culmina con los exámenes A-Level o, en algunas escuelas, con el IBDP. Uno de los lemas de esta modalidad de bachillerato enfatiza en no centrarse únicamente en lo académico si no construir una experiencia más profunda con el mundo; esto fomenta un entorno en el que el estudiante descubre sus propios talentos y aprecia las perspectivas y dones de los demás.

También es necesario mencionar el currículo del bachillerato internacional. La Organización del bachillerato internacional, conocida actualmente como bachillerato internacional tiene su sede en Ginebra, Suiza desde 1968, la cual ofrece programas de educación internacional basados en los valores que toda comunidad debería aprender (Trabajar por el mundo, 2012). El bachillerato internacional se centra en la lengua y la cultura, así como en otros aspectos tales como: el estudiante y sus habilidades.

El alumno del bachillerato internacional debe ser un buen comunicador, reflexivo, de mente abierta e inclinado por la investigación. Entre las asignaturas del bachillerato internacional

BI, se encuentran: lengua y naturaleza, ciencias de la naturaleza, ciencias de las matemáticas, adquisición de lenguas, ciencias sociales y arte. A partir de la categoría currículos para lenguas extranjeras que prevalece hoy en día, se puede inferir que el componente intercultural no es ampliamente desarrollado como se ha podido ver a través de autores como Brown (1997) y Grundy (1994), y el currículo para lenguas extranjeras planteado por el MEN, por una parte, describe tendencias de diseño curricular centradas en modelos de aprendizaje de las lenguas extranjeras tales como el modelo gramatical, audio lingüe, el modelo comunicativo, que abordan aspectos lingüísticos de la lengua como las cuatro habilidades lingüísticas: escucha, habla, lectura y escritura.

A su vez, hay tendencias centradas en tipos de sílabo que una vez más se centran en el contenido y en técnicas de aprendizaje, tales como la discusión, las actividades de relacionamiento entre otras, pero se evidencia una ausencia del potencial cultural de las lenguas que no está atravesando estos diseños curriculares. Por otra parte, un currículo emancipatorio como propone Grundy (1987) quien postula que el diseño curricular debe hacer parte de una construcción social en la que el aprendizaje sea negociado entre el docente y el estudiante asimismo como los programas y las metodologías. Por último, desde una mirada cultural el currículo no corresponde a los elementos que lo configuran sino las personas que están investigadas, Grundy (1987).

En síntesis, el currículo de lenguas extranjeras presentado por el Ministerio de Educación Nacional, contempla diferentes tipos de currículos, entre ellos: el currículo clásico, el currículo audio lingüe, el currículo comunicativo, entre otros. Asimismo, presenta tendencias en cuanto al sílabo en el que se contemplan actividades como la discusión, y actividades de relacionamiento sin abordar el componente cultural.

El currículo del bachillerato internacional por su parte tiene en cuenta elementos tales como: la lengua, la cultura, el estudiante y las habilidades. Asimismo, el currículo emancipatorio de (Grundy , 1920) se basa en la interacción entre el docente y el estudiante y el papel activo de todos los agentes que hacen parte de las etapas de elaboración del currículo (planeación, desarrollo y evaluación). Por último, se mencionó tener en cuenta las demandas de la sociedad de la información la cual está exigiendo una transformación de la escuela en la que el currículo debe sea transversal a toda la escuela y la sociedad y no generar una cátedra de interculturalidad.

2.3.1 Los currículos globales.

Esta categoría conceptual, describe los elementos que deben hacer parte de un currículo global, estos elementos son: la integralidad desde su planeación, desarrollo y evaluación que eduque para el futuro en concordancia con los retos a nivel mundial y se oriente hacia el ejercicio de la ciudadanía global. Para Davy (2011), la nueva concepción de la realidad exige una transformación del currículo por uno que sea integrador desde su planeación, desarrollo y evaluación. Asimismo, un currículo global propende por el espacio en el que se integren las bases culturales con las características individuales. Hoy en día, los retos que enfrentan los colegios son más complejos frente a una globalización imparable, por lo tanto, necesitan educar para el futuro en concordancia con los retos y oportunidades a nivel mundial:

La nueva concepción de la realidad exige un modelo de currículum integrador tanto en su concepción como en su diseño, desarrollo y evaluación. Si la postmodernidad ha desterrado la rigidez del conocimiento construido sobre la razón objetiva, el nuevo marco epistemológico ha dejado paso a un nuevo modelo de conocimiento en el que las riquezas e incertidumbres, emergentes en los diversos contextos, se integra en síntesis personales fruto de la creatividad del individuo. El currículum, como eje articulador de la

escuela, debe responder a esta nueva situación, si no quiere tornarse en un marco anacrónico y desfasado, ... “currículum global”, como un espacio que sea capaz de integrar las bases culturales de diversos grupos y las identidades subjetivas de los individuos, como un espacio en el que se compaginen las nuevas visiones del conocimiento sistemático como objetos histórica y socialmente construidos con las nuevas realidades de un entorno cosmopolita e intercultural que pretende incluir a todos los individuos y colectivos dentro de un contexto democrático caracterizado por la diversidad y la pluralidad, López (2005, pág. 4)

López, et al, (2019) consideran que es importante promulgar currículos que apunten hacia Objetivos de Desarrollo Sostenible (DOS) y a los derechos humanos, (p. 4). Así por medio de un currículo global la educación tradicional apunte hacia la ciudadanía global desde los siguientes enfoques: Justicia Global y Derechos Humanos, Género y Coeducación, Interculturalidad e Inclusión, Participación y Sostenibilidad Ambiental:

Es imprescindible que los currículos educativos, que son los que definen qué y cómo se está enseñando, se orienten al ejercicio de la Ciudadanía Global. De lo contrario, lejos de contribuir al cumplimiento de los ODS y los derechos humanos, serán una herramienta que refuerce el actual modelo de desarrollo biocida, además de racista y patriarcal, López, et al, 2019, p. 4).

Asimismo, agrega que el sistema capitalista es un sistema patriarcal que lo impregna todo. Se encuentra en los espacios socioculturales, en los espacios de privilegio y poder. Por esto debemos ir cambiando las condiciones desde lo global a lo personal y desde lo personal a lo global. Al respecto López y Aguado, 2019 afirman: “El sistema capitalista patriarcal es un sistema cada vez más voraz, lo que implica un coste cada vez mayor para las personas y la naturaleza. Lo impregna todo. Se encuentra en todas las esferas de nuestra vida, p. 11”. En

síntesis, los currículos globales deben caracterizarse por ser integradores desde su planeación, desarrollo y evaluación. Deben educar para el futuro en concordancia con los retos y oportunidades a nivel mundial y ser orientados hacia el ejercicio de la ciudadanía global.

2.3.2 Los currículos emergentes.

Pensar un currículo emergente con miras a la diversidad cultural consiste en el reconocimiento de las orientaciones sexuales, la diversidad étnica y la clase social por medio de estrategias de aprendizaje que articulan los contenidos disciplinares posibilitando un diálogo variado entre los diferentes repertorios de conocimiento de los diferentes agentes de esta manera las dinámicas de aprendizaje se orientan hacia los diferentes estilos de aprendizaje de los diversos grupos sociales y culturales:

Pensar en currículos emergentes desde una apuesta por el reconocimiento de la diversidad cultural es reconocer dentro del contexto escolar las diferencias de género, de sexualidad, de etnia y de clase social, para lo cual la dinámica escolar se articula desde propuestas pedagógicas que integren los contenidos disciplinares posibilitando un diálogo variado entre los repertorios de conocimientos que traen los actores escolares, de esta manera, la dinámicas de enseñanza se orientan hacia la diversidad de estilos de aprendizaje que proviene de los varios grupos sociales y culturales, Cante y Riyid, 2021, p. 7).

A partir de la categoría currículo *de las lenguas extranjeras*, esta investigación pretende avanzar hacia un diseño curricular que articule la educación bilingüe con el componente intercultural por medio del cual los docentes de inglés alcancen un desempeño más exitoso en sus prácticas y en el fomento de la competencia intercultural la cual es exigida por la sociedad actual. De tal manera se busca que esta propuesta curricular de la educación bilingüe intercultural sea

pertinente para las regiones más apartadas del país y también a nivel local contribuyan al fomento de la competencia intercultural desde las instituciones de educación media de Bogotá.

2.4 Concepciones de los docentes de lenguas

Por un lado, Barth (1993) plantea que si el docente no tiene concepciones claras, es probable que la organización de sus clases se centre en su saber disciplinar y en la transmisión de este y no en el delicado equilibrio que debe existir en este movimiento pendular entre el signo lingüístico y el contextual que conduce a una construcción del saber. Para ello, el alumno debe utilizar las herramientas intelectuales de las que dispone y poder así utilizar esos conocimientos en otras ocasiones, dado que reproducir un saber no es lo mismo que construirlo (Barth, 1993) en (Venticinque y Del Río, 2006 par. 19). Por su parte, Cañón y Cedeño (2016) señala que, aunque teóricamente las actividades desarrolladas en el aula generan la reflexión, ésta debe ser provocada desde una transformación en las concepciones de los docentes de lenguas:

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes que influyen en la forma como se enfrentan a la compleja tarea en el aula (...) las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión no asegura un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita, se aviva en la inquietud del estudiante, (Cañón y Cedeño, 2016, p 4).

Así las concepciones de los docentes de lenguas son relevantes en el campo de la educación bilingüe intercultural dado que si los docentes de lenguas continúan con una concepción en base a la reproducción del saber no se generará un proceso de construcción del

saber entendido como su aplicación en el contexto social y cultural de los estudiantes. Por esta razón los profesores de lenguas deben ser formados en torno al componente intercultural para asegurar un cambio significativo en las concepciones de los docentes de lenguas que conlleve a la transformación de sus prácticas. De esta manera considero que al caracterizar las concepciones de los docentes de lenguas encuentro una relación entre a formación docente y sus concepciones. Así si se logra articular las políticas de bilingüismo con el contexto de las instituciones medias de Bogotá y se desarrollan investigaciones de nivel doctoral que hagan propuestas pedagógicas y curriculares, los docentes van a modificar sus concepciones y por ende se evidenciará una transformación de sus prácticas para avanzar hacia el objeto de estudio de esta investigación.

Para sintetizar este capítulo, en cuanto a la categoría educación bilingüe, Galindo y Moreno (2019), lo definen como una respuesta del sistema educativo para la formación de ciudadanos competentes e interculturales, sin embargo en el contexto de la educación media en Bogotá se presenta un vacío en cuanto a la articulación entre la educación bilingüe y el componente intercultural dado por las rupturas entre las políticas de bilingüismo y su implementación en los ámbitos geográficos, institucionales y aún curriculares. La categoría interculturalidad en el contexto global, es definida como una desterritorización de prácticas sociales, educativas y económicas, es decir de una nueva geografía sin fronteras, Torres *et al.* (2002).

De la misma manera Barret et, al (2014) proponen a los jóvenes del siglo XXI como sujetos activos en donde ellos también deben beneficiarse de las diferentes culturas. También el documento Delors propone cinco aprendizajes para la educación de las ciudadanías globales, ellos son: el aprender a comprender, el aprender a ser, el aprender a hacer, el aprender a construir y el aprender a transformar. Aquí se evidencia que en el caso de la educación media en Colombia aún existe un vacío frente a la puesta en marcha de tendencias tales como la educación bilingüe

definida como una nueva geografía sin fronteras, así como aún un deficiente beneficio de otras culturas por parte de los jóvenes y menos aún la puesta en marcha de los aprendizajes propuestos en el documento Delors (1995). Banks, et al (1986a, 1989b) afirman que una educación intercultural no debe trabajar por la comunidad sino aportar a la sociedad desde esa comunidad con un pensamiento crítico. Por último, Meyer (1991), propone tres modelos para desarrollar una educación intercultural, ellos son: el modelo monocultural, intercultural y transcultural.

Con relación a la categoría currículo de las lenguas extranjeras, Chaparro en (MEN, 2016), sostiene que un currículo para las lenguas extranjeras ha de estar orientado hacia la formación integral desde las dimensiones del ser, a la construcción de la identidad nacional, la democracia y la cultura, mediante programas que incentiven la calidad de la investigación y la permanencia en el sistema. En la ley General de Educación se hace alusión al currículo de lenguas extranjeras y se hace una crítica a una permanente aproximación a elementos como el ambiente escolar, la infraestructura institucional, el estudiante, los programas, el docente y el maestro.

Por último, con relación a la categoría concepciones de los docentes de lenguas se encontró la necesidad de articular la educación bilingüe vista como una respuesta del sistema educativo para la formación de ciudadanos bilingües e interculturales con los elementos teóricos de la categoría interculturalidad que hacen referencia a los niveles de la educación intercultural (mono cultural, intercultural y transcultural) en el marco de por un lado una formación en educación bilingüe para los docentes de lenguas y el desarrollo de investigaciones de nivel doctoral que presenten aportes al campo de la pedagogía, la didáctica y a los currículos de lenguas extranjeras.

CAPÍTULO III

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma

La investigación se desarrolla desde el paradigma cualitativo, de acuerdo con Marín, 2013: “ A diferencia del mundo natural, en la investigación social, el hombre es parte de ese mundo, es decir objeto y producto de los problemas que investiga, lo que significa ya una forma de autoconocimiento”, (pág. 122). Dado que esta tesis cuenta con abordaje amplio del componente cultural se acordó durante el proceso investigativo que es más pertinente un paradigma cualitativo por sus características intrínsecas.

En el paradigma cualitativo, según Johnson & Christensen (2007) el investigador genera nuevas hipótesis de los datos recogidos en el trabajo de campo, la mirada del comportamiento humano es fluida, situacional, dinámica, situacional, social y contextual, el foco corresponde a “lentes amplios y profundos” para examinar la profundidad del fenómeno, su interés son los grupos locales y particulares de personas, (p.34). En cuanto a la naturaleza de su observación consiste en estudiar los ambientes naturales y comportamentales, el contexto y los múltiples factores que operan juntos en los ambientes naturales; la naturaleza de la realidad es subjetiva, personal y socialmente construida; la forma de recolección de datos es a través de entrevistas profundas de esta manera en esta tesis se diseñaron y aplicaron entrevistas semiestructuradas, y la observación participante.

Otras técnicas de recolección de datos de la investigación cualitativa son las notas del campo, asimismo el investigador es el instrumento primario de recolección de datos. La

naturaleza de los datos son las palabras, las imágenes y las categorías. En esta investigación surgieron las categorías: educación bilingüe, interculturalidad, currículo de lenguas extranjeras y concepciones de los docentes de lengua, (p. 34).

Así se pretendió resolver esta problemática desde un diseño cualitativo dado que como parte del segundo objetivo específico se caracterizaron las concepciones de los docentes de lenguas acerca de la educación bilingüe intercultural a través de entrevistas semiestructuradas a líderes de bilingüismo y jefes del área de inglés. Asimismo, este diseño metodológico también contempla un paradigma hermenéutico con el propósito de interpretar los lineamientos de las políticas de bilingüismo relacionados con la educación bilingüe intercultural por medio de la técnica análisis documental.

A través de las tendencias y tensiones que se plantearon desde las categorías de análisis educación bilingüe, interculturalidad en el contexto global, currículos de las lenguas extranjeras y concepciones de los docentes de lenguas se buscó responder la pregunta de investigación: Cómo avanzar en la educación bilingüe intercultural en Colombia desde las concepciones de los docentes de lenguas.

El método dialéctico fue considerado el apropiado en esta investigación ya que no busca permanecer en la observación ni en la descripción de los fenómenos sociales sino en encontrar sus relaciones subyacentes, sus causas y sus consecuencias, las tensiones, nuestras prácticas y las tensiones que se dan en esas mismas prácticas; así se identificaron las relaciones subyacentes que se dieron entre la educación bilingüe y el componente intercultural por medio de entrevistas a expertos en interculturalidad y bilingüismo y análisis documental. Tanto el paradigma cualitativo, el método dialéctico y el enfoque hermenéutico fueron mecanismos para presentar una propuesta

curricular para la educación bilingüe intercultural desde las concepciones de los docentes de lenguas en las instituciones de educación media de Bogotá.

En este capítulo, se presenta el paradigma, el método y el enfoque de investigación. El paradigma es cualitativo; el método es dialéctico y el enfoque hermenéutico. Además, se describe la pertinencia de la técnica de recolección de datos con el campo de estudio de la educación bilingüe intercultural. Por último, se caracteriza la población participante y el contexto de las instituciones con modalidad educativa bilingüe (MEB).

3.2 Enfoque

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque hermenéutico, el cual parte de la idea de que todas las acciones humanas están cargadas de sentido y de significado, Gómez y Marín, 2016, p. 43. Así, la pertinencia del enfoque hermenéutico al campo de la educación bilingüe intercultural es lograr dar significación a las acciones de: docentes de lenguas y su relación con las políticas de bilingüismo, el componente intercultural, sus estudiantes, las condiciones de las instituciones educativas para una educación bilingüe intercultural y su relación con el currículo de lenguas extranjeras:

...investigadores sociales y humanistas coinciden en que todas las acciones humanas son intencionales y que detrás de los fenómenos o acontecimientos sociales se esconden diferentes intenciones que el investigador, por medio de la interpretación, trata de descubrir o desvelar. Es por esta razón que la hermenéutica se ha convertido en una herramienta epistemológica y metodológica de las más eficaces para el investigador en ciencias humanas y sociales, (Marín D. , 2013, pág. 100).

Para el objeto de estudio de esta tesis: Educación Bilingüe Intercultural en el contexto de la educación media en Bogotá. Se siguió el proceso hermenéutico de Gadamer (1998): “El método

debe ser dinámico en su contenido, capaz de enriquecer sus interpretaciones a nivel ontológico. Siguiendo de esta manera ciertas reglas del método tales como: la pre- comprensión, reconocer los prejuicios, fusión de horizontes y contextos, oír el texto, aplicar el sentido e interrogarse, (Sosa, 2021 , pág. par. 1).

3.3 Método

Para Marín (2013, pág. 123), el método no es el instrumento heurístico para descubrir o producir conocimiento es más bien un medio para organizar, validar y justificar el conocimiento. Esta tesis seguirá los preceptos del método dialéctico dado que este método no permanece en estado de observación y descripción del mundo, sino que trata de indagar las relaciones que subyacen en los fenómenos sociales, analizando sus causas y sus consecuencias, sus tensiones, nuestra misma práctica como parte de esas tensiones y apunta hacia una transformación del fenómeno estudiado. En el marco del método dialéctico, se pretende llevar a cabo un diálogo sistemático entre los códigos creados a partir del análisis documental y las categorías emergentes en las entrevistas, y la observación participante, analizando las relaciones evidenciadas, sus tensiones, el papel de los participantes para hacer una propuesta que aporte al campo de estudio de esta tesis:

Por ello, no podemos aspirar simplemente a "describir" los fenómenos, y a "observar" sus comportamientos, sino que debemos proponernos intuir y comprender sus causas y relaciones, identificar sus contradicciones profundas, situar honradamente nuestra práctica como parte de esas contradicciones, y llegar a imaginar y a emprender acciones tendientes a transformarla, (Jara , s.f., pág. 7).

3.4. Técnicas de recolección de datos

Entre las técnicas de recolección de datos utilizadas en esta investigación se encuentran: la entrevista semiestructurada, el análisis documental, y la observación participante: “el empleo de diferentes métodos resulta más valioso, dado que aporta perspectivas divergentes y genera con ello una comprensión más compleja de los fenómenos estudiados, (Maxwell, 2013 , pág. 151). Estas técnicas fueron diseñadas junto con al asesor de la investigación en el primer y segundo semestre del año 2022.

3.4.1 Análisis documental.

Objetivo 1: Interpretar los lineamientos de política pública relacionados con la educación Bilingüe en la educación media.

El análisis documental al presentar de forma sistemática y sintética de los documentos originales facilita su recuperación y consulta, ofrece las primeras noticias del documento primario facilitando su obtención e incorporación al proceso de análisis de la información, (Dulzaides , 2004 , pág. par. 10). Esta técnica de recolección de datos, implica en esta investigación interpretar los lineamientos de política bilingüe en la educación media de Bogotá, analizando fuentes documentales, codificando la información allí encontrada y posteriormente triangulándola con las otras técnicas de recolección de datos y por último desarrollar el proceso interpretativo con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación.

Tabla 2.**Análisis documental**

Título	Autor	Características
Importancia del Bilingüismo en el proceso enseñanza aprendizaje del inglés	Ramírez, et al (2011)	Se aboga por la comprensión oral escrita en lengua extranjera y se sostiene que el bilingüismo favorecerá especialmente a la comprensión oral.
Intercultural Competence: Another Challenge	Barletta M (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Integración de otros modos de pensamiento que comprende el desarrollo de las identidades sociales de los aprendices y la etapa interpretativa de la cultura estudiada. • Procesos autónomos y retos culturales de los docentes.
Formar Ciudadanos interculturales	Johnson, D (2015)	Se cuestiona el currículo escolaridad que obedece a políticas

		educativas que apuntan a la estandarización de los contenidos y al desconocimiento de la diversidad cultural. Este currículo es operacionalizado en pruebas estandarizadas que no abordan otras realidades locales.
Caracterización del Programa Nacional de Bilingüismo en los últimos cinco años	Valencia y Vega (2022)	Se concluye que los objetivos del Plan Nacional de Bilingüismo no se han cumplido como lo sustentan los resultados de las pruebas de estado del año 2019.
Learning a Foreign Language Through its cultural background: “Saying and doing are not the same things”	(Sagredo, 2008, págs. 421-425)	Se propone incrementar el interés de los estudiantes por aprender una lengua extranjera e interactuar con su cultura.
El componente cultural en el aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras	(Rodriguez , s.f.)	Los estudiantes requieren aprender además de elementos gramaticales, discursivos, socioculturales el componente

		cultural en la lengua meta es decir nuevos conocimientos, actitudes y destrezas
Los estereotipos de los docentes en las aulas de L2: Reflexiones en torno a una manera de enseñar español más sensible al género, al concepto de familia y a la niñez.	Calvo, A (2015)	Los docentes continúan reproduciendo estereotipos sin preguntarse heredados de los comportamientos, creencias y actitudes de las culturas que conquistaron América.
Los profesores de lenguas extranjeras ante el reto de la globalización	Pérez, J (s.)	Propone el término “convergencia cultural” que consiste en la amenaza de desaparición de las lenguas al imponerse una única lengua internacional. También consiste en la prevalencia del enfoque comunicativo y en relacionar la cultura con el folklore, las comidas y las ferias.
La competencia intercultural y el papel del	García, A (s.f.)	Plantea el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes y maestros para

profesor de lenguas extranjeras:		desenvolverse en los encuentros interculturales. Se propone que el estudiante aprenda actuar en la cultura extranjera, conozca sus reglas sociales y se espera que el profesor influya en el comportamiento de sus estudiantes.
Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. <i>Ikala,</i>	Cárdenas , R. (2009, 71-105).	Se analizan diferentes modelos para la formación del docente de lenguas. Uno de estos modelos en las habilidades del: haciendo (teaching and doing; pensando en lo que se hace (thinking and doing), y sabiendo que hacer (knowing what to do).

3.4.2. Entrevistas semiestructuradas

Caracterizar las concepciones de los docentes de lenguas acerca de la educación bilingüe intercultural desde su práctica educativa.

Inicialmente, en el transcurso del año 2022, se diseñaron encuestas dirigidas a docentes de inglés de educación media de los colegios con modalidad educativa bilingüe (MEB) por medio de la herramienta *Google forms*. Aunque se hizo una visita a estas instituciones y se socializó la

investigación con los directivos, la participación de los docentes no fue significativa y se decidió junto con el asesor de esta tesis diseñar entrevistas semiestructuradas a los líderes de bilingüismo y jefes de área de estas instituciones educativas, en el siguiente enlace se puede ver este instrumento: <https://docs.google.com/document/d/1j5BInMWv1PgLGHx-Sj-c6yZgqSYaTbX9/edit#>. Este instrumento se estructura con base en las categorías de análisis y se acordó que fueran semiestructuradas para permitir al entrevistado profundizar el objeto de estudio de esta tesis. Frente a esta dificultad. Al respecto Becker (2007), citado en (Maxwell, 2013 , pág. 133) plantea que estas dificultades proporcionan pistas valiosas de la organización social que desean comprender.

Asimismo, cabe aclarar que antes de aplicar estas entrevistas, se realizó un pilotaje con docentes de inglés de una institución distrital. Estas entrevistas se diseñaron con el fin de caracterizar las concepciones de los docentes de lenguas acerca de la educación bilingüe intercultural y establecer una articulación entre la educación bilingüe y las competencias interculturales de referencia global en el contexto de la educación media: “De otro modo Lawrence y Hoffman (1997), critican la tendencia, incluso en la investigación cualitativa, de tratar las relaciones como una herramienta o estrategia para ganar acceso a la información en lugar de como una conexión (p.135) en (Maxwell, 2013 , pág. 174). Las preguntas que hacen parte de este instrumento abordan en primer lugar, la definición de la educación bilingüe intercultural, las condiciones de las instituciones educativas, la relación entre educación bilingüe intercultural y la sociedad actual, el currículo para la EBI y las políticas de bilingüismo.

3.4.3 Observación participante

Objetivo 3: *Establecer la articulación entre la educación bilingüe y la competencia intercultural de las lenguas de referencia global para el contexto de la educación media.*

Esta técnica se diseñó con el fin de Interpretar los lineamientos de política pública relacionados con la educación Bilingüe en la educación media. Asimismo, la observación participante posibilita recolectar datos dentro del aula (observación interna) como fuera de ella (observación externa): “En ella, el observador o investigador asume el papel de miembro del grupo, comunidad o institución que investiga y, como tal, participa de su funcionamiento cotidiano, (Marín D. , 2013, pág. 192). Para tal fin se diseñó un instrumento compuesto de cinco rangos dirigidos a recolectar información acerca de: 1) la puesta en marcha de la educación intercultural en la institución desde los parámetros que establece Byram (1997), 2) observar el avance de los aprendizajes propuestos por Delors (1996) en la institución, 3) indagar sobre la formación docente desde los componentes comunicativos, cognitivos y afectivos , 4) observar la intención por articular la educación bilingüe con el componente intercultural por parte de la comunidad educativa y 5) y establecer el nivel de significación de las acciones de los estudiantes en el campo de la educación bilingüe intercultural, (ver anexo B).

3.4.4 Población

La población corresponde en primer lugar a líderes de bilingüismo y jefes del área de inglés de diez colegios con modalidad educativa bilingüe (MEB). Esta población es relevante para esta investigación dado que llevan a cabo un proceso de transición hacia una institución con modalidad bilingüe y cuentan con amplia trayectoria en cuanto a la implementación de los

lineamientos emanados del plan distrital de bilingüismo. En el distrito el número de colegios con esta modalidad es de 17.

Los colegios con la modalidad educativa bilingüe en los que trabajan estos líderes de bilingüismo y jefes del área de inglés se caracterizan por realizar un proceso de educación bilingüe de acuerdo al plan distrital de bilingüismo en el que se llevan a cabo tres tipos de bilingüismo (tipo A, tipo B y tipo C) en diferentes colegios de la ciudad. La población de los líderes de bilingüismo y jefes de área fue seleccionada además en este estudio para hacer parte del proceso de recolección y análisis de datos con el fin de dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación en relación a las concepciones de los docentes de lenguas acerca de la educación bilingüe intercultural.

También hacen parte de la población cuatro expertos en bilingüismo e interculturalidad de universidades públicas, privadas y colegios distritales. Sus publicaciones investigativas pueden ser vistas en el anexo C. Los aportes de estos expertos contribuyen a dar respuesta al objetivo de investigación que busca establecer la articulación entre la educación bilingüe y la competencia intercultural de las lenguas de referencia global para el contexto de la educación media.

					<p>las semejanzas y diferencias desde los datos en las entrevistas a líderes de bilingüismo y jefes del área de inglés, la observación participante, el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas a los expertos en educación bilingüe intercultural.</p>
	<p>Caracterizar las concepciones de</p>			<p>Entrevistas semiestructuradas,</p>	<p>Sistematizar las diferentes</p>

	<p>los docentes de lenguas acerca de la educación bilingüe intercultural desde su práctica educativa.</p>			<p>análisis documental, observación participante</p>	<p>concepciones de los docentes de lenguas y de su práctica educativa en el contexto de la educación media a partir de las entrevistas a los líderes de bilingüismo y jefes del área de inglés y el proceso de observación en las instituciones con modalidad educativa bilingüe.</p>
--	---	--	--	--	---

	<p>Establecer la articulación entre la educación bilingüe y la competencia intercultural de las lenguas de referencia global para el contexto de la educación media.</p>	<p>Educación Bilingüe Intercultural</p>	<p>Método dialéctico</p>	<p>Entrevistas a expertos en educación bilingüe intercultural, observación participante y análisis documental.</p>	<p>Analizar las relaciones entre los diferentes hallazgos emergentes desde las categorías.</p>
	<p>Diseñar una propuesta curricular para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural desde las concepciones de los docentes de educación media en los colegios</p>	<p>Currículo de las lenguas extranjeras</p>		<p>Observación participante, análisis documental y entrevistas semiestructuradas a expertos en bilingüismo e interculturalidad y líderes de bilingüismo.</p>	<p>Hallar los elementos para una propuesta curricular para la educación bilingüe intercultural en el contexto de las instituciones de educación media de</p>

	oficiales de Bogotá				Bogotá a partir de los hallazgos desde las categorías de análisis y la conclusión de los objetivos de investigación.
--	---------------------	--	--	--	--

Nota: Elaboración propia (2022).

3.4.4.5 Contexto de las instituciones con modalidad educativa bilingüe

Algunos colegios iniciaron su focalización hace cinco años. Posteriormente los colegios construyeron la malla curricular para bachillerato y posteriormente a primaria. Han estado asesorados por el Plan Distrital de Bilingüismo. Otros cambios significativos que han tenido estos colegios corresponden a la transición hacia la jornada única la cual se ha implementado al nivel de primaria aumentando la intensidad en inglés y otras áreas como artes y educación física, (líder de bilingüismo, 2022).

Así, maestros de inglés con nivel C1 se han movilizad al nivel de primaria.

Actualmente el área de inglés está gestionando la aprobación de un texto guía para primaria. Las familias se sienten comprometidas con esta modalidad bilingüe haciendo que los docentes saquen provecho de este compromiso familiar. A nivel institucional, se han visto implicaciones en

cuanto a procesos que deben emprender los estudiantes referentes al cuidado personal y al cuidado de lo público.

3.5 Etapa de codificación

Esta etapa se realizó por medio del software Atlas ti. Algunos códigos fueron creados a la luz de las categorías: educación bilingüe, interculturalidad, currículo de las lenguas extranjeras y concepciones de los docentes de lenguas. Otros códigos surgieron desde las mismas fuentes documentales.

3.6 Análisis e interpretación de la información.

A la luz de cada categoría de análisis se analizó la información, explicando las relaciones que se iban configurando entre los códigos como se presenta en el capítulo análisis de resultados. Una vez la información fue analizada se interpretaba.

3.7 Triangulación de la información.

Una vez los instrumentos fueron transcritos se codificaron los aspectos relevantes y comunes. Luego se organizaron los resultados relacionados o que no se contradijeran en el software Atlas ti. Así se siguieron los principios de la triangulación a la luz de la definición dada por Miles and Huberman (1995): “In triangulación, a finding is supported by “showing that independent measures of it agree or, at least, don’t contradict it, (p. 234)”, en la triangulación un resultado es validado al “mostrar que las variables independientes de este se correlacionan con el hallazgo, o al menos no lo contradicen, Traducción propia (2023).

3.8 Hallazgos

Los hallazgos correspondientes a la categoría educación bilingüe, presentan la relación entre las políticas de bilingüismo y su relación con el contexto educativo colombiano. Se encontró que diferentes políticas tomadas de organismos internacionales se introdujeron en el país sin una consulta previa con la comunidad académica evidenciándose así la importación de modelos educativos en Colombia, lesionando así el desarrollo de la EBI en el contexto colombiano. Asimismo, se encontró que hubo presión por parte de estos organismos para implementar sus planes de bilingüismo en el país. También la baja incidencia del Plan Nacional de Bilingüismo en el territorio nacional demostrado en los bajos resultados de acuerdo con el Marco Común Europeo. En cuanto a la categoría interculturalidad, se encontró la importancia de evaluar el proceso de adquisición de esta competencia por medio de criterios como: la capacidad del estudiante para resolver conflictos, su capacidad para analizar conflictos, su conocimiento global del mundo entre otros. En la categoría currículos de las lenguas extranjeras se encontraron tendencias relacionadas con emprender un currículo inclusivo, reparador y democrático a diferencia de los currículos tradicionales los cuales provienen de un antepasado colonial. Finalmente, los hallazgos de la categoría concepciones de los docentes de lenguas evidenciaron diferentes propuestas pedagógicas que le apuntan a la formación del docente de lenguas y al desarrollo de la EBI.

3.8.1 Síntesis de hallazgos

La síntesis de los hallazgos busca dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo avanzar en una educación bilingüe intercultural en el contexto de la educación media en Bogotá? En primer lugar, lograr establecer una pertinencia entre las políticas de bilingüismo y el contexto educativo colombiano. Segundo, desarrollar los saberes del saber hacer, el saber ser, el saber

aprender, el saber convivir y el saber transformar articulado con el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Tercero, hacer explícitos en los currículos de lenguas extranjeras los elementos que caracterizan al componente intercultural tales como la etapa interpretativa sobre las creencias, actitudes y lenguas de los hablantes de las culturas extranjeras e insistir para que se apliquen las propuestas curriculares de la educación bilingüe intercultural.

Como conclusión de este capítulo se dio a conocer el enfoque de investigación que corresponde al enfoque hermenéutico en el que “todas las acciones humanas están llenas de sentido y de significado, Gómez y Marín, (2016, p 43). La triangulación de los datos conllevó su organización para generar un hallazgo el cual fue interpretado a la luz del enfoque hermenéutico. En cuanto al método es definido por Marín, (2013, p 123), como un fin para organizar, validar y justificar el conocimiento. El método dialógico el cuál como ya se mencionó no se queda en la observación y la descripción, sino que busca establecer las relaciones subyacentes del fenómeno estudiado, sus causas y consecuencias, sus tensiones y nuestra práctica dentro de estas mismas tensiones, se valida en el capítulo de resultados y análisis, por medio de las tensiones emergentes que hacen parte de cada hallazgo. Las técnicas de recolección de datos fueron: entrevistas semiestructuradas, análisis documental y observación participante.

Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a líderes de bilingüismo y jefes del área de inglés de colegios con modalidad educativa bilingüe (MEB). Antes de su aplicación se realizó un pilotaje con docentes de inglés de una institución distrital. La observación participante posibilitó la recolección de datos dentro del aula y fuera de ella, (ver anexo B). En relación con la población, de acuerdo con el Plan Distrital de Bilingüismo, existen tres tipos de bilingüismo para los colegios focalizados de la ciudad (bilingüismo tipo A, tipo B y tipo C).

La población está conformada por líderes de bilingüismo, jefes del área de inglés, y expertos en bilingüismo e interculturalidad. El proceso que han llevado estas instituciones para

llegar a tener modalidad educativa bilingüe consiste en: una vez han sido focalizados, estos continúan con los ajustes a sus mallas curriculares y asesoradas por el Plan Distrital de Bilingüismo. Cabe señalar que, basado en información proporcionada por los líderes de bilingüismo, las familias se sienten comprometidas con esta modalidad bilingüe.

En el capítulo tres se describió el diseño de investigación, específicamente el paradigma, el método y el enfoque. Presentó a su vez las técnicas de recolección de datos, además, se describió la población participante y su contexto. El capítulo cuarto presenta los resultados y análisis a la luz de cada categoría y la discusión de estos hallazgos. El capítulo quinto presenta las conclusiones y recomendaciones y el sexto capítulo desarrolla la propuesta curricular para la EBI, las referencias y anexos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Este capítulo presenta el análisis e interpretación de los datos emergentes del proceso de triangulación de entrevistas semiestructuradas a líderes de bilingüismo, análisis documental, entrevistas a expertos en bilingüismo e interculturalidad y observación participante. Las fases del desarrollo del trabajo de campo fueron: en primer lugar, se diseñaron y pilotearon los instrumentos. Segundo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a expertos en bilingüismo e interculturalidad, líderes de bilingüismo y jefes del área de inglés, (ver tabla 4). Tercero, se sistematizó el análisis documental; cuarto, se realizaron observaciones participantes en colegio focalizado por la SED. La quinta fase correspondió a la transcripción de las entrevistas semiestructuradas. Sexto, se codificaron con ayuda de la tabla de códigos (ver anexo D).

Los dos últimos pasos corresponden a la identificación de tendencias y categorías y al análisis de resultados. Las entrevistas a los líderes de bilingüismo y jefes de área de inglés se realizaron de manera presencial. Para el análisis documental se sistematizaron estudios teóricos a la luz de las categorías de análisis los cuales fueron codificados en Atlas ti y a su vez brindaron codificación nueva.

En cuanto a las entrevistas a expertos, cuatro de ellos aceptaron la invitación hecha por la Universidad Santo Tomás. Tres de los expertos en bilingüismo e interculturalidad pidieron ser entrevistados de manera presencial y uno por medio de archivo de audio. Sus respuestas fueron codificadas y sistematizadas en el software Atlas ti como se evidencia en las figuras que hacen parte de este capítulo. Por último, se llevaron a cabo cinco observaciones participantes con un instrumento para tal fin, el cual fue diseñado a partir de las categorías de análisis en una institución educativa distrital focalizada en inglés por parte de la secretaría de educación distrital (SED).

Al llevar a cabo este proceso de triangulación, se encontraron los siguiente resultados a la luz de las categorías: educación bilingüe, interculturalidad, currículos de las lenguas extranjeras y concepciones de los docentes de lenguas: “Existen técnicas y procedimientos para realizar esta operación, así como programas informáticos que ayudan al análisis sistemático de grandes cantidades de datos, como el ATLAS TI o el SPSS... (Marín D. , 2013, pág. 196). Los resultados se analizaron basados en las categorías emergentes de las creencias de los participantes y las categorías que emergieron a partir de mi interpretación personal.

Dentro de la categoría de análisis educación bilingüe se encontraron las tendencias: implementación del programa nacional de bilingüismo, automatización de estereotipos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, tensiones de la implementación del PNB en las instituciones educativas y tendencias de la formación de los docentes de lenguas extranjeras las cuales

surgieron a partir de la recolección de datos, el análisis documental y los procesos de codificación y sistematización en el software Atlas ti.

Tabla 3

Codificación en Atlas ti

DATA	CODIFICACIÓN EN ATLAS TI
<p><i>"En segunda instancia, algunos estudios hacen una crítica respecto a la implementación del programa, pues esta parece no tomar en cuenta las distintas condiciones sociales y territoriales que se presentan en el territorio nacional, haciendo que el programa se encuentre orientado a un grupo determinado, aun cuando se hable de estudiantes en general (Guerrero, 2008)." <u>16:5 p 8 en</u></i></p> <p><u>6+characterization-of-the-national-bilingualism-program-in-the-last-cinco-years-an-students-perceptions-approach</u></p>	<p>Implementación del Programa Nacional del Bilingüismo</p>

En la categoría interculturalidad se hallaron las siguientes tendencias: importancia de la educación bilingüe intercultural en la sociedad actual, bilingüismo y competencias

interculturales, etapa interpretativa de la cultura objetivo, dominación entre lengua y cultura, educación bilingüe intercultural y globalización, educación bilingüe intercultural en la sociedad actual y necesidad de investigaciones en educación bilingüe intercultural con perspectiva global, estructura de la educación bilingüe intercultural, articulación entre educación bilingüe y el componente intercultural, el papel del docente de lenguas en la educación bilingüe intercultural, la educación bilingüe intercultural en el contexto colombiano, desarrollo de competencias para la educación bilingüe intercultural, condiciones de las instituciones para la educación bilingüe intercultural, habilidades para encuentros interculturales en las IED, el docente de lenguas como mediador de la educación bilingüe intercultural y conocimiento de otras disciplinas para la educación bilingüe intercultural. En la categoría currículos de las lenguas extranjeras hicieron se encontraron las siguientes tendencias: elementos curriculares para la educación bilingüe intercultural, currículos emergentes para la Educación Bilingüe Intercultural, y teoría del currículo de lenguas extranjeras. Por último, la categoría concepciones de los docentes de lenguas está conformada por las tendencias: El papel del docente de lenguas en la educación bilingüe intercultural y concepciones de los expertos en EBI.

Tabla 4**Fases del desarrollo del trabajo de campo**

FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5	FASE 6
Diseño y validación de instrumentos	Entrevistas a expertos en bilingüismo e interculturalidad Entrevistas semiestructuradas a líderes de bilingüismo Sistematización de análisis	Transcripción de entrevistas semiestructuradas	Codificación en Atlas ti usando la tabla de códigos (ver anexo E)	Identificación de tendencias y categorías	Análisis de resultados

	documental Observación participante en colegio focalizado por la Secretaría de Educación del distrito. (Ver tabla 5).				
--	---	--	--	--	--

Nota: Elaboración propia (2023).

Tabla 5**Fases del proceso de Observación participante**

Objetivo	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5
Interpretar los lineamientos de política pública relacionados con la Educación Bilingüe Intercultural en la educación media.	Relacionar observación en las aulas de clase y fuera de ella para encontrar elementos que den cuenta si se está llevando a cabo una educación intercultural desde el componente comunicativo, afectivo y cognitivo y se	Dar respuesta al avance de los cuatro aprendizajes planteados en el documento Delors (aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer) en las instituciones con modalidad educativa bilingüe	Recolectar datos con relación a la formación intercultural de los docentes bajo los siguientes criterios: desarrollo del componente comunicativo, afectivo y cognitivo.	Recolectar datos por medio de la técnica observación participante al interrogante: Se percibe en la institución una intención por articular el componente cultural con el aspecto formal de la lengua extranjera bajo los criterios: a) énfasis en el componente	Recolectar datos a partir del interrogante: ¿ Son las acciones de los estudiantes en el campo de la educación bilingüe intercultural desde los siguientes criterios: a) elaboran productos relacionados

	<p>está aplicando un único método para todas las culturas y observar el énfasis en el estudiante y sus necesidades para relacionarse con otras culturas de acuerdo a los postulados de Byram (2017)</p>	<p>(MEB) para apuntar hacia una educación bilingüe intercultural.</p>		<p>cultural y b) fortalecimiento del respeto, los derechos humanos y las libertades.</p>	<p>con temáticas de interés mundial, b) los contenidos son planeados y negociados con el docente, c) interactúan con temáticas y / o personas de otras culturas (Unesco, 2017, p 13) d) Usan la lengua extranjera para expresar sus opiniones y e)</p>
--	---	---	--	--	--

					Reflexiona sobre su ser social al tener un lugar en el mundo global.
--	--	--	--	--	--

Elaboración propia (2023).

Tabla 6

Tabla de códigos

EDUCACION BILINGÜE	INTERCULTURALIDAD	CURRÍCULO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS	CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE LENGUAS
○ acertada metodología	○ Acciones de los estudiantes	○ aceptación social	○ actitud crítica
○ Artículos 3, 5, 22, 31, 91 (Ley general de educación).	○ acertada metodología	● alineamiento global	○ actitudes de los estudiantes

○ Competencias y habilidades de la EBI	● aprender a ser	● apertura hacia el futuro	○ actuar como mediadores
○ Condiciones de la IED para la EBI	● aprender a transformar	○ Articulación entre Educación Bilingüe y Componente cultural	○ aprender las normas
○ conocimiento relevante	● aprender a aprender	○ Ciudadanos bilingües e interculturales	○ aspectos problemáticos
○ formación docente	● Aprender a convivir	○ comunidad imaginada	○ auténtico entendimiento de la cultura extranjera
○ implementación del plan nacional de bilingüismo	○ APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	○ concepción de la educación	○ bagaje cultural propio
○ Incorporación de materiales auténticos, Kramersch, 1993.	○ Articulación entre Educación Bilingüe y Componente cultural	○ contenidos mínimos	○ cambio en los métodos del profesor
○ Incorporación de estrategias de aprendizaje	○ Bilingüismo y competencias interculturales	○ contextos locales nacionales y regionales	○ Centro Virtual Cervantes < http://cvc.cervantes.es/debates/ >

○ políticas de bilingüismo	○ bilingüismo-enseñanza aprendizaje inglés	○ contextos democráticos	○ cómo evaluar la competencia intercultural?
○ retos para los profesores	○ Ciudadanos bilingües e interculturales	○ cultura escolar	○ condición crítica
○ Tensiones y tendencias de la educación bilingüe	○ competencias globales	○ currículo multicultural	○ conexión entre lengua y cultura
	○ componente afectivo	○ currículos globales	○ conjunto de convenciones
	○ comprensión oral y comprensión escrita del inglés	○ currículo intercultural	○ conocimiento intelectual
	○ Derechos Humanos	○ currículum de la reparación	○ conocimientos activos
	○ factor afectivo	○ currículo evaluado	○ Diccionario interlingüístico e intercultural,
	○ Importancia de la Educación Bilingüe intercultural en la sociedad actual	● diálogo intergeneracional	○ dominio de destrezas

	○ trabajo autónomo del alumno	○ diálogo intercultural	○ efectividad de la comunicación
	○ variables psicológicas	○ dinámica capital-provincia ciudad-campo	○ encuentros interculturales
		○ dinámica intercultural	○ enfoque monocultural
		○ disciplinas académicas educativas	○ factores de tipo emocional
		● discurso curricular	○ ficha de observación
		○ dispositivo homogeneizador	○ forma de interpretar el mundo
		○ diversidad cultural	○ incentivar valores interculturales
		○ diversidad cultural de la humanidad	○ interacción social del país
		○ eje local-nacional-global	○ intercambios de alumnos
		○ enriquecimiento de la identidad	○ intérpretes interculturales
		○ establecimiento de relaciones	○ manera de vivir

		○ evaluaciones nacionales	○ materiales para la formación intercultural
		○ formación ciudadanos interculturales	○ mediadores entre la lengua y la cultura extranjera
		○ futuro local-concreto	○ Meteco < http://meteco.ugr.es/ >:
		○ geopolíticas del saber	○ metodología empleada
		○ integración en lo global	○ negociación en el aula
		○ intercambios	○ Observatorio Atrium Linguarum < http://www.atriumlinguarum.org/ >:
		○ interculturalidad en las sociedades latinoamericanas	○ percepciones básicas sobre la cultura
		○ interrelaciones	○ percepciones diferentes
		○ negación cultural	○ percepciones negativas

		○ negación de lo particular	○ perfeccionamiento de destrezas
		○ nuevas generaciones	○ proceso paulatino
		○ objetivos fundamentales	○ representatividad y realismo
		○ organización y desarrollo del currículo	○ reto de seguir aprendiendo
		○ pedagogía de la conquista	○ situaciones de comunicación internacional
		○ perspectiva adulta	○ visión completa
		○ posibilidades de transformación	○ visión representativa
		○ prejuicios	
		● proceso de globalización	
		○ pruebas estandarizadas	
		○ reconocimiento de sociedades	

		○ reconocimiento del desarrollo histórico	
		○ redefinición de las relaciones	
		○ reforma curricular	
		○ relación estática	
		○ relación unidireccional	
		○ relaciones democráticas	
		○ selección cultural	
		○ sistemas escolares latinoamericanos	
		○ sistema-mundo	
		○ tensión contexto local- nacional	
		● teoría curricular	

Elaboración propia (2023).

4.1 Caracterización de los entrevistados significativos

Expertos en Bilingüismo e interculturalidad

Experto en EBI 1

Actualmente ejerce el cargo de director de la carrera de Filología e Idiomas en una Universidad de Bogotá. Es doctor de la universidad de Perugia. Sus publicaciones se relacionan con el campo de la traducción principalmente.

Experto en EBI 2

Es profesora de la maestría en educación de una Universidad de Bogotá. Tiene un doctorado en didáctica del francés en Francia. Presenta numerosas publicaciones sobre la interculturalidad en el contexto global.

Experto en EBI 3

Es rector de una Institución Educativa Distrital (IED). Doctor en educación de la Universidad de Baja California y ha sido docente universitario. El colegio donde es rector es focalizado en inglés por parte de la Secretaría de Educación de Bogotá.

LÍDERES DE BILINGÜISMO

Líder de bilingüismo 1

Líder de Bilingüismo de una IED. Es magíster en educación.

Líder de bilingüismo 2

Líder de Bilingüismo de una IED. Es magíster en educación.

Líder de bilingüismo 3

Líder de Bilingüismo de la una. Es magíster en educación. Ha desarrollado intercambios interculturales en el exterior.

4.2 Relación y análisis de las entrevistas de los expertos en bilingüismo e interculturalidad, los líderes de bilingüismo y los jefes del área de inglés en función de las categorías de análisis

La relación que se establece entre la categoría educación bilingüe y los análisis de las entrevistas de los expertos en bilingüismo e interculturalidad surgen de su participación en esta investigación a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada. Esta relación señala como aspectos importantes que los expertos sostienen que las políticas de bilingüismo no deben conformar un programa de gobierno sino que deben convertirse en políticas de bilingüismo. Con relación a la interculturalidad, los entrevistados manifestaron que el componente intercultural puede hacer parte de los planes de área de las instituciones que surjan del contexto educativo colombiano para que den respuesta al mismo y no incentivar más la importación de modelos educativos foráneos que no son pertinentes en las instituciones educativas colombianas.

Tabla 7

Relación y análisis de las entrevistas de los expertos en bilingüismo e interculturalidad, los líderes de bilingüismo y los jefes del área de inglés en función de las categorías de análisis

ENTREVISTADOS	EDUCACIÓN BILINGÜE	INTERCUL TURALIDA D	CURRÍCULO DE LENGUAS	CONCEPCIO NES DOCENTES DE LENGUAS
ENTREVISTA EXPERTO EN BILINGÜISMO E INTERCULTURALI DAD 1	<i>"Cuando digamos el estudiante que es un licenciado en formación pasa digamos de materias que se llaman aquí didáctica inglesa,</i>	<i>"es muy importante que las personas que estén en formación intercultural a través de los programas de lengua por ejemplo también tengan un componente fuerte de formación en su lengua</i>	<i>"Bueno creo que debería haber más inversión en las áreas de inglés o de Francés que los estudiantes tuvieran</i>	<i>"Entonces creo que uno de los retos es poder conciliar estas intenciones con lo que en la realidad se está dando o en la mentalidad que muchas veces</i>

francesa o alemana la práctica docente digamos hay una ruptura muy fuerte muchas veces." 6:2 40-43 en ENTREVISTA EXPERTO EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL	materna por ejemplo el español" 6:4 68-70 en ENTREVISTA EXPERTO EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURA L.	más oportunidad es de estar en más inmersión en la otra lengua y que los programas de esas instituciones estén más enfocados realmente a la parte intercultural l" 6:6 80-83 en ENTREVISTA EXPERTO EDUCACIÓN	nosotros los educadores tenemos como estos retos, digamos necesitamos salir de nuestra zona de confort y muchas veces eso es muy difícil ese es otro reto" 6:24-27 en ENTREVISTA EXPERTO EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.
---	--	--	--

			<u>ÓN</u> <u>BILINGÜE</u> <u>INTERCUL</u> <u>TURAL.</u>	
ENTREVISTA EXPERTO EN BILINGÜISMO E INTERCULTURALI DAD 2	"Existe mucha documentación con ^[P] _[SEP] todos los procesos interculturales, con todo lo que tiene que ver con la importancia de la ^[P] _[SEP] multicultu ral dad, el aprendizaje de una lengua extranjera, esos procesos de bilingüismo que ^[P] _[SEP] existen a nivel nacional,	"Referente a la pregunta dos se debe capacitar al talento humano , es decir debemos examinar cómo está realmente el nivel de lengua de los docentes cual es la calidad de docentes d lenguas extranjeras que están entregando las universidades con relación a esos procesos formativos, con relación al	"Pienso que podríamos basarnos en los saberes propuestos por Michael Byram para ese desarrollo ^[P] _[SEP] de la competenci a intercultural l: el saber ser, el saber comprender , el saber compromete	"Es necesario que el marco común de referencia europeo se pueda adaptar a un contexto ^[P] _[SEP] latinoameric ano. Nosotros, nuestros estudiantes ya lo he dicho muchas veces en esta entrevista ^[P] _[SEP] tenemos características geográficas,

	<p>pero considero que desafortunada mente eso no se ve reflejado en el hacer pedagógico; ¿esto qué quiere decir?, que posiblemente existen muchos deseos de que se haga; muchas ideas brillantes, pero puede ser, uno que no existen los profesores preparados para poner en práctica esto" <u>7:1 8-11 en</u></p>	<p>licenciado de lengua extranjera sea la lengua que sea inglés, francés alemán o la lengua que sea" <u>7:3 23 en entrevista experta EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURA L.</u></p>	<p>rse, el saber hacer. Son saberes que se deben ir desarrollan do poco a poco en la escuela" <u>7:15 72-74 en entrevista experta EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.</u></p>	<p>culturales diferentes al europeo y pues esto hace que de una u otra manera el desarrollo de estas habilidades va a ser diferente," <u>7:16 83-85 en entrevista experta EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.</u></p>
--	--	---	---	---

	<u>entrevista</u> <u>experta</u> <u>EDUCACIÓN</u> <u>BILINGÜE</u> <u>INTERCULT</u> <u>URAL.</u>			
ENTREVISTA EXPERTO EN BILINGÜISMO E INTERCULTURALI DAD 3	"Una de las grandes tensiones que yo ^[P] _{SEP} veo ahí es justamente la resistencia que podemos tener frente al idioma por lo que mismo ^[P] _{SEP} idiom a representante culturalmente. Todavía encuentro docentes que	"pero ^[P] _{SEP} ¿qué tanto de todo eso que le estoy pudenda que haga lo lleva a generar un pensamiento crítico ^[P] _{SEP} que le va a permitir asumir posturas frente a comportamientos humanos independientemente é ^[P] _{SEP} de la posición geográfica en la que se encuentra? Entonces el	"pero ^[P] _{SEP} ¿qu é tanto de todo eso que le estoy pidiendo que haga lo lleva a generar un pensamient o crítico ^[P] _{SEP} que le va a permitir asumir posturas frente a comportami	"¿Entonces estos profesores bilingües a que se enfrentan? a ^[P] _{SEP} maltrato, inclusive a rechazo, no son bien vistos. Si entre ellos empiezan a hablar inglés desde ^[P] _{SEP} un ambiente bilingüe a aquellos que

<p>consideran que aprender^[P]_{SEP}ing lés es apoyar, por ejemplo, una postura política entonces si yo apoyo el bilingüismo estoy^[P]_{SEP}apoyan do el capitalismo, por ejemplo, ¿sí?, entonces eso una tensión y es una resistencia al^[P]_{SEP}mismo bilingüismo desde lo que culturalmente significa el idioma o la</p>	<p>currículo debe ir mucho más allá" 14:5 47 – 50 en <u>EXPERTA EN</u> <u>EDUCACIÓN</u> <u>BILINGÜE</u> <u>INTERCULTURA</u> <u>L.</u></p>	<p>entos humanos independien temente^[P]_{SEP} de la position geográfica en la que se encuentra? Entonces el currículo debe ir mucho más allá" 14:5 47 – 50 en <u>EXPERTA</u> <u>EN</u> <u>EDUCACI</u> <u>ÓN</u> <u>BILINGÜE</u> <u>INTERCUL</u> <u>TURAL.</u></p>	<p>no hablan inglés se van a sentir mal no les va a gustar y van^[P]_{SEP}a generar un mal ambiente" 14:8 68 – 71 en <u>EXPERTA EN</u> <u>EDUCACIÓN</u> <u>BILINGÜE</u> <u>INTERCULT</u> <u>URAL.</u></p>
--	---	--	---

	<p><i>connotación</i></p> <p><i>que va</i></p> <p><i>más^[P]allá^[SEP] de</i></p> <p><i>un código</i></p> <p><i>lingüístico que</i></p> <p><i>representa</i></p> <p><i>para mí ser una</i></p> <p><i>persona</i></p> <p><i>bilingüe? y</i></p> <p><i>cómo</i></p> <p><i>transmito^[P]eso^[SEP]</i></p> <p><i>a mis futuros</i></p> <p><i>estudiantes?"</i></p> <p><u>14:2 16 – 23 en</u></p> <p><u>EXPERTA EN</u></p> <p><u>EDUCACIÓN</u></p> <p><u>BILINGÜE</u></p> <p><u>INTERCULT</u></p> <p><u>URAL.</u></p>			
<p>ENTREVISTA</p> <p>LÍDER DE</p> <p>BILINGUISMO</p> <p>1</p>	<p><i>"pero eso</i></p> <p><i>significa de</i></p> <p><i>alguna manera</i></p>	<p><i>"si queremos ser</i></p> <p><i>ciudadanos del</i></p> <p><i>mundo tenemos que</i></p>	<p><i>"si</i></p> <p><i>queremos</i></p> <p><i>ser</i></p>	<p><i>"necesitamos</i></p> <p><i>intensidades</i></p> <p><i>horarias</i></p>

<p>entrar en el roce de los compañeros que también defienden la cultura propia y que quieren que nuestros chicos avancen en el reconocimient o cultural de su nación entonces eso genera ciertas confrontacione s" <u>2:2 13 en 1.</u></p> <p><u>ENTREVISTA SEMIESTR</u></p> <p><u>UTURADA LIDER DE BILINGÜISM O</u></p>	<p>reconocernos desde la diferencia y desde la pluralidad que son los otros y la riqueza que también significan ellos y de lo que podemos aprender de otras culturas" <u>2:3 17 en 1.</u></p> <p><u>ENTREVISTA SEMIESTR CUTU RADA LIDER DE BILINGÜISMO</u></p>	<p>ciudadanos del mundo tenemos que reconocern os desde la diferencia y desde la pluralidad que son los otros y la riqueza que también significan ellos y de lo que podemos aprender de otras culturas" <u>2:3 17 en 1.</u></p> <p><u>ENTREVIS TA SEMIESTR</u></p>	<p>amplias suficientes también tenemos que buscar ser más interdisciplina res para que en ese orden de ideas ganemos tiempo de lo que se aprende en las otras asignaturas por ejemplo sociales y ciencias naturales son dos asignaturas que enriquecen mucho el aprendizaje de la cultura</p>
--	--	--	---

			<u>UCUTURA</u> <u>DA LIDER</u> <u>DE</u> <u>BILINGÜIS</u> <u>MO</u>	<i>porque es ver</i> <i>como se ve la</i> <i>salud como se</i> <i>ve la ciencia</i> <i>que se aprende</i> <i>que se hace que</i> <i>se construye en</i> <i>los otros</i> <i>países" 2:4 21</i> <i>en 1.</i>
ENTREVISTA LÍDER DE BILINGUISMO 2	<i>"en los</i> <i>encuentros que</i> <i>hemos tenido</i> <i>con los demás</i> <i>líderes y con</i> <i>los trabajos</i> <i>que se han</i>	<i>"es una necesidad</i> <i>que sea bajo el</i> <i>esquema de la</i> <i>interculturalidad</i> <i>pues es la que nos</i> <i>permite abrirnos a</i>	<i>"Inicialment</i> <i>e sepia</i> <i>como el</i> <i>trabajo de</i> <i>habilidades</i> <i>del siglo</i>	<i>"Pienso que la</i> <i>parte de la</i> <i>capacitación</i> <i>en los XXI</i> <i>century Skills,</i> <i>la</i>

<p>venido adelantando con la gestora del British Council si es evidente que se requiere hacerlo de esta forma haciendo los ajustes a la malla curricular atendiendo precisamente pues esa necesidad." 3:2 9 en <u>ENTREVISTA</u> <u>SEMIESTR</u> <u>C</u> <u>ENTREVISTA</u> <u>SEMIESTRU</u></p>	<p>una diversidad de ejes temáticos y de una inmersión en cuestiones de enseñanza de la lengua" 3:1 5 en <u>ENTREVISTA</u> <u>SEMIESTR</u> <u>CUTU</u> <u>RADA</u> <u>ENTREVISTA</u> <u>SEMIESTR</u> <u>UTU</u> <u>RADA LIDER DE</u> <u>BILINGÜISMO</u></p>	<p>XXI, el trabajar la parte emocional, la parte de la creatividad, la parte de liderazgo, creería yo pues dejan a veces de lado" 3:16 32 en <u>ENTREVIS</u> <u>TA</u> <u>SEMIESTR</u> <u>CUTURAD</u> <u>A LIDER</u> <u>DE</u> <u>BILINGÜIS</u> <u>MO</u></p>	<p>alfabetización tecnológica y el conocimiento de estas prácticas hicieron cosas maravillosas entonces en la plataforma que teníamos jugábamos kahoot y había una serie de actividades," 3:17 34 en <u>ENTREVISTA</u> <u>SEMIESTR</u> <u>C</u> <u>UTURADA</u> <u>LIDER DE</u> <u>BILINGÜISM</u> <u>O</u></p>
--	---	---	---

	<u>CTURADA</u>			
	<u>LIDER DE</u>			
	<u>BILINGÜISM</u>			
	<u>O</u>			
ENTREVISTA				
LÍDER DE	"Pues la	"Pues la educación	"la verdad	"Tendríamos
BILINGUISMO	educación	bilingüe	yo he leído	que mirar que
3	bilingüe	intercultural es un	el currículo	hubiera un
	intercultural es	nuevo enfoque que	sugerido	intercambio
	un nuevo	he escuchado y me	pero la	digamos
	enfoque que he	parece muy	verdad no	primero que
	escuchado y	importante porque	he visto que	estuviera en el
	me parece muy	es inclusivo	el enfoque	currículo que
	importante	entonces es	sea	se pudiera
	porque es	importante porque	intercultural	involucrar la
	inclusivo	la parte	l porque la	interculturalid
	entonces es	intercultural este	verdad el	ad como un
	importante	incluida en los	enfoque es	enfoque
	porque la parte	planes de estudio	comunicativ	explícitamente
	intercultural	de dos áreas o de	o porque es	porque la
	este incluida en	una" <u>4:1 6 en</u>	el	verdad el
	los planes de	<u>ENTREVISTA</u>	desarrollo	enfoque que
	estudio de dos	<u>SEMIESTRUCTU</u>	de las	tenemos

	<p>áreas o de una"</p> <p>4:1 6 en</p> <p><u>ENTREVISTA</u></p> <p><u>SEMIESTRU</u></p> <p><u>CTURADA</u></p> <p><u>ENTREVISTA</u></p> <p><u>SEMIESTRU</u></p> <p><u>CTURADA</u></p> <p><u>LIDER DE</u></p> <p><u>BILINGÜISM</u></p> <p><u>O</u></p>	<p><u>RADA LIDER DE</u></p> <p><u>BILINGÜISMO</u></p>	<p>habilidades</p> <p>y con</p> <p>metodología</p> <p>s activas de:</p> <p>learning</p> <p>based</p> <p>Project o,</p> <p>task based</p> <p>learning or</p> <p>Project</p> <p>based</p> <p>learning (:</p> <p>thinking</p> <p>design)</p> <p>thinking</p> <p>design" 4:6</p> <p>45 en</p> <p><u>ENTREVIS</u></p> <p><u>TA</u></p> <p><u>SEMIESTR</u></p> <p><u>UCTURAD</u></p> <p><u>A</u></p> <p><u>ENTREVIS</u></p>	<p>también en el</p> <p>currículo</p> <p>sugerido es</p> <p>comunicativo</p> <p>con</p> <p>metodologías</p> <p>activas</p> <p>entonces</p> <p>tendríamos que</p> <p>hacerlo como</p> <p>digo yo más</p> <p>explícito en el</p> <p>currículo"</p> <p><u>ENTREVISTA</u></p> <p><u>SEMIESTRU</u></p> <p><u>CTURADA</u></p> <p><u>LIDER DE</u></p> <p><u>BILINGÜISM</u></p> <p><u>O</u></p>
--	--	---	--	---

			<u>TA</u> <u>SEMIESTR</u> <u>UCTURAD</u> <u>A LIDER</u> <u>DE</u> <u>BILINGÜIS</u> <u>MO</u>	
ENTREVISTA LÍDER DE BILINGUISMO 4	<i>"todos debemos comprender que, aunque las naciones tienen unas fronteras también es bien cierto que día tras día, Estos gobiernos están propendiendo por los intercambios</i>	<i>"no solamente abarcan estos conceptos desde el plano local sino desde el plano internacional mundial entonces ahí se está abrazando el termino intercultural, si tantas, que han recibido nuestros estudiantes día tras</i>	<i>"yo pienso que al acabar con el asigna turismo se podría implementa r cosas más integradora s a nivel global que le facilitan a los estudiantes</i>	<i>"Yo siento que cuando uno como docente tiene esa experiencia de viajar fuera le cambia a uno su concepto de la práctica profesional como docente de inglés y de lo que uno espera y añora</i>

no solamente comerciales sino académicos, culturales de todo orden y el proveerles las herramientas necesarias a los estudiantes les posibilita unos mejores desempeños en los campos y en lo que ellos también determinen como dentro de sus sueños" 5:6 12 en ENTREVISTA SEMIESTRU CTURADA	día es mayor gracias a esa globalización a través de la música, de las series, de las posibilidades de la televisión por cable y todas estas plataformas y también de los medios digitales que les permiten a los chicos abrir sus horizontes o sea si o si por todo lado está la interculturalidad inmersa." 5:5 9 en ENTREVISTA SEMIESTRUCTU RADA ENTREVISTA SEMIESTRUCTU	esas miradas abiertas del mundo y con las especificada des, pero también con las generalidad es de lo que la globalidad permite." 5:12 27 en ENTREVIS TA SEMIESTR UCTURAD A LIDER DE BILINGÜIS MO	en los estudiantes y es en la posibilidad de producir y de hacerse entender y de sobrevivir" 5:23 39 en ENTREVISTA SEMIESTRU CTURADA LIDER DE BILINGÜISM O
--	---	---	--

	<u>LIDER DE BILINGÜISM O</u>	<u>RADA LIDER DE BILINGÜISMO</u>		
ENTREVISTA JEFE DEL ÁREA DE INGLÉS 1	"está relacionada con los que los docentes hacemos cuando implementamos aspectos de otras áreas dentro de nuestra disciplina de lenguas foránea." 19:1 3 – 5 en ENTREVISTA Jefe del área de inglés.	"estamos en una sociedad que está siendo cada día más incluyente por lo menos en la teoría eso debería ser evidente cada día es precisamente es trabajar desde nuestra área por promover esa inclusión y ese respeto" 19:2 12 – 14 en ENTREVISTA Jefe del área de inglés.	"creo que si porque el programa del ministerio de educación que desarrolla a través del material por ejemplo "way to go" que se implementa en los colegios públicos creo que	"Primero deberíamos tener la oportunidad de una formación en cuanto a la interculturalidad y a la inclusión porque nosotros somos creo que somos carentes de información y de apertura también mental frente al

			<p>tiene</p> <p>temáticas</p> <p>que le</p> <p>apuntan a la</p> <p>intercultural</p> <p>idad dentro</p> <p>digamos</p> <p>como que lo</p> <p>que^{[P] [SEP]}</p> <p>nosotros los</p> <p>profesores</p> <p>podemos</p> <p>abordar</p> <p>dentro de</p> <p>las aulas</p> <p>con ellos</p> <p>que se le</p> <p>apunta en^{[P] [SEP]}</p> <p>esa</p> <p>dirección."</p> <p><u>19:4 24 – 28</u></p> <p>en</p> <p><u>ENTREVIS</u></p>	<p>trabajo de</p> <p>población^{[P] [SEP]}co</p> <p>n todo tipo de</p> <p>población</p> <p>diversa</p> <p>entonces eso</p> <p>frena un poco</p> <p>en cuánto a lo</p> <p>que^{[P] [SEP]}nosotros</p> <p>podamos hacer</p> <p>dentro d de las</p> <p>aulas y el</p> <p>contenido que</p> <p>nosotros</p> <p>podamos^{[P] [SEP]}pre</p> <p>sentar y el</p> <p>manejo del</p> <p>currículo</p> <p>dentro de la</p> <p>práctica de</p> <p>aula." <u>19:5</u></p> <p><u>30 – 35</u> en</p> <p><u>ENTREVISTA</u></p>
--	--	--	---	--

			TA jefe del área de inglés.	Jefe del área de inglés.
ENTREVISTA JEFE DEL ÁREA DE INGLÉS 2	"a propuesta abarcaría como la capacitación para los profesores ^[P] _[SEP] orque e hay muchos profesores que desconocen ese tipo de bilingüismo intercultural la ^[P] _[SEP] intercultur alidad ya abarca otras cosas que digamos que si no hemos	"No pues yo realmente creería que aquí nos hemos enfocado es en el aprendizaje del ^[P] _[SEP] inglés como lengua extranjera lo que llama ESL pero o s esa no ha ido más allá o a ^[P] _[SEP] abarcado como otros aspectos creería yo que el aprendizaje del inglés como lengua ^[P] _[SEP] extranjera y sus habilidades comunicativas o habilidad	"trabajar los contextos culturales no solo de la cultura inglesa, por ejemplo ^[P] _[SEP] halamos de la cultura mexicana que tienen unos eventos o unas celebracion es tan ^[P] _[SEP] import antes son	"a propuesta abarracaría como la capacitación para los profesores ^[P] _[SEP] orque e hay muchos profesores que desconocen ese tipo de bilingüismo intercultural la ^[P] _[SEP] intercultur alidad ya abarca otras cosas que digamos que si no hemos

<p>podido con el^[P]_[SEP] bilingüismo solito plano cierto? pues, interculturalid ad todavía vamos más lejos entonces^[P]_[SEP] hay que estar más preparados, pero primero el cuerpo de docentes y todos sus directivos^[P]_[SEP] y toda la comunidad son los que tienen que estar involucrados o como</p>	<p>comunicativas, pero de pronto esa^[P]_[SEP] parte intercultural le hace falta." 24:4 43 – 50 en entrevista jefe del área de inglés.</p>	<p>tan reconocida globalmente y hay chicos que desconocen entonces sí^[P]_[SEP] uno ve hay eventos importantes en esa cultura si no sea un país habla inglesa o por^[P]_[SEP] ejemplo de la cultura asiática que también los estudiantes les llama también o</p>	<p>podido con el^[P]_[SEP] bilingüism o solito plano cierto? pues, interculturalid ad todavía vamos más lejos entonces^[P]_[SEP] hay que estar más preparados, pero primero el cuerpo de docente y todos sus directivos ^[P]_[SEP] y toda la comunidad son los que tienen que estar involucrados o como empapados,^[P]_[SEP] conocerla,</p>
--	--	--	---

	<p><i>empapados,</i>^[P]_[SEP] <i>conocerla,</i> <i>manejarla para</i> <i>luego así tratar</i> <i>de crear una</i> <i>propuesta</i> <i>donde sean</i> <i>todos</i> <i>participativo</i>^[P]_[SEP] <i>s los</i> <i>estudiantes"</i> <u>24:4 43 – 50 en</u> <u>entrevista jefe</u> <u>del área de</u> <u>inglés.</u></p>		<p><i>sea</i> ^[P]_[SEP]<i>empezar</i> <i>a</i> <i>involucrarlo</i> <i>s en</i> <i>contextos</i> <i>situaciones</i> <i>o contextos</i> <i>cotidianos</i> ^[P]_[SEP]<i>para</i> <i>trabajarlos</i> <i>en clase."</i> <u>24:3 26 – 32</u> <u>en</u> <u>entrevista</u> <u>jefe del área</u> <u>de inglés.</u></p>	<p><i>manejarla para</i> <i>luego así tratar</i> <i>de crear una</i> <i>propuesta</i> <i>donde sean</i> ^[P]_[SEP]<i>todos</i>^[P]_[SEP]<i>participativos' los</i> <i>estudiantes"</i> <u>24:4 43 – 50 en</u> <u>entrevista Jefe</u> <u>del área de</u> <u>inglés.</u></p>
<p>ENTREVISTA JEFE DEL ÁREA DE INGLÉS 3</p>	<p><i>"en nuestro</i> <i>entorno en el</i> <i>caso de nuestro</i> <i>colegio lo veo</i></p>	<p><i>"en nuestro entorno</i> <i>en el caso de</i> <i>nuestro colegio lo</i> <i>veo bastante</i></p>	<p><i>"La sed se</i> <i>ponga seria</i> <i>ante las</i> <i>institucione</i></p>	<p><i>"porque e</i> <i>vemos esos</i> <i>programas con</i> <i>muchas</i></p>

<p><i>bastante</i></p> <p><i>bastante difícil</i></p> <p><i>porque</i></p> <p><i>carecemos de</i></p> <p><i>elementos</i></p> <p><i>importantes</i></p> <p><i>para llevar</i></p> <p><i>eso^[P]_[SEP] avante."</i></p> <p><i>26:1 3-4 en</i></p> <p><u><i>ENTREVISTA</i></u></p> <p><i>Jefe de l área</i></p> <p><i>de inglés.</i></p>	<p><i>bastante difícil</i></p> <p><i>porque carecemos</i></p> <p><i>de elementos</i></p> <p><i>importantes para</i></p> <p><i>llevar eso^[P]_[SEP]</i></p> <p><i>avante." 26:1 3-4</i></p> <p><u><i>en ENTREVISTA</i></u></p> <p><u><i>Jefe de l área de</i></u></p> <p><u><i>inglés.</i></u></p>	<p><i>s distritales</i></p> <p><i>por lo dicho</i></p> <p><i>anteriormen</i></p> <p><i>te ante el</i></p> <p><i>desfase de</i></p> <p><i>esos</i></p> <p><i>programas</i></p> <p><i>que impone</i></p> <p><i>la</i></p> <p><i>secretaría</i></p> <p><i>de</i></p> <p><i>educación,</i></p> <p><i>que impone</i></p> <p><i>el gobierno</i></p> <p><i>de turno</i></p> <p><i>entonces</i></p> <p><i>cuando</i></p> <p><i>haya de</i></p> <p><i>verdad una</i></p> <p><i>continuidad</i></p> <p><i>pensaría</i></p> <p><i>que se lleve</i></p> <p><i>a cabo",</i></p>	<p><i>falencias que si</i></p> <p><i>me pingo</i></p> <p><i>enumerarlas</i></p> <p><i>no</i></p> <p><i>terminaríamos</i></p> <p><i>porque</i></p> <p><i>empezando en</i></p> <p><i>nuestro colegio</i></p> <p><i>llegan a</i></p> <p><i>capacitando</i></p> <p><i>acerca de ese</i></p> <p><i>programa</i></p> <p><i>después de</i></p> <p><i>junio cuando</i></p> <p><i>desde ser por</i></p> <p><i>decir algo</i></p> <p><i>desde enero</i></p> <p><i>cuando</i></p> <p><i>empezamos y</i></p> <p><i>cambian y</i></p> <p><i>cambian todos</i></p> <p><i>los años hay un</i></p> <p><i>asesor</i></p>
--	---	--	---

			<u>26:6 11 en</u> <u>ENTREVIS</u> <u>TA jefe del</u> <u>área de</u> <u>inglés.</u>	<i>diferente que</i> <i>no sabe en</i> <i>dónde quedó el</i> <i>anterior y de</i> <i>acuerdo a al</i> <i>plan de</i> <i>gobierno" <u>26:5</u></i> <u>10 en</u> <u>ENTREVISTA</u>
--	--	--	--	--

4.2.1 Relación de categorías de análisis con códigos y subcategorías semánticas.

En la tabla 8 se presenta la relación entre la categoría interculturalidad con las subcategorías semánticas tales como: mecanización de las respuestas e importancia de la educación bilingüe intercultural:

Tabla 8

Relación de categorías de análisis con códigos y subcategorías semánticas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA SEMÁNTICA
INTERCULTURALIDAD	MECANIZACIÓN DE RESPUESTAS <i>"para mí no es un retroceso ^[P]_[SEP] pero claramente</i> <i>no es un avance, o sea, la evaluación como tal</i>

	<p><i>y el plan de bilingüismo deberían ser mirados como tal yo creo que tanto los estudiantes como las instituciones deberían ser evaluados de acuerdo con su contexto yo por ejemplo personalmente no entiendo porque todos los estudiantes de todos los colegios presentan la misma prueba de estado no lo entiendo porque eso pasa, no lo considero justo" 14:12 89 –94 en EXPERTA</i></p> <p><u>CATALINA ROMERO COORDINADORA</u></p> <p><u>MODALIDAD MEB</u></p>
	<p>IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL</p> <p><i>"eso también es formador o es esencial dominar un idioma en este caso el inglés, pero si nos damos cuenta en algunas instituciones privadas ya se está enseñando más de dos o tres idiomas entonces ahí es donde uno ve que la interculturalidad si debe tener un puesto importante porque hay que conocer otros aspectos de otras culturas."</i></p>

	24:2 14–18 en entrevista jefe del área de <u>inglés</u>
--	---

Elaboración propia (2023)

Algunas de las subcategorías semánticas relacionadas con la categoría currículos de las lenguas extranjeras fueron: *necesidad por integrar el lenguaje y la cultura, integración de otros modos de pensamiento y aprender a ser en la que se demuestra que, aunque se busca integrar el lenguaje y la cultura en la práctica esto no se ha logrado y que por el contrario lo que se encuentra es una división y una dominación. Asimismo, se evidenció la resistencia de algunos maestros hacia el aprendizaje de una lengua extranjera y la tendencia a transitar de la idea de institución bilingüe a institución con mentalidad bilingüe.*

Tabla 9

Relación de categorías de análisis con códigos y subcategorías semánticas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA SEMÁNTICA
CURRÍCULO DE LENGUAS EXTRANJERAS	NECESIDAD PRO INTEGRAR EL LENGUAJE Y LA CULTURA: <i>"Although there is acceptance of the idea of the need for integration of culture and language in many foreign language departments, what one finds is domination and division between language and literature (Steele, 1996). Culture is not seen as an</i>

	<p><i>equally important aspect. Cultural competence has not been defined and operationalized in a straightforward way, as many teachers would like to have it." 13:5 p 4 en 10552-Article Text-20325-1-10-20090922</i></p>
	<p>INTEGRACION DE OTROS MODOS DE PENSAMIENTO</p> <p><i>"Una de las grandes tensiones que yo^[P]_[SEP] veo ahí es justamente la resistencia que podemos tener frente al idioma por lo que mismo^[P]_[SEP] idioma represente culturalmente. Todavía encuentro docentes que consideran que aprende r^[P]_[SEP] inglés es apoyar, por ejemplo, una postura política entonces si yo apoyo el bilingüismo estoy^[P]_[SEP] apoyando el capitalismo, por ejemplo, sí? entonces eso una tensión y es una resistencia al^[P]_[SEP] mismo bilingüismo desde lo que culturalmente significa el idioma o la connotación que va más^[P]_[SEP] allá de un código lingüístico que representa para mí ser una persona bilingüe? y cómo transmito^[P]_[SEP] eso a mis futuros estudiantes? ." 14:2 16–23 en</i></p>

	<p><u>EXPERTA</u> <u>COORDINADORA</u></p> <p><u>MODALIDAD MEB</u></p>
	<p>APRENDER A APRENDER</p> <p><i>"Una política de bilingüismo debería hablar de que, aunque usted no ^[P]_[SEP]sea bilingüe este es un colegio bilingüe y usted debe tener una mentalidad bilingüe, y ^[P]_[SEP]hablaríamos de una mentalidad bilingüe y hablaríamos entonces de habilidades bilingües, ¿sí? ^[P]_[SEP]más allá que los de inglés por un lado y los español" <u>14:9 71 – 74</u> en <u>EXPERTA</u> <u>COORDINADORA</u></i></p> <p><u>MODALIDAD MEB</u></p>

Elaboración propia (2023)

La categoría concepción de los docentes se relacionó con las subcategorías semánticas “experiencias de inmersión”. La siguiente tabla muestra esta relación sistematizada en Atlas ti. Esta subcategoría surge a partir de la concepción que tienen los jefes del área de inglés acerca de cómo se puede ir implementando el componente cultural articulado con el aprendizaje de la lengua extranjera.

Tabla 10

Relación de categorías de análisis con códigos y subcategorías semánticas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA SEMÁNTICA
CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE LENGUAS	EXPERIENCIAS DE INMERSIÓN: <i>"entonces desde por ejemplo, la secretaria de educación se van a hacer conciertos en inglés por decir algo con tales colegios pero que sean rotativos entonces el siguiente evento rotativo es una obra de teatro en inglés entonces que pasa siempre hay una frecuencia y una cantidad de eventos en inglés porque conseguir uno solo es muy complejo pero si se hiciera desde política institucional pues una persona que tiene garantizada todo el año de presentaciones puede ofrecer un producto muy interesante y muy didáctico ahí si entraríamos ya como docentes empezar a elaborar las guía de retroalimentación de lo que se haga guía de retroalimentación del concierto entonces un trabajo con las letras de las canciones con la historia del grupo con el mensaje luego con la obra de teatro entonces si fuera institucional creo que nos favorecería muchísimo" 22:7 26 en TRANSCRIPCION ENTREVISTA (1), Jefe del área de inglés.</i>
	RETOS CULTURALES: <i>"pero pues de verdad una planeación desde una IED es muy compleja pues para un evento de tal envergadura pero si viniera</i>

	<p><i>como política desde la secretaría de educación a nosotros como profes nos correspondería organizar el espacio, recibir la visita y planear las unidades didácticas o las actividades de retroalimentación o complemento pero no tendríamos todo el trámite de conseguir al artista si se puede acceder a la tarifa sino que eso sería institucional."22:8 26 en <u>TRANSCRIPCION ENTREVISTA, Jefe del área de inglés.</u></i></p> <p>APRENDER A SER</p> <p><i>"Sin embargo, es una lucha constante porque hay profes que tienen mucha resistencia, saben que es importante pero no hacen como su aporte saben que es relevante que la sociedad se los exige, la sociedad académica, la sociedad laboral,"</i> <u>.3:4 13 en ENTREVISTA SEMIESTRUCUTURADA, jefe del área de inglés.</u></p>
--	---

Elaboración propia (2023)

4.3 Interpretación de los resultados de la investigación

Desde la categoría educación bilingüe, se puede hacer una interpretación de sus resultados corroborando que la educación bilingüe en Bogotá está llamada a hacer ajustes que tienen que ver en primer lugar con la contextualización de los contenidos dado que se encontró desde los datos que hay una ruptura entre las políticas de bilingüismo y el contexto cultural y social de los estudiantes. A su vez, se requiere profundizar en una formación para los docentes de lenguas enfocada en la construcción de su propio saber desde los modelos del conocimiento recibido, el conocimiento reflexivo y el conocimiento de ciencia aplicada. En relación con la categoría interculturalidad, los datos fueron interpretados así: se identificó una desarticulación entre la

educación bilingüe y la componente intercultural evidenciada por una tensión conocida como “convergencia cultural” que consiste en asumir que el aprendizaje de una lengua extranjera implica la desaparición de otras lenguas. Asimismo, la convergencia cultural reconoce al ser humano como un elemento más de la globalización; otro rasgo es el énfasis en el componente lingüístico sobre el cultural y la visión de cultura limitada a la comida, el folklore y las ferias sin reconocer a la cultura como un proceso de interacción.

La categoría currículos de las lenguas fue interpretada así: se encontraron diferencias entre los currículos de lenguas tradicionales y los currículos de lenguas emergentes. Las diferencias son: los currículos emergentes para la educación bilingüe intercultural son reparadores, apuntan hacia la democratización y generan relaciones. En cuanto a la categoría concepciones de los docentes de lenguas, sus concepciones se caracterizan por hacer un llamado al aprendizaje autónomo y al desarrollo del factor afectivo junto con saberes: saber ser, saber hacer, saber convivir y saber aprender, los cuales representan los cuatro pilares de la educación para la Unesco. Con base en estas concepciones de los docentes se puede garantizar la transición entre el conocimiento disciplinar y el contexto.

4.4 Análisis categoría 1: Educación Bilingüe.

Dentro de esta categoría de análisis se encuentran las subcategorías: tensiones y tendencias de la educación bilingüe, implementación del programa nacional de bilingüismo, automatización de estereotipos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, tensiones de la implementación del PNB en las instituciones educativas y tendencias de la formación de los docentes de lenguas extranjeras. Estas subcategorías surgieron a partir de la organización de los datos recolectados en el trabajo de campo los cuales fueron codificados y sistematizados en el software Atlas ti versión 2022.

Gran número de docentes posee formación pos gradual y desarrollan la competencia comunicativa pero los cursos se caracterizan por ser numerosos, heterogéneos y con diferentes niveles en la segunda lengua: “Los docentes han recibido formación pos gradual y desarrollan el componente comunicativo, sin embargo, los cursos son numerosos, heterogéneos y presentan diferentes niveles de competencia, observación participante, 2022”. Al recordar que las políticas de bilingüismo que ha diseñado el Ministerio de Educación están basadas en el Marco Común Europeo, sin embargo, el contexto intercultural europeo no corresponde al contexto colombiano donde los estudiantes no tienen las mismas posibilidades de movilización como en Europa: “no hay método aplicable para todas las culturas, observación participante, 2023”, los expertos sugieren no cambiar el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas sino cambiar las estrategias para que los estudiantes colombianos tengan las mismas oportunidades: “ a diferencia de Europa en donde la movilidad es mucho fácil aquí no, entonces creo que se podrían como adaptar o tener otras estrategias porque los estudiantes realmente no tienen esas facilidades, pero no cambiar el marco sino un poco las estrategias" 6:10 111 – 114 en entrevista experto, 2022.

4.4.1 Tendencias de formación de docentes de lenguas extranjeras

Esta subcategoría proporciona importantes aportes teóricos a este capítulo. En primer lugar, desde un análisis documental, se cuestiona la formación de los docentes de lenguas extranjeras y la invasión que en los últimos años ha tenido esta profesión con el ingreso de profesionales con formación diferente a la pedagogía. Asimismo, se analizan e interpretan tres modelos para una propuesta de formación en lenguas extranjeras, estos modelos son: modelo del conocimiento adquirido, modelo de reflexión y modelo de ciencia aplicada. Por último, se hace

un análisis acerca de la construcción del conocimiento del docente desde tres modos, ellos son: *(doing)*, *(thinking in doing)* and *(knowing what to do)*.

Esta tendencia se compone de los elementos: habilidades para enseñar, construcción del conocimiento del profesor, modelos orientados al producto, naturaleza polifórmica de la enseñanza y la actitud del docente de lenguas. En relación con *naturaleza polifórmica de la enseñanza de las lenguas extranjeras*, se presenta el fenómeno de invasión de la profesión docente generando una tensión en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras dado que se ha establecido en las políticas educativas el ingreso de profesionales al campo de la docencia sin formación pedagógica: “ocasiona que la profesión docente sea muchas veces [invasada] por profesionales y no profesionales de otras áreas, (Cárdenas R. , 2009 , pág. 79). Asimismo, se encontró el elemento correspondiente a la actitud del docente de lenguas.

Tabla 11

Análisis documental

DATA	CODIFICACIÓN ATLAS TI
<p><i>"Richards (1998: 1-13) propone seis campos esenciales en los programas de formación de docentes: las teorías de enseñanza, las habilidades para enseñar, las habilidades comunicativas, el conocimiento del área que se va a enseñar (subject matter), la capacidad para el raciocinio pedagógico y la toma de decisiones, y el</i></p>	<p>Habilidades para enseñar</p>

<p><u>conocimiento del contexto" 31:1 p 5 en Tendencias globales y locales en la formación del docente de lenguas extranjeras</u></p>	
<p><i>"A su vez, Freeman (1991) afirma que el conocimiento del docente se construye de tres maneras: haciendo (teaching as doing), pensando en lo que hace (thinking and doing) y sabiendo qué hacer (knowing what to do)." 31:12 p 12 en Tendencias globales y locales en a la formación del docente de lenguas extranjeras</i></p>	<p>Construcción del conocimiento del profesor</p>
<p><i>"modelos de transmisión orientados al producto." 31:9 p 12 en Tendencias globales y locales en a la formación del docente de lenguas extranjeras</i></p>	<p>Modelos orientados al producto</p>
<p><i>"Freeman (1989: 31-35) propone definir el quehacer, es decir, la enseñanza de lenguas extranjeras, mediante cuatro elementos constitutivos: el conocimiento, las habilidades, la actitud y la conciencia." 31:6 p 11 en Tendencias globales y locales en a la formación del docente de lenguas extranjeras</i></p>	<p>Actitud del docente de lenguas</p>

Elaboración propia (2023)

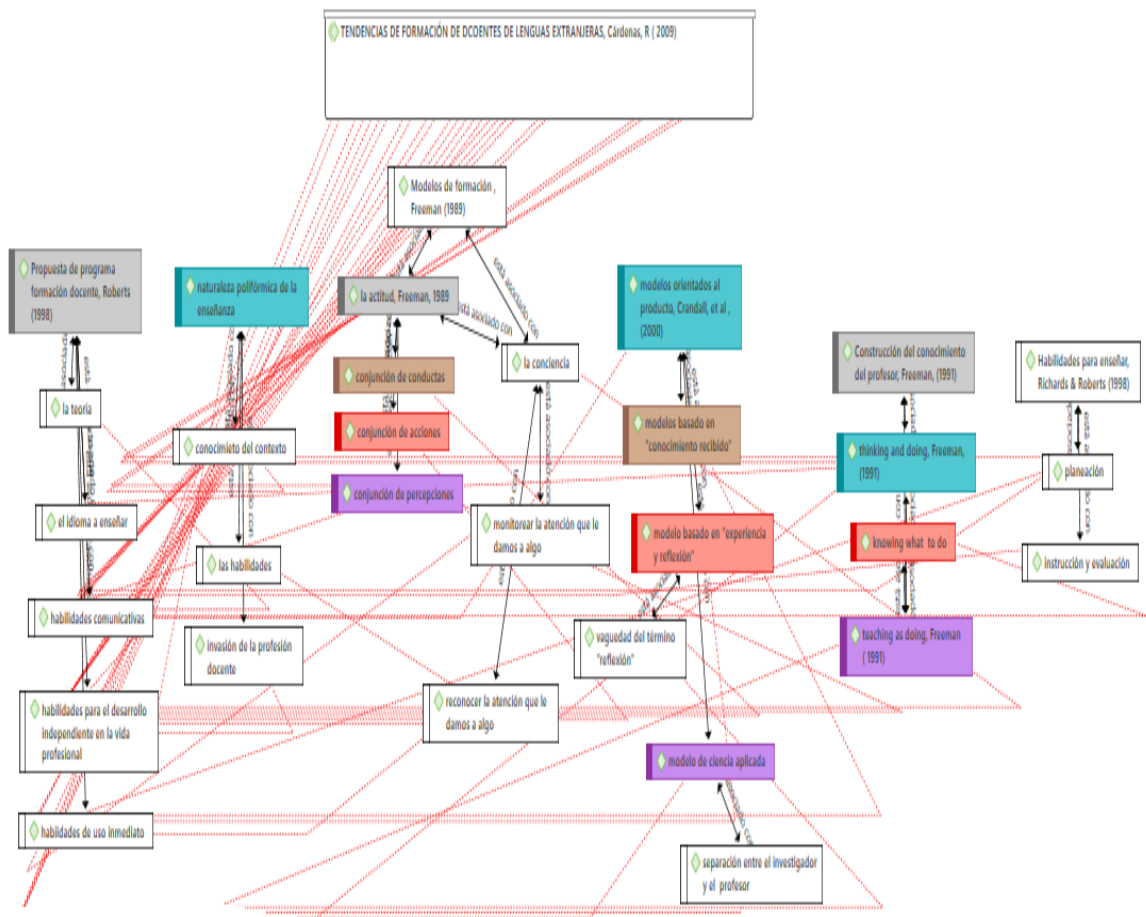
Dentro de un programa de formación docente se sugiere que el docente active un nivel de conciencia que es definido como la capacidad de reconocer la atención que le estamos dando a algo o le dimos a algo:

Por último, la conciencia (awareness) es definida por Freeman como la capacidad de reconocer y monitorear la atención que le estamos dando o hemos dado a algo. Como consecuencia, actuamos o respondemos a los aspectos de una situación de la cual estamos conscientes (1989: 33)." 31:8 p 11, (Cárdenas R. , 2009 , pág. 79).

Se proponen tres modelos para hacer parte de una formación para el docente los cuales están orientados al producto, de acuerdo con Crandall, et al (2000), citados en (Cárdenas R. , 2009). Estos modelos son: un modelo basado en el conocimiento recibido, modelo basado en la experiencia y la reflexión y modelo de ciencia aplicada. Los inconvenientes que se han planteado con respecto al modelo basado en la experiencia y reflexión es que este último es un término vago que podría causar confusión: “no hay apoyo de otras áreas en cuanto al componente reflexión sobre su ser social al tener un lugar en el mundo, observación participante, 2023”, mientras que el modelo de ciencia aplicada presenta un distanciamiento entre el investigador y el profesor. Por último, se presentó una tendencia en torno a la construcción del conocimiento del profesor que, para Freeman, citado en (Cárdenas R. , 2009 , pág. 79) se construye de tres maneras, ellas son: haciendo (*teaching as doing*), pensando en lo que se hace (*thinking and doing*) y sabiendo que hacer (*knowing what to do*).

Figura 1.

Tendencias de formación docente de lenguas extranjeras



Nota: Sistematizada con el software Atlas ti (2022). Elaboración propia, (2022).

La figura 1, presenta las categorías: *ausencia de metodología sistemática*, *aprendizaje de lenguas extranjeras* y *políticas de bilingüismo*. Con respecto a la primera categoría, el experto hace tres aportes relevantes, el primero de ellos tiene que ver con lo que para él es la primera y

más importante condición para ejecutar un proceso de educación bilingüe intercultural y es la formación de los docentes de lenguas:

la primera y más importante es tener docentes con un buen nivel o de manejo del inglés o de la segunda lengua que se quiera eso es importantísimo que no sean solo los docentes del área obviamente deben ser los que lideran pero también deben ser docentes de las demás asignaturas, 18:4 10, en entrevista experto EBI.

Con relación a la segunda categoría: *aprendizaje de las lenguas extranjeras*, se reitera por un aprendizaje de las lenguas extranjeras que no corresponda a impartir contenidos descontextualizados, sino que sean acordes a la realidad de los estudiantes:

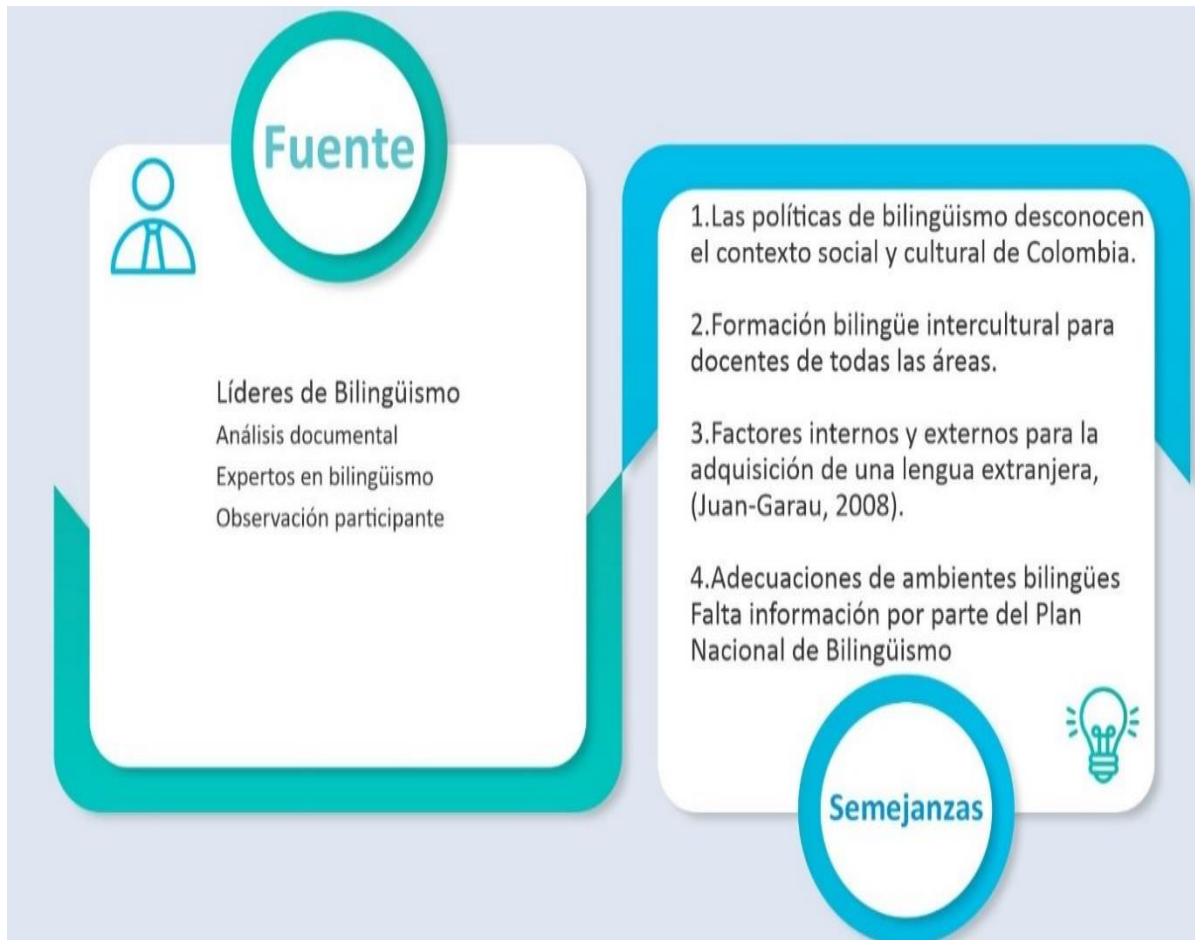
Podemos distinguir dos grandes grupos de factores que intervienen en la adquisición de una lengua segunda o extranjera: los factores internos o inherentes al aprendiz y los factores externos. Estos dos tipos de factores no son totalmente independientes entre sí, sino que interactúan de diversas maneras. Entre los factores internos, se encuentran las diferencias individuales entre los aprendices por lo que se refiere a la motivación, las actitudes frente a la lengua meta y sus hablantes, la aptitud o facilidad para aprender idiomas, la edad, y algunos rasgos de personalidad... Entre los factores externos, destaca el contexto en que se aprende una lengua, ya que se ha constatado que el entorno tanto familiar, como social o educativo determina en gran medida el grado de contacto del aprendiz con la lengua meta e influye en los resultados del proceso de adquisición (Siegel, 2003), citado en (Juan-Garau, 2008, pág. 49).

En resumen, frente a los resultados presentados con base en esta entrevista a un experto en bilingüismo e interculturalidad se puede sintetizar que hay una tensión frente a la ausencia de una metodología sistemática en las instituciones educativas distritales (IED), dada por varios factores entre los cuales se encuentra las rupturas entre las políticas de bilingüismo y las

condiciones con que cuentan las IED para implementar un proceso de aprendizaje de educación bilingüe intercultural. Las políticas de bilingüismo si establecen la necesidad de aprender una segunda lengua dado que es una de las demandas de la sociedad actual, sin embargo, los estudiantes todavía están expuestos a contenidos estandarizados: “Los estudiantes no usan la lengua extranjera para expresar sus opiniones” 9:3 51 en instrumento observación participante, 2022”.

Al interpretar los lineamientos de política pública de la educación bilingüe en el contexto de la educación media a la luz de los resultados sistematizados en esta categoría se puede concluir que hay una ruptura entre las políticas de bilingüismo y su implementación en las IED. Para iniciar, se planteó que las políticas de bilingüismo se diseñaran basadas en el Marco Común Europeo de Referencia (MECR), el cuál plantea el aprendizaje de las lenguas extranjeras para desenvolverse en el mundo laboral y satisfacer las demandas del mercado global. Así se analizó que antes de la entrada al país del MCER, se debió consultar a la comunidad educativa. En cuanto al nivel esperado en las pruebas de estado en base al MCER, no fue el nivel esperado dado que se buscaba alcanzar un nivel B2.

Segundo, las políticas de bilingüismo no están teniendo en cuenta el componente social y cultural de la educación colombiana. Tercero, para los líderes de bilingüismo, el aprendizaje de las lenguas extranjeras debe ir acompañado por una formación adecuada en educación bilingüe intercultural no solo para el docente de lenguas sino para los docentes de todas las áreas y este aspecto no es explícito en las políticas de bilingüismo lo cual dificulta una EBI en las instituciones de educación media y su apropiación por parte de la comunidad científica y académica. En la figura 2, se consolidaron las semejanzas en cuanto a las rupturas de las políticas de bilingüismo desde las fuentes: líderes de bilingüismo, análisis documental y expertos en bilingüismo e interculturalidad:

Figura 2**Semejanzas de las rupturas de las políticas de bilingüismo vistas desde varios actores**

Nota: Fuente: Elaboración propia (2023).

Estas semejanzas hacen alusión al desconocimiento del contexto social y cultural por parte de las políticas de bilingüismo, la ausencia de información sobre los procesos de formación en competencias interculturales para docentes de todas las áreas, la necesidad de articular las políticas de bilingüismo con los factores internos (edad, actitudes hacia la lengua extranjera y sus hablantes, etc.) y externos (contexto familiar, escolar y social) para la adquisición de lenguas extranjeras, Juan-Garau (2008), las adecuaciones de ambientes bilingües en las IED.

4.4.2 Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo

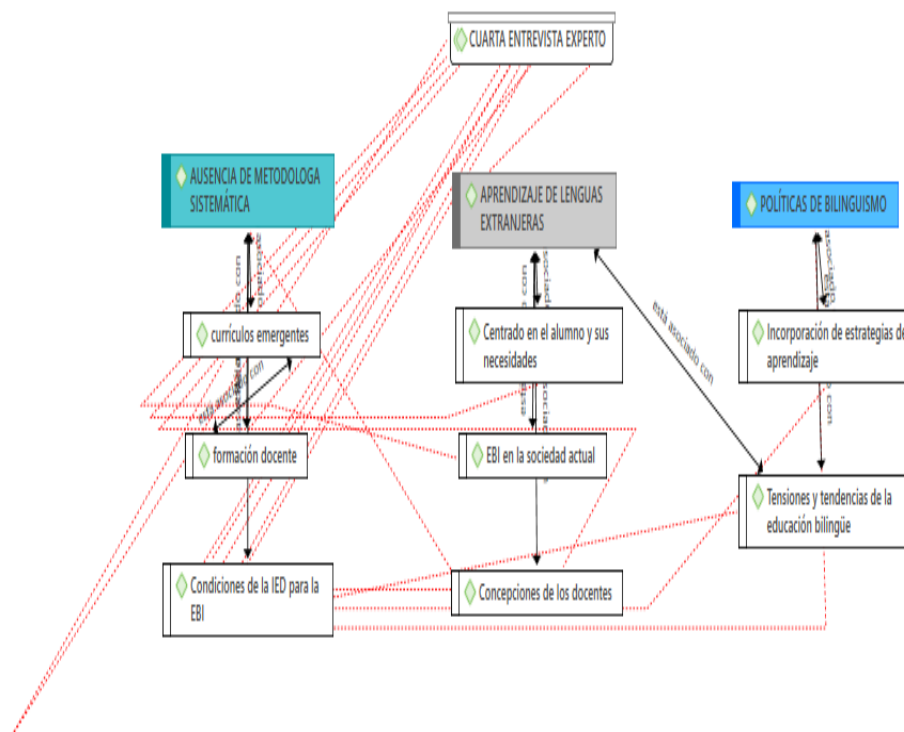
El nivel *de competencia comunicativa*, mide el nivel de competencia de los estudiantes al interpretar normas de cortesía de la otra cultura; el alcance de un registro neutro en la segunda lengua y la habilidad para hacer descripciones claras. Sin embargo, la competencia comunicativa no está articulada con el componente intercultural de la lengua. La tendencia *lengua no como cultura*, surge de este análisis documental en el cual se evalúa el plan nacional de bilingüismo y dentro de los resultados hallados se habla de aspectos tales como: la ausencia de pasos concretos para implementar este programa en las instituciones, es decir una de las falencias del plan nacional de bilingüismo (PNB), es la falta de información.

Asimismo, se encontró la poca incidencia del programa después de analizar las pruebas de estado en las que se esperaba que los estudiantes alcanzaran un nivel de desempeño B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Por último, los investigadores encontraron que el PNB fue direccionado hacia el aprendizaje de la lengua extranjera con fines económicos. Asimismo, se analizó una tensión en cuanto a la implementación del Marco Europeo de Referencia de las lenguas y la realidad sociocultural del contexto colombiano dado que no se articula con las condiciones territoriales y sociales de Colombia. Además, otra tensión corresponde a la presión por parte de organizaciones económicas y países para implementar el MCER en Colombia.

4.4.3 Automatización de estereotipos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras

La subcategoría *automatización de estereotipos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras*, se generó a partir de la técnica análisis documental del artículo: *Los estereotipos de los docentes en las clases de L2: reflexiones en torno a una manera de enseñar español más sensible al género, al concepto de familia y a la niñez*. Esta subcategoría da cuenta de dos fenómenos que se presentan en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras y las competencias interculturales. El primer fenómeno corresponde a la posición personal del docente quien debe asegurar un proceso de aprendizaje que sea equitativo, que revise sus métodos de enseñanza los cuáles además de ser actualizados deben garantizar la efectividad del aprendizaje:

En nuestro caso se trata de que intentemos, como docentes, ensanchar nuestro propio horizonte y renovarnos de manera constante como seres humanos, pues aun cuando se utilicen los métodos o enfoques de enseñanza más actualizados o completos, la posición personal y la actitud del docente hacia la vida y su manera de abordar los diversos temas favorecerán en mayor o en menor medida el aprovechamiento y la efectividad de su clase." 23:7 p 10 en los estereotipos de los docentes en la clase de L2, (Calvo , 2015 , pág. 278).

Figura 3***Ausencia de metodología sistemática***

Nota: Sistematizada en el software Atlas ti (2022). Fuente: Elaboración propia, (2022).

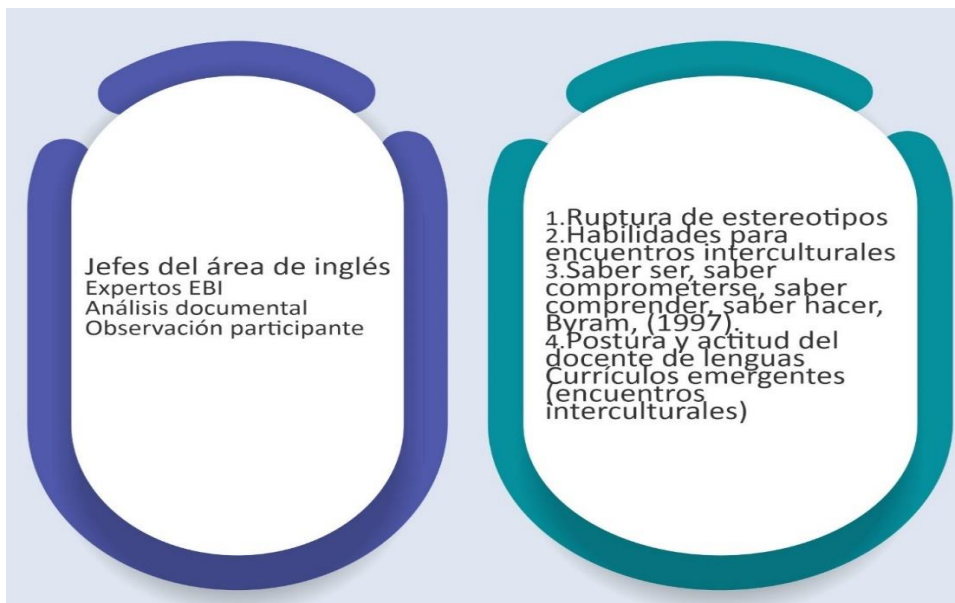
En cuanto al rol del docente, se debe replantear como un ser un profesional ético, comprometido y reflexivo con su práctica educativa sin estar presionado por las demandas de los mercados. En cuanto al segundo fenómeno educativo, la subcategoría *reproducción de estereotipos*, conceptos tales como: automatización de las ideas y automatización de los comportamientos tienen su origen en la conquista de los pueblos americanos, época en la cual se

buscaba que los nativos automatizaran las ideas, los comportamientos y las maneras de sentir socialmente correctos para los europeos:

Por cierto, permitiéndoseme una digresión, este tipo de comportamientos socialmente correctos fueron también copiados y promovidos desde mucho tiempo atrás, a inicios de la independencia de las recién nacidas naciones de Hispanoamérica; esto, con la idea de “incorporarse al mundo ‘civilizado’ europeo, se tradujo en un apego formal a los usos de la vida cotidiana de las metrópolis del viejo continente” (Lander, 2002, p. 83)." 23:2 p 8₂ (Calvo , 2015 , pág. 276).

Figura 4.

Habilidades de los estudiantes y actitudes de los docentes de lenguas en el contexto de la EBI



Nota. Elaboración propia, (2022).

En la figura 4, se resumieron las habilidades y las actitudes de los docentes de lenguas para aportar hacia una caracterización de las concepciones de los docentes de lenguas acerca de la educación bilingüe intercultural desde su práctica educativa. Con respecto a las habilidades de los estudiantes, los jefes del área de inglés y los expertos coincidieron en generar encuentros interculturales para que el estudiante desarrolle habilidades frente a la otra cultura desde los saberes propuestos por Byram (1997): “hay dificultad del estudiante para expresar sus opiniones en otra lengua, observación participante, 2023”. En lo relacionado con las actitudes del docente de lenguas se propone que no reproduzca estereotipos en el aula y que encamine su postura personal y sus actitudes hacia una realidad global, planetaria e intercultural:

Tabla 12

Análisis documental

DATA	CODIFICACIÓN EN ATLAS TI
<p><i>"seguiremos reproduciendo (¿por cuánto tiempo más?) los mismos estereotipos de los cuales tanto nos quejamos los maestros de español como segunda lengua acerca de lo hispano, de lo latinoamericano, de nosotros, de nuestra lengua, de nuestra cultura; algunas veces no somos conscientes de que esos mismos estereotipos los seguimos reproduciendo en nuestras clases casi</i></p>	<p>Reproducción de estereotipos</p>

<u>sin darnos cuenta." 23:5 p 8 en los estereotipos de los docentes en la clase de L2</u>	
---	--

Elaboración propia (2023).

En síntesis, la categoría: *habilidades para encuentros interculturales*, comprende aspectos tales como: los estereotipos, concepto que se refiere a la reproducción de los estereotipos de las culturas extranjeras por parte del docente de lenguas, se discutió que, si se quiere avanzar hacia una EBI en Colombia, se debe suspender este tipo de prácticas, (ver tabla 12). Este hallazgo es una categoría que emergió al triangular el análisis documental, las entrevistas semiestructuradas a los expertos en bilingüismo e interculturalidad y jefes del área de inglés, y la observación participante. Asimismo, con respecto al docente de lenguas, su postura frente al proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras y su incidencia en el proceso de formación de los estudiantes. En consecuencia, se aboga que el conocimiento del docente sea aplicable y actualizado para afrontar los diferentes retos de tipo cultural.

Sintetizando esta subcategoría, los resultados encontrados y una vez sistematizados en las figuras 4 y 5, ofrecen valiosos aportes, el primero de ellos es la generación de habilidades para encuentros interculturales en las mismas instituciones educativas y que estén apoyados por las entidades territoriales, en el caso de los colegios con modalidad educativa bilingüe, corresponde a la secretaría de educación del distrito gestionar los encuentros interculturales en las instituciones:

Pienso que podríamos basarnos en los saberes propuestos por Michael Byram para ese desarrollo de la competencia intercultural: el saber ser, el saber comprender, el saber

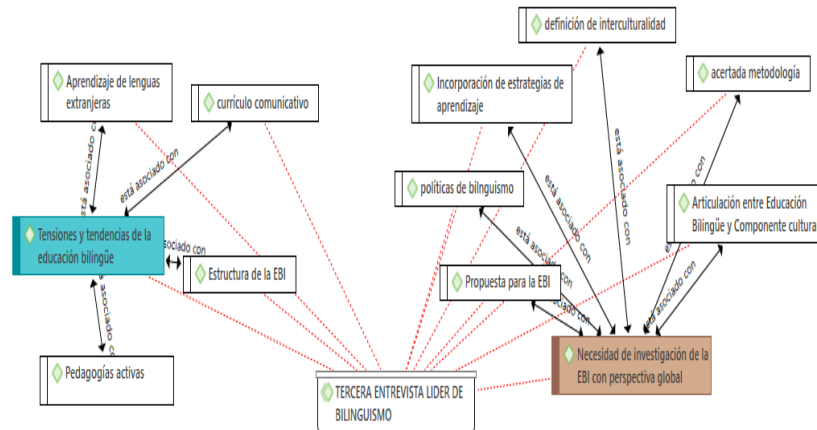
comprometerse, el saber hacer. Son saberes que se deben ir desarrollando poco apoco en la escuela" 7:15 72 – 74 en entrevista experta, 2022.

4.4.4. Tensiones y tendencias de la educación bilingüe

En esta categoría se presentan resultados que emergieron de la triangulación de entrevistas a líderes de bilingüismo, análisis documental, entrevistas a expertos EBI y observación participante. Entre las principales subcategorías emergentes se encuentran: concepciones de los docentes de lenguas, división entre lengua y cultura, tensiones y tendencias de la educación bilingüe, trabajo autónomo del alumno y necesidad por investigaciones dirigidas a la educación bilingüe intercultural con perspectiva global. La figura 5, evidencia las tensiones en la educación bilingüe con respecto al aprendizaje de las lenguas extranjeras, el currículo comunicativo, las pedagogías activas y la estructura de la educación bilingüe intercultural.

Figura 5

Tensiones y tendencias de la educación bilingüe



Nota: Sistematizada en el software Atlas ti. *Elaboración propia, (2022).*

La otra relación corresponde a la *necesidad de desarrollar investigaciones acerca de la educación bilingüe intercultural con perspectiva global* teniendo en cuenta los elementos que proponen los líderes de bilingüismo: políticas de bilingüismo que incluyan metodologías acertadas: “en los colegios debería haber grupos de investigación decir bueno este grupo de investigación se va a encargar de trabajar a esto y esto: “En el colegio el tiempo es limitado, hacen lo que pueden ya hasta donde alcanzan, entonces esa parte también ha faltado, 4:4 30 en entrevista semiestructurada IED, 2022)”. ”.

4.5 Análisis de segunda categoría: Interculturalidad

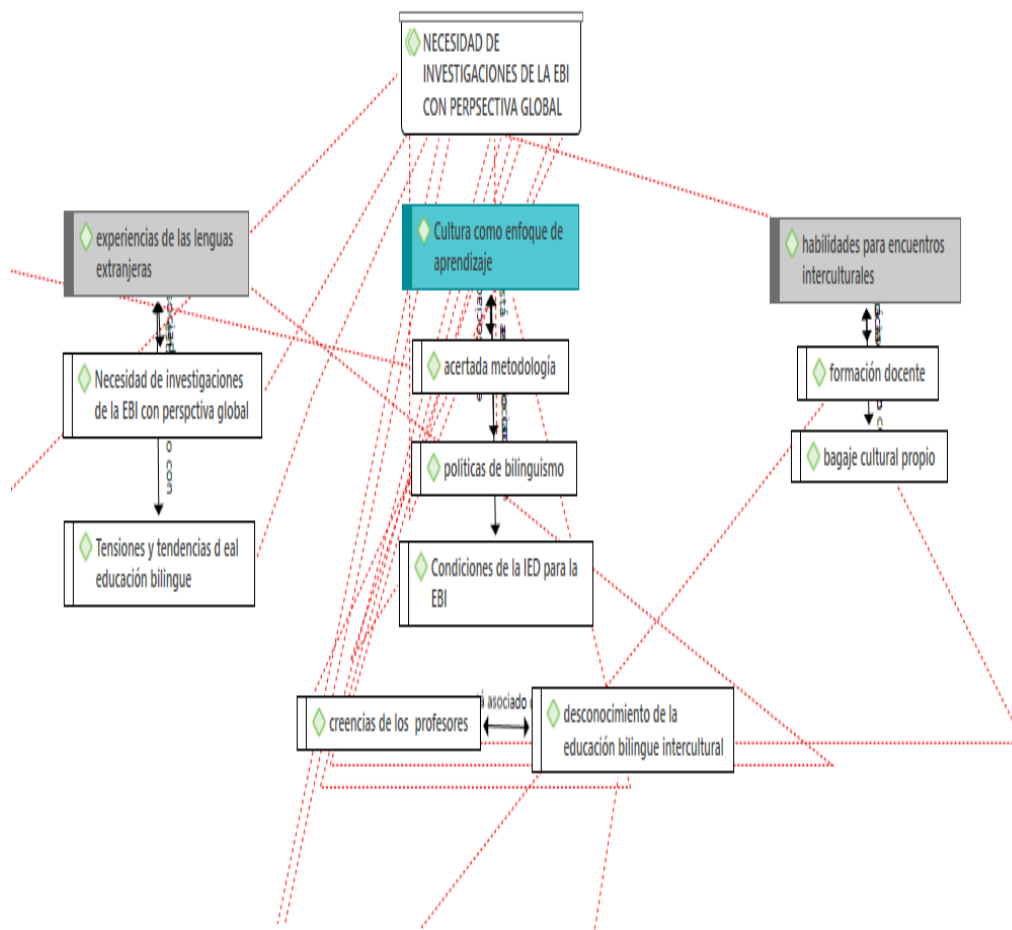
Dentro de esta categoría de análisis emergieron las siguientes tendencias a partir de la codificación de las entrevistas semiestructuradas, el análisis documental y la observación participante las cuales se sistematizaron en el software Atlas ti como se presenta en las figuras analizadas, estas tendencias son: importancia de la educación bilingüe intercultural en la sociedad actual, bilingüismo y competencias interculturales, etapa interpretativa de la cultura objetivo, dominación entre lengua y cultura, educación bilingüe intercultural y globalización, educación bilingüe intercultural en la sociedad actual y necesidad de investigaciones en educación bilingüe intercultural con perspectiva global.

4.5.1 Cultura como enfoque de aprendizaje

Los datos de la figura 6 presentan la siguiente estructura: el vacío frente a la necesidad de investigaciones acerca de la educación bilingüe intercultural con perspectiva global está compuesta por las experiencias de las lenguas extranjeras, la cultura como enfoque de aprendizaje y las habilidades para encuentros interculturales.

Figura 6

Cultura como enfoque de aprendizaje.



Nota: Sistematizada con el software Atlas ti (2022). Fuente: elaboración propia, (2022).

Un resultado que llama la atención en esta categoría se presenta en la tendencia *cultura como enfoque de aprendizaje* (figura 6) y su relación con políticas de bilingüismo y acertada metodología dado que son elementos que evidencian la necesidad de emprender investigaciones en educación bilingüe intercultural con referencia global. Dentro de la subcategoría *habilidades para encuentros interculturales* y su relación con el concepto *formación docente*, corresponde incluir en esa formación docente las habilidades para que el docente de

lenguas se desenvuelva dentro de los contextos de los encuentros interculturales. Una de esas habilidades a desarrollar es el reconocimiento por el *bagaje cultural del estudiante*:

Líder de bilingüismo: Si claro, es tanto el deseo de nosotros de convertir la educación en una educación cosmopolita que olvidamos nuestras raíces, olvidamos de dónde venimos, y considero que si yo quiero aprender otra lengua para mi es importante conocer de dónde vengo, entrevista líder de bilingüismo, 2022.

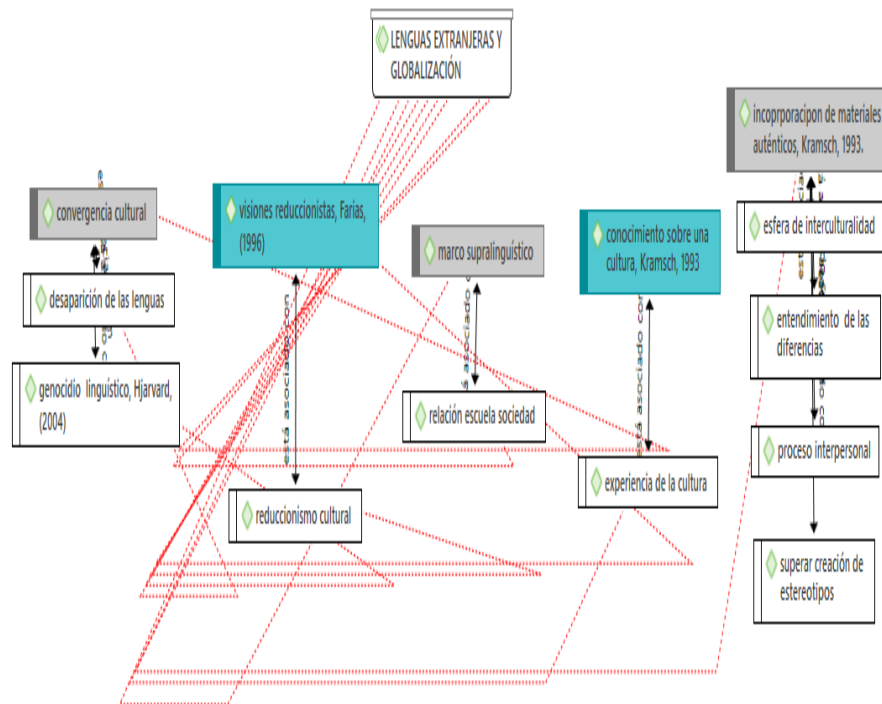
Para sintetizar, entre los aportes de los líderes de bilingüismo, se puede decir que para dar respuesta a la necesidad por emprender estudios sobre la educación bilingüe intercultural se debe conocer la situación actual de las políticas de bilingüismo, la función del elemento cultural en la clase de lenguas extranjeras, las metodologías de los docentes de lenguas, sus creencias de la educación bilingüe intercultural y el desconocimiento del concepto EBI con perspectiva global. En cuanto a la formación docente en educación bilingüe intercultural debe hacer parte el concepto de *habilidades para los encuentros interculturales* dentro del cual se incorpore el reconocimiento del *bagaje cultural del estudiante*.

4.5.2 Educación Bilingüe Intercultural y globalización

Para hacer pertinente el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto de la globalidad es necesario hacerlo superando el marco supra lingüístico (ver figura 7) y articularlo con las competencias interculturales: “Entonces lo mínimo que debemos hacer es cuando ya hablamos de interculturalidad necesitamos profesores, necesitamos rectores, coordinadores, líderes de bilingüismo que entendamos que el bilingüismo no está dado desde unos códigos lingüísticos, es decir si estoy hablando de un bilingüismo intercultural, entrevista experta, 2022”. Además, los docentes de lenguas extranjeras no deben apuntar hacia el conocimiento de la cultura objetivo sino a la experiencia de la cultura (figura 7): “No se evidencian acciones que contribuyan hacia la interacción entre los estudiantes y temáticas/ personas de otras culturas, observación participante, 2022” y agrega experta (2022) que la verdadera comunicación con el otro no se da desde que hablemos el mismo código; si no desde que yo entiendo que para ti la puntualidad tiene otro significado que lo que tiene para mí.

Figura 7

Lenguas extranjeras y globalización



Nota: Sistematizada con el software Atlas ti (2022). Fuente: elaboración propia, (2022).

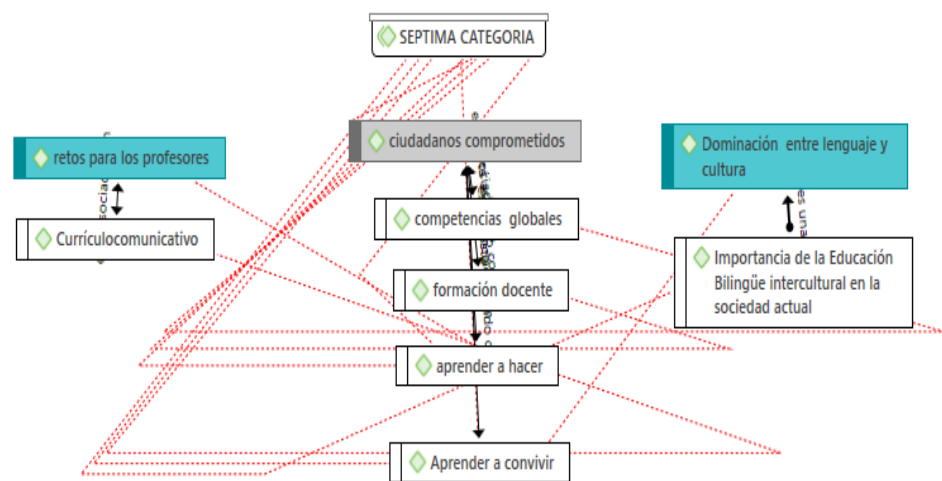
4.5.3 Dominación entre lenguaje y cultura

Los resultados presentados en la figura 8, corresponden a las subcategorías: *retos para los profesores*, *ciudadanos comprometidos* y *dominación entre lenguaje y cultura*. Con respecto a la subcategoría *retos para los profesores* se evidencia una tensión con el concepto competencia comunicativa dado que, en las instituciones educativas abordadas, las prácticas de los docentes de

inglés aún presentan un desarrollo importante de las habilidades comunicativas: escucha, lectura, habla y escritura sin una articulación significativa con el componente intercultural.

Figura 8

Dominación entre lenguaje y cultura



Nota: Sistematizada con el software Atlas ti (2022). Elaboración propia, (2022).

No pues yo realmente creería que aquí nos hemos enfocado es en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera lo que llama ESL, pero no se ha ido más allá o abarcado como otros aspectos creería yo que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y sus habilidades comunicativas, pero de pronto esa parte intercultural le hace falta." 24:1 9 – 13 en entrevista jefe del área de inglés, 2022.

Aunque algunas instituciones educativas aún no desarrollan una educación bilingüe intercultural, otras por su parte ya se encuentran en procesos de aprendizaje de dos o tres lenguas extranjeras, presentando también otra tensión entre la dominación de la lengua y la cultura en contraste con la importancia que viene adquiriendo la educación bilingüe intercultural en las instituciones educativas y en los escenarios académicos en general. La tendencia *ciudadanos comprometidos* (figura 8) muestra la relación entre la necesidad por desarrollar competencias globales en las instituciones educativas. Algunos aportes que brindan los jefes de área al respecto consisten en involucrar a los aprendices en situaciones cotidianas de culturas que les llame la atención y que no necesariamente hablen inglés, por ejemplo: la cultura mexicana o la cultura asiática: “trabajar los contextos culturales no solo de la cultura inglesa por ejemplo hablamos de la cultura mexicana que tienen unos eventos o unas celebraciones tan importantes, tan reconocida globalmente y hay chicos que desconocen, entrevista jefe de área de inglés, 2022”.

En síntesis, esta categoría presenta importantes aportes a tener en cuenta. En primer lugar, los retos culturales que aún deben superar los docentes de lenguas en lo referente a: lograr articular las competencias comunicativas y el componente intercultural. Asimismo, desarrollar competencias interculturales que faciliten la formación de ciudadanos comprometidos con la ciudadanía global y trascender en lo referente a la tensión entre lengua y cultura ya que la interrelación de estos dos conceptos cada día cobra más importancia.

4.5.4 Etapa interpretativa de la cultura objetivo

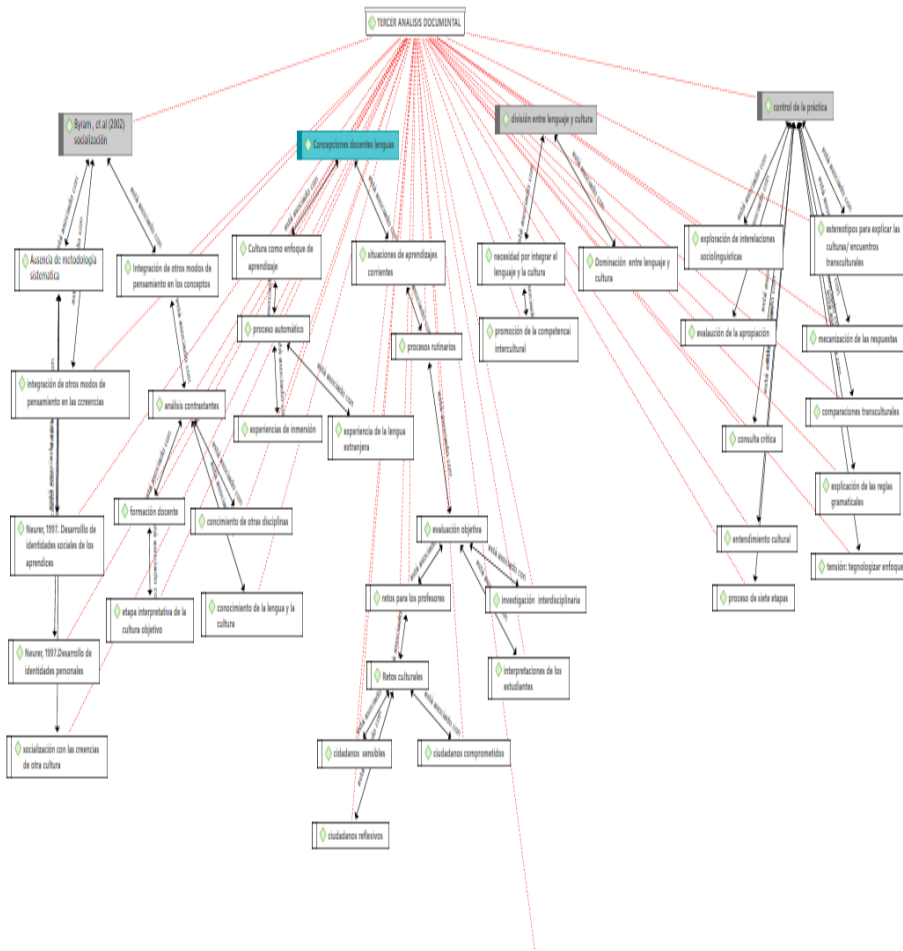
Esta subcategoría presenta importantes aportes teóricos a partir la técnica análisis documental. El primer resultado se refiere a los elementos para una *socialización intercultural*, Byram (2002), que se constituye de elementos como la integración de modos de pensamiento en las creencias y en los conceptos que se relacionan con el desarrollo de la etapa interpretativa de

los aprendices hacia las actitudes, valores y creencias de las culturas extranjeras. A su vez se analiza los *retos culturales* para los docentes, el dominio entre lengua y cultura y la ausencia de control al proceso de adquisición de las competencias interculturales, las respuestas mecanizadas y la falta de consulta presentados en intercambios interculturales virtuales y el riesgo de tecnologizar las metodologías para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, (Barletta Manjarrés , 2009).

La figura 9, también señala hallazgos en cuanto a una división entre lengua y cultura que se da en los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Así también otro hallazgo significativo es el control de la práctica. Allí, Barletta, M (2009), explica que no hay un control del proceso de aprendizaje del componente intercultural dado que se presentan estereotipos por parte de los docentes sobre la lengua extranjera y tampoco hay una evaluación sobre la apropiación de la competencia intercultural. Asimismo, se refiere a un estudio acerca del aprendizaje de las lenguas extranjeras en las que los participantes interactuaban virtualmente con nativos y se observó la proliferación de respuestas mecanizadas y la ausencia de consulta crítica, Por último, señaló el riesgo de tecnologizar los enfoques de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Figura 9

Etapla interpretativa de la cultura objetivo



Nota: Sistematizada en el software Atlas ti (2022). Elaboración propia, (2022)

Al sintetizar esta subcategoría se encontró que, en primer lugar, se tocan tensiones que se refieren a las concepciones sobre experiencias de prácticas interculturales con los estudiantes y docentes de lenguas evidenciándose que estas experiencias de interculturalidad generan retos culturales para los docentes como el formar ciudadanos, reflexivos, sensibles y comprometidos.

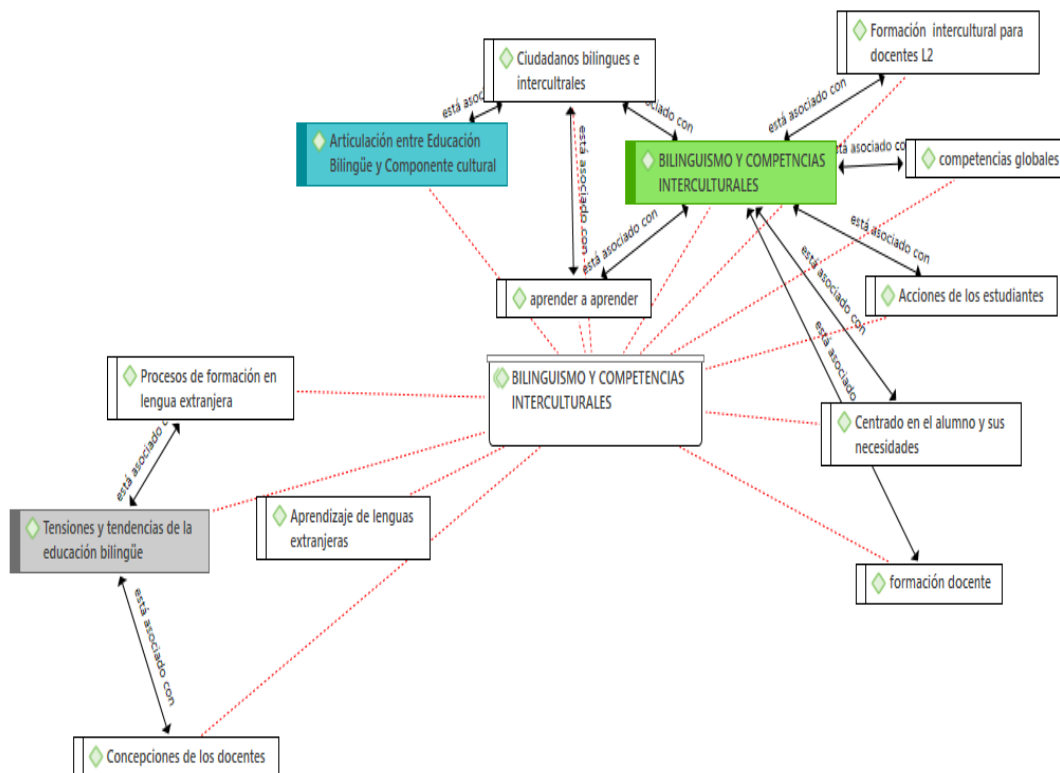
4.5.5 Bilingüismo y competencias interculturales

La figura 10 evidencia tres relaciones, la primera de ellas representa la *articulación entre educación bilingüe y componente intercultural*, en relación con la categoría ciudadanos bilingües e interculturales “es muy importante que las personas que estén en formación intercultural a través de los programas de lengua por ejemplo también tengan un componente fuerte de formación en su lengua materna por ejemplo el español, entrevista a experto, 2022”. La segunda relación mostró la interacción que se daba entre competencias y habilidades para la educación bilingüe intercultural con las categorías acciones de los estudiantes, aprender a aprender, competencias globales, formación intercultural para docentes de segunda lengua y centro en el estudiante y sus necesidades:

Bueno creo que debería haber más inversión en las áreas de inglés o de francés que los estudiantes tuvieran más oportunidades de estar en más inmersión en la otra lengua y que los programas de esas instituciones estén más enfocados realmente a la parte intercultural, entrevista experto, 2022”.

Figura 10

Ciudadanos reflexivos, comprometidos y críticos para una ciudadanía global

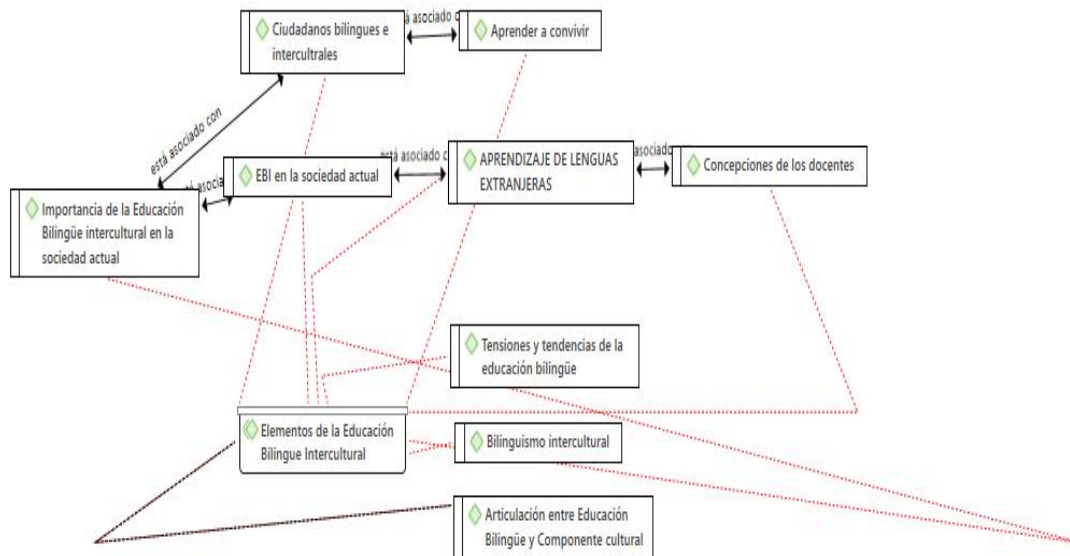


Nota: Procesada a través del software Atlas Ti, versión (2022). Fuente: elaboración propia (2022).

Por último, la tercera relación, políticas de bilingüismo y su relación con las categorías: procesos de formación en lengua extranjera, formación docente, formación intercultural y procesos de formación para docentes de segunda lengua: “lo otro profundizar es como profundizar o mejorar o consolidar las habilidades de proyección o de planificación y ahí se incluiría traer estos asistentes de lengua o docentes que sean formados en lengua extranjera, entrevista experto, 2022.

4.5.6 Importancia de la Educación Bilingüe Intercultural en la sociedad actual

Esta categoría plantea que se deben llevar acciones encaminadas hacia una articulación entre la categoría educación bilingüe y la interculturalidad con perspectiva global pero acompañada de una metodología sistemática para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual. En la figura 11, se presentan dos relaciones, la primera de ellas es las tensiones y tendencias de la educación bilingüe y su relación con las categorías concepciones de los docentes y el aprendizaje de las lenguas extranjeras: “En la investigación cualitativa el objetivo principal no es contar cosas sino “fracturar... y reordenarlos en categorías que permitan la comparación entre elementos dados dentro de la misma categoría, (Maxwell, 2013 , pág. 155). La segunda relación corresponde a la articulación entre educación bilingüe y componente intercultural al que se relacionan las categorías educación bilingüe intercultural (desde aquí EBI) en la sociedad actual, ciudadanos bilingües e interculturales e importancia de EBI en la sociedad actual y bilingüismo intercultural: “ si queremos ser ciudadanos del mundo tenemos que reconocernos desde la diferencia y desde la pluralidad que son los otros y la riqueza que también significan ellos y de lo que podemos aprender de otras culturas, entrevista 2, líder de bilingüismo, 2022).

Figura 11**Interculturalidad en el contexto global**

Nota: Procesada a través del software Atlas Ti, versión (2022). Fuente: Elaboración propia (2022).

Asimismo, dentro de los principios para la educación intercultural propuestos por la Unesco se encuentran: a) La educación intercultural debe proveer al estudiante de educación de calidad responsable y culturalmente apropiada. Los materiales de enseñanza aprendizaje deben ayudar al estudiante a apreciar su herencia cultural y respetar otras lenguas, valores e identidades por medio de la vinculación de las experiencias y conocimiento previo del aprendiz, b) la

educación intercultural debe proveer a cada estudiante con las habilidades y actitudes necesarias para lograr una participación activa e integral en la sociedad, c) la educación intercultural debe dotar al estudiante de las actitudes y habilidades y conocimiento cultural que les permita contribuir al respeto, al entendimiento y a la solidaridad entre individuos y a grupos religiosos, sociales, éticos y a las naciones:

- a. "IE respects the cultural identity of the learner through the provision of culturally appropriate and responsive quality education for all." Teaching and learning materials should help students appreciate their cultural heritage and respect other identities, languages and values by introducing learners' experiences and previous knowledge. It also refers to the provision of equal access to education regardless students' cultural background.
- b. "IE provides every learner with the cultural knowledge, attitudes and skills necessary to achieve active and full participation in society." It addresses the way IE can improve the education of active citizens.
- c. "IE provides all learners with cultural knowledge, attitudes and skills that enable them to contribute to respect, understanding and solidarity among individuals, ethnic, social, cultural and religious groups and nations." IE can improve the social values of different cultural perspectives, Gómez, P (2018, p 89).

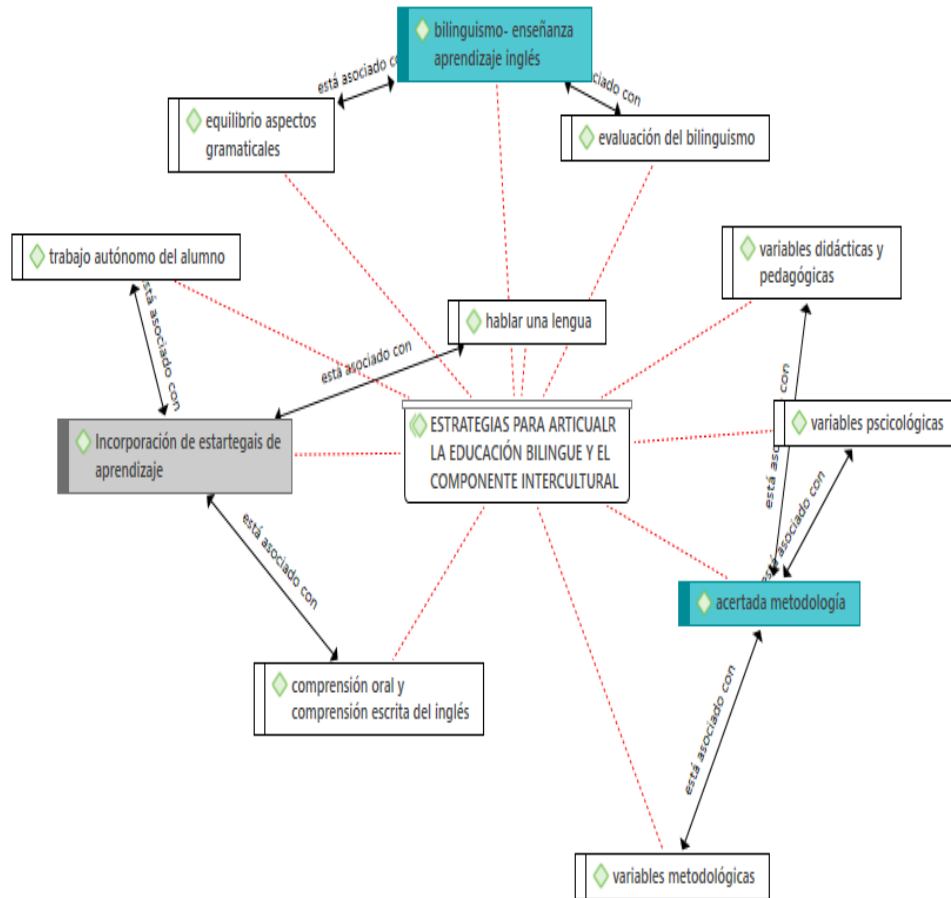
4.5.7 Estrategias para articular la educación bilingüe y el componente intercultural

En coherencia con el método dialéctico el cual propende dialogar entre la parte y el todo y viceversa, la técnica de análisis documental, permitió ir de los conceptos encontrados en el documento “*Importancia del bilingüismo en el proceso enseñanza aprendizaje del inglés, 2011*, y hacer codificación abierta generando nuevas categorías a partir del documento mencionado: “ esta identificación puede basarse en tus ideas previas sobre que es significativo para ti o en un intento inductivo por captar nuevas perspectivas a esta última estrategia por lo general se le denomina “codificación abierta, Corbin & Strauss, 2007, p. 195-204) citado en (Maxwell, 2013 , pág. 199). Entre las relaciones que se presentaron en la figura 12, se encontraron: metodologías acertadas para el aprendizaje de una lengua extranjera las cuales se relacionaron con las categorías: variable metodológica, psicológica y didáctica:

Abogamos, pues, por el bilingüismo como una acertada metodología -más conversacional- para poder hablar en inglés, si bien, también se debe buscar un equilibrio con los aspectos gramaticales como complemento. Lo realmente importante es poder hablar una lengua. Necesitamos, en el próximo análisis de resultados, controlar el aspecto comprensión del inglés en las dos vertientes: comprensión oral y comprensión escrita, pues pensamos que el bilingüismo favorecerá a ambas y especialmente a la comprensión oral, Ramírez y Torres. 2011

Figura 12

Educación Bilingüe Intercultural en el contexto social



Nota: Procesada en el software Atlas ti, versión 22. Elaboración propia, (2022).

En cuanto a las relaciones entre los elementos bilingüismo- enseñanza del inglés y las categorías evaluación del bilingüismo y equilibrio del componente gramatical. Por último, el hallazgo incorporación de estategais de aprendizaje está asociado con las categorías: comprensión oral y escrita del inglés, hablar la lengua y trabajo autónomo del alumno. Algunos autores señalan que en el caso de estudiantes inmigrantes su alfabetización en la segunda lengua puede ser enriquecida o afectada dependiendo de factores que han hecho parte del contexto educativo de los estudiantes tales como: la edad, la calidad de los colegios, los años de

escolaridad en la primera lengua, los profesores, el currículo, el acceso a los libros, la comprensión lectora y la alfabetización en casa. Sin embargo, si esta valiosa alfabetización emergente no es nutrida o es suprimida los estudiantes están en riesgo ya sea de perder sus habilidades en la alfabetización de su primera lengua y en dificultades para adquirir la alfabetización de la segunda lengua:

The level of L1 literacy of immigrant children varies depending on multiple factors such as age, years of schooling in L1, quality of the schools, teachers, curriculum, reading comprehension, access to books, and home literacy. They have in common the knowledge of their primary language, and many also possess both some academic skills in L1, and emergent literacy in the first language. Upon entering to school, these children have the potential to become bilingual and bi-literate. However, if the valuable emergent literacy these children possess is not nurtured, or if it is suppressed, they are in danger of both losing their literacy skills in L1 and having many difficulties in acquiring literacy in the new language, L2, (Ríos , 2018, pág. 86).

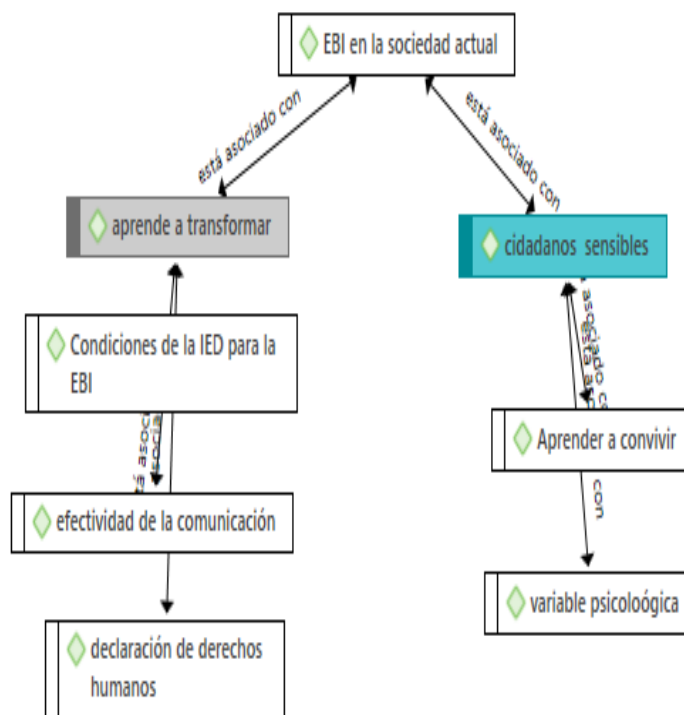
Se presenta una relación entre los elementos *metodologías acertadas* con variables psicológicas, didácticas, pedagógicas y metodológicas en la cual se presentan tensiones con los procesos de bilingüismo como en el caso que expone Ríos (2018) dado que son valiosos mecanismos que van a permitir que el estudiante siga nutriendo su alfabetización en la primera lengua y adquiera sin dificultad la alfabetización de la segunda lengua. Así, si casos como el expuesto no son resueltos y no se logra un bilingüismo fortalecido, con dificultad se puede avanzar hacia un proceso de educación bilingüe y aún más complejo en educación bilingüe intercultural.

4.5.8 Educación bilingüe intercultural en la sociedad actual

La subcategoría *educación bilingüe intercultural* en la sociedad actual, se compone (figura 13) de los resultados de una observación participante, estos resultados son: *aprender a transformar y ciudadanos sensibles*. En cuanto al primero, se presenta una relación entre los elementos: *condiciones de la educación bilingüe intercultural en las instituciones educativas distritales* y el elemento *efectividad de la comunicación*. Esta relación evidencia que la comunicación efectiva en una institución educativa es un elemento transversal que va desde las directivas de la institución hasta la comunidad educativa para avanzar en los procesos hacia la consolidación de un bilingüismo y posteriormente hacia la articulación con el componente intercultural: "Para el 2025 se busca que el colegio sea reconocido a nivel nacional y local por su modalidad bilingüe, observación participante, 2023.

Figura 13

Educación bilingüe intercultural en la sociedad actual



Nota: Sistematizada con el software Atlas ti (2022). Fuente: elaboración propia, (2022).

En cuanto a la segunda relación entre: *ciudadanos sensibles*, *aprender a convivir* y *variable psicológica*, son aportes teóricos que si se materializan en las instituciones educativas se estaría avanzando significativamente en la formación de ciudadanos globales que alcanzan un nivel intercultural: “Autonomía: superación y liderazgo (se busca que cada quien se valga a si

mismo), observación participante, 2023”. En síntesis, en la subcategoría *Educación bilingüe en la sociedad actual*, emergieron siete elementos que se relacionan con las condiciones de las instituciones distritales en torno al campo de estudio de la educación bilingüe. En síntesis, la categoría *conocimiento de otras disciplinas para la educación bilingüe intercultural* comprendió la formación de ciudadanos sensibles para una educación bilingüe intercultural en la sociedad actual.

4.5.9 Educación Bilingüe Intercultural

Dentro de esta subcategoría surgieron los siguientes resultados: estructura de la educación bilingüe intercultural, articulación entre educación bilingüe y el componente intercultural, el papel del docente de lenguas en la educación bilingüe intercultural, el desarrollo de competencias para la educación bilingüe intercultural, las condiciones de las instituciones para la educación bilingüe intercultural, las habilidades para encuentros interculturales en las IED, el docente de lenguas como mediador de la educación bilingüe intercultural y el conocimiento de otras disciplinas para la educación bilingüe intercultural.

4.5.9.1 El docente de lenguas como mediador de la educación bilingüe intercultural.

Con relación a la primera subcategoría: *docentes como mediadores de la lengua y la cultura extranjera*, se presenta una relación entre los conceptos: aspectos problemáticos, aprender las normas y perfeccionamiento de las destrezas que implica que si el docente de lenguas va a tomar un rol de mediador entre los estudiantes y las culturas extranjeras debe incluir en su práctica aspectos tales como: las problemáticas y las normas de convivencia de la cultura extranjera. Asimismo, la subcategoría: *cambios en los métodos del profesor*, plantea una

relación con respecto a los conceptos sobre el cambio que debe dar el maestro de lenguas para transitar por una educación bilingüe intercultural, en cuyo proceso se debe: 1) valorar el bagaje cultural de los estudiantes y 2) revisar que los conocimientos del docente estén activos para ser aplicados hacia la interacción del estudiante con las culturas extranjeras.

Otro resultado emergente en esta subcategoría se refiere a la evaluación de educación intercultural (¿Cómo evaluar la competencia intercultural?). Una propuesta analizada en este análisis documental es proporcionar una ficha de observación al docente que contenga criterios tales como: concepción global del mundo, descenso del autoritarismo, descenso del etnocentrismo, capacidad de diálogo, capacidad para analizar conflictos, capacidad para resolver conflictos, condición crítica y capacidad de aceptación de las diferencias, Robinson (1988): “el tiempo es un factor crucial para sacar el máximo partido a las experiencias interculturales: [la comprensión es un proceso paulatino... el tiempo es una condición crítica que modifica las percepciones negativas de otras personas...]” en (García A. , s.f., pág. 504).

A diferencia del enfoque intercultural, el cual se preocupa por la interacción entre las culturas y el reconocimiento de la diversidad, el enfoque mono cultural estudia una cultura extranjera sin relación con la cultura propia del estudiante y sin interés por el factor afectivo. En relación con este planteamiento, los expertos corroboran que los contenidos impartidos en las instituciones educativas deben ser contextualizados: “por otro lado pues capacidades que tiene que ver con las disposiciones tanto de los maestros principalmente para identificar las problemáticas reales de la comunidad y generar a partir de allí una educación mucho más contextualizada, más enfocada que termine siendo más significativa, experto en EBI, 2022”.

En síntesis, la presente subcategoría, proporciona importantes aportes para la EBI. Para iniciar, se plantea que el docente de lenguas no puede ser un transmisor de contenidos sino un mediador de las culturas extranjeras. Asimismo, se propone que el docente debe ajustar sus

metodologías que permitan valorar el bagaje cultural de los estudiantes. También se abordó el concepto de la evaluación de la educación bilingüe intercultural para la cual se le sugiere al docente la ficha de observación como herramienta que contenga criterios como: comprensión global del mundo, capacidad de diálogo, capacidad para analizar conflictos, capacidad para resolver conflictos entre otros. Por último, a la luz de los criterios de los expertos, se corrobora la necesidad de contextualizar los contenidos en las instituciones educativas para que el aprendizaje se vuelva más significativo y que incorpore el factor afectivo y la interacción entre la cultura propia y las culturas extranjeras para avanzar hacia un método único de la educación bilingüe intercultural.

Tabla 13

El papel del docente de lenguas extranjeras en la competencia intercultural

El papel del docente de lenguas extranjeras en la competencia intercultural	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
<p>Jefes del área de inglés Expertos en EBI Análisis documental Observación participante</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se requiere formación en EBI para los docentes. 2. Aportar metodologías EBI aplicables a las condiciones de las instituciones. 3. El docente de lenguas debe cumplir un rol de mediador de las culturas extranjeras. 4. Los métodos del docente deben ser activados y tener en cuenta el bagaje cultural de los estudiantes. 5. Aplicar la ficha de observación para evaluar el proceso de EBI con criterios como: concepción global del mundo; capacidad de diálogo, capacidad para analizar conflictos, capacidad para resolver conflictos entre otros. 6. Tener en cuenta el factor afectivo, contextualizar los contenidos y alimentar un método aplicable a todas las culturas. 	<p>EL enfoque monocultural no tiene en cuenta el factor afectivo ni la cultura propia del estudiante.</p>

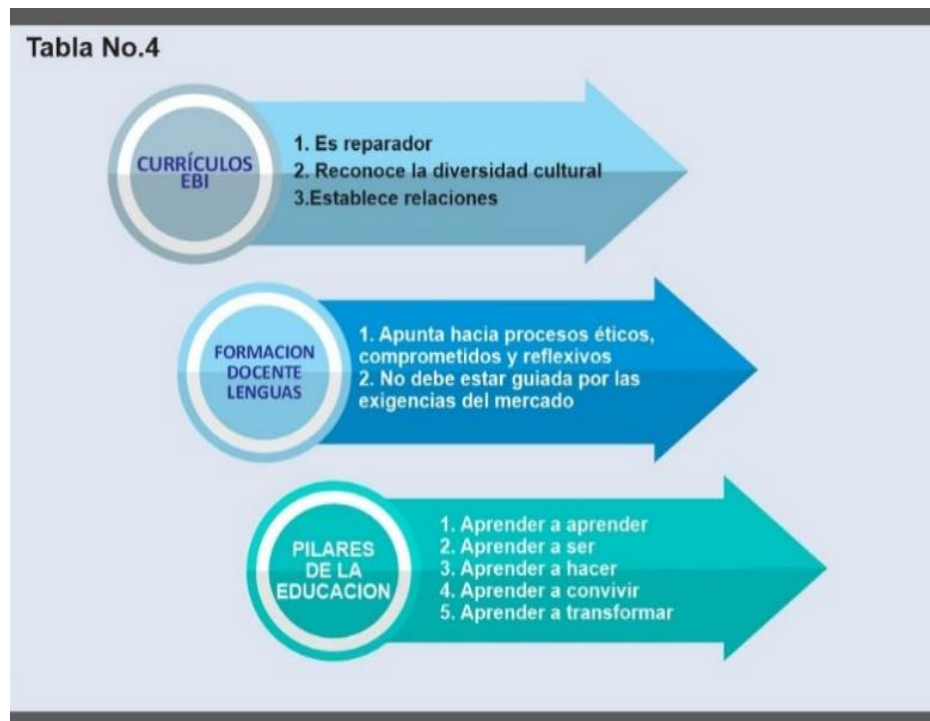
Nota: Elaboración propia, (2022).

4.5.9.2 Desarrollo de competencias para la educación bilingüe intercultural.

Al sistematizar los datos encontrados en una entrevista a una experta en bilingüismo e interculturalidad (ver figura 14), se pudo encontrar que la categoría *desarrollo de competencias para la educación bilingüe intercultural* se compone de los siguientes elementos: el primero de ellos articulación entre educación bilingüe y componente intercultural el cual se relaciona con las subcategorías: formación intercultural para el docentes de lenguas, procesos de formación en lengua extranjera, concepciones de los docentes de lenguas, tensiones y tendencias de la educación bilingüe, las condiciones de las instituciones educativas distritales (desde aquí IED), y los artículos de la ley de bilingüismo 3,5, 22, 31 y 91 que se refieren a la importancia del aprendizaje de una segunda lengua por parte de los estudiantes colombianos.

La formación inicial y permanente del profesor debe ofrecerle las habilidades necesarias para que se sienta cómodo en frente de la clase en todas las situaciones que pueden surgir durante su docencia. Por eso, para un buen desempeño profesional, el docente debe tener confianza en sus competencias profesionales para seleccionar las mejores soluciones para las situaciones de conflicto y de tensión con las que se enfrenta. A menudo se llega a situaciones en las que la incapacidad del profesor para manejarlas determina su estado de estrés y todas estas condiciones se reflejan en el alumno, (Stratulat , 2013 , pág. 45).

En el segundo resultado, *propuesta para la educación EBI*, se destacan los parámetros que propone Byram (1997) para una educación bilingüe intercultural, entre ellos: el centro en el estudiante y sus necesidades para relacionarse con otras culturas, y los componentes comunicativo-pragmático y cognitivo; el tercer nodo, *aprendizaje de lenguas extranjeras* contempla el aprender a aprender, aprender a ser y el aprender a hacer, propuestos por Delors (2001):

Figura 15**Articulación entre Educación bilingüe y componente intercultural**

Nota: Fuente: Elaboración propia 2022.

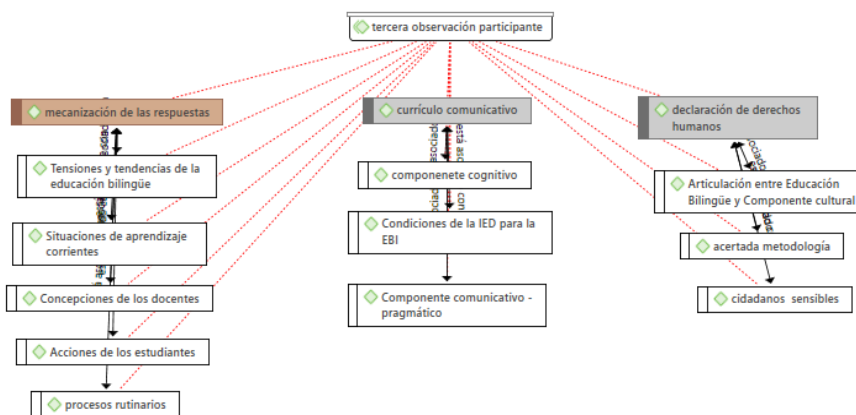
La figura 16 sintetizó los hallazgos encontrados en la subcategoría educación bilingüe intercultural, donde se proponen como elementos para una articulación entre la educación bilingüe y el componente intercultural tres partes, la primera de ellas, un currículo para la educación bilingüe intercultural que sea reparador, es decir que elimine aspectos de dominación y división que se dieron a la par con la generación de los currículos en Latinoamérica en la época de la colonia, que reconozca la diversidad cultural, esto va muy ligado con lo que se viene mencionando con dominación y división colonial. Así, el contexto actual global exige, el reconocimiento de las otras culturas y el respeto por su idioma, sus creencias y sus valores. La segunda parte tiene que ver con la formación del docente de lenguas la cual debe apuntar hacia la

formación de individuos que no están al servicio del mercado para satisfacer las expectativas de sus usuarios, sino que sean formados para ser docentes comprometidos, reflexivos y éticos con su práctica educativa. La tercera parte hace alusión a crear una metodología que conlleve la puesta en marcha de los cinco aprendizajes propuestos por Delors en las instituciones educativas y en los escenarios académicos.

4.5.9.3 Condiciones de las instituciones educativas distritales para la educación bilingüe intercultural.

Figura 16

Articulación entre educación bilingüe y componente cultural



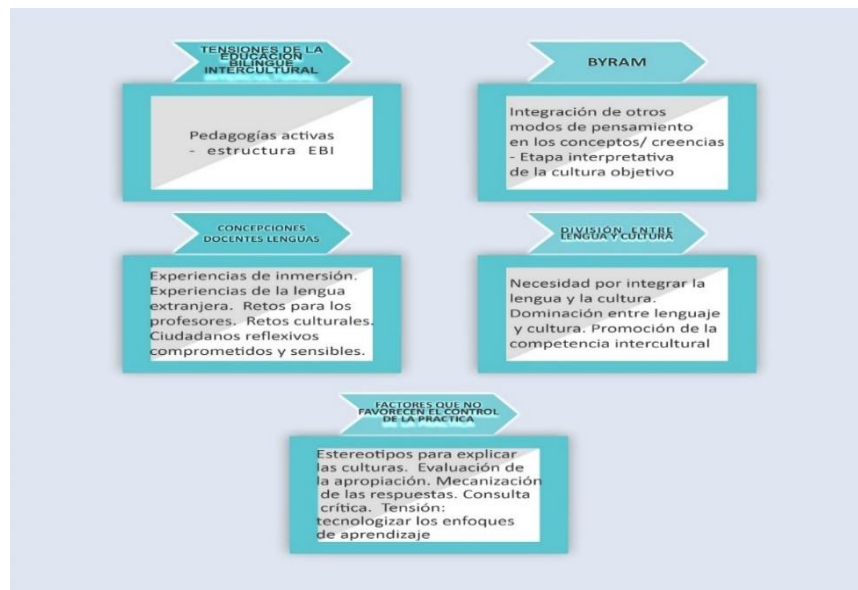
Nota: Sistematizada en el software Atlas ti (2022). Elaboración propia, (2022).

Una categoría que llama la atención en la figura anterior corresponde a *derechos humanos*, dado que las competencias interculturales se han ido estableciendo a la luz de la declaración de los derechos humanos de 1942. La subcategoría currículo comunicativo describe

una de las condiciones de las instituciones distritales en donde los procesos de enseñanza de las lenguas extranjeras aún incorporan un componente cognitivo que se traduce en el saber gramatical de la lengua extranjera. La figura 17, resume esta categoría presentando la tensión entre las pedagogías activas, las cuales sí están siendo explícitas en los currículos sugeridos para lenguas extranjeras frente a la estructura de la educación bilingüe intercultural, la cual, en contraste con las pedagogías activas, no está siendo explícitas en el currículo. El otro aspecto es el relacionado con un faltante en el proceso de enseñanza de la EBI que corresponde a la etapa interpretativa de cultura objetivo.

Figura 17

Tensiones de la Educación Bilingüe Intercultural



Nota: Elaboración propia (2022).

En cuanto al componente división entre *lengua* y *cultura*, hacen parte los hallazgos acerca de la necesidad por integrar la lengua y la cultura como se analizó en esta categoría;

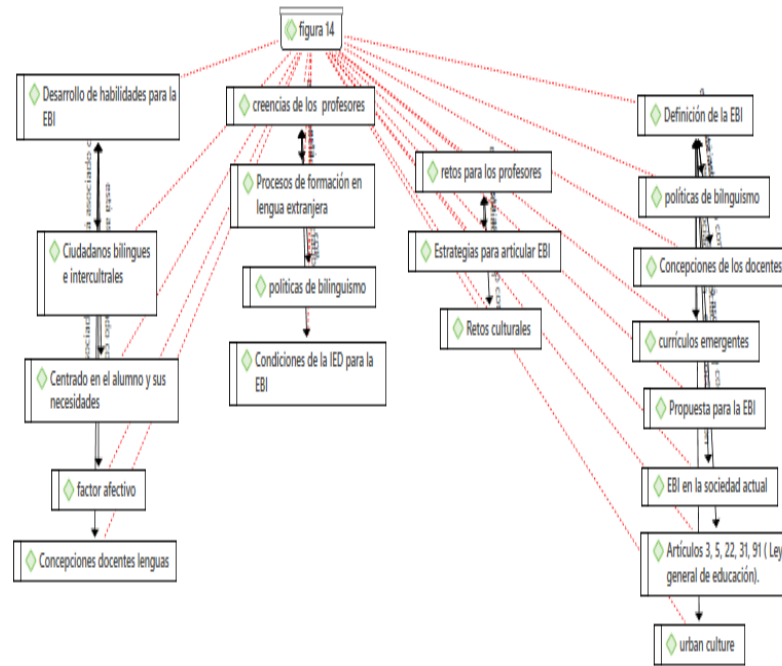
también se discutió sobre la dominación recíproca entre lengua y cultura y la promoción de la competencia intercultural. Por último, se encontraron aquellos factores que no favorecen el control y evaluación del proceso de aprendizaje del componente intercultural. Estos factores son: los estereotipos por parte de los docentes para explicar las culturas, no hay una evaluación sistemática con respecto a la apropiación que van teniendo los estudiantes de la competencia intercultural, otro factor es la mecanización de las respuestas por parte de los estudiantes y que es promovida en general por los docentes. Otras tendencias fueron la falta de consulta crítica sobre todo en educación remota y a su vez se encontró el riesgo de tecnologizar los enfoques que hacen parte de la EBI.

En conclusión, esta subcategoría aporta resultados a la categoría de análisis educación bilingüe intercultural. El análisis de acciones de los docentes que deben ser cambiadas, entre las que se encuentra la reproducción de estereotipos, la falta de evaluación para hacer seguimiento al proceso de adquisición de la competencia bilingüe intercultural, la transición del concepto de institución bilingüe hacia institución con mentalidad bilingüe, la necesidad de incluir el elemento interdisciplinar en el currículo de lenguas extranjeras y la modificación del pensamiento frente a las creencias y actitudes con relación a las culturas extranjeras llevando al estudiante a hacer sus propias interpretaciones de la otra cultura.

4.5.9.4 Desarrollo de habilidades para la educación bilingüe intercultural

Esta categoría presenta aportes teóricos y empíricos que enriquecen el campo de la educación bilingüe intercultural en el contexto colombiano. Entre los datos obtenidos desde los líderes de bilingüismo, el análisis documental, los expertos en EBI y la observación participante, los cuales fueron codificados y triangulados presento los siguientes resultados: *el desarrollo de habilidades para la educación bilingüe intercultural*, y su relación con elementos tales como: una educación que apunte hacia la formación de ciudadanos bilingües e interculturales:

no solamente abarcan estos conceptos desde el plano local sino desde el plano internacional mundial entonces ahí se está abrazando el término intercultural, si tantas, que han recibido nuestros estudiantes día tras día es mayor gracias a esa globalización a través de la música, de las series, de las posibilidades de la televisión por cable y todas estas plataformas y también de los medios digitales que les permiten a los chicos abrir sus horizontes o sea si o si por todo lado está la interculturalidad inmersa, 5:5 9 en entrevista semiestructurada líder de bilingüismo, 2022.

Figura 18**Desarrollo de habilidades para la educación bilingüe intercultural**

Nota: Figura 2. Sistematizada en el software Atlas ti (2022). Elaboración propia, (2022).

Con respecto a la subcategoría *creencias de los profesores*, se encontró que los líderes de bilingüismo, expresan que la enseñanza de la lengua extranjera se debe dar en la lengua extranjera, y con respecto a las políticas de bilingüismo conciben que es la responsabilidad del maestro quien debe llevarlas a cabo. En relación con las condiciones de las instituciones educativas distritales (IED) para la EBI, aseguran que se debe adecuar la infraestructura de las instituciones con equipos modernos, con adecuada conexión para desarrollar la educación bilingüe intercultural.

La cuarta tensión, *definición de la educación bilingüe intercultural* presenta una interrelación entre sus componentes políticas de bilingüismo y concepciones de los docentes de lenguas ya que los docentes manifiestan reconocer la importancia del componente intercultural en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras lo cual ya viene establecido en las políticas de bilingüismo, sin embargo, manifiestan que el contexto social, cultural y económico de los estudiantes no se ve representado en las políticas de bilingüismo y que éstas deben apuntar hacia la cultura urbana que es la que realmente caracteriza a los estudiantes ya que a través de las plataformas digitales, la música, el cine, entre otras, los aprendices están accediendo a la interculturalidad: “También se pueden entender como interculturalidad aquellos elementos que componen, inclusive sus gustos, gustos como jóvenes dependiendo de la edad en la que se encuentran, gustos que no solamente van desde lo local sino de lo internacional, entrevista líder de bilingüismo”, 2022.

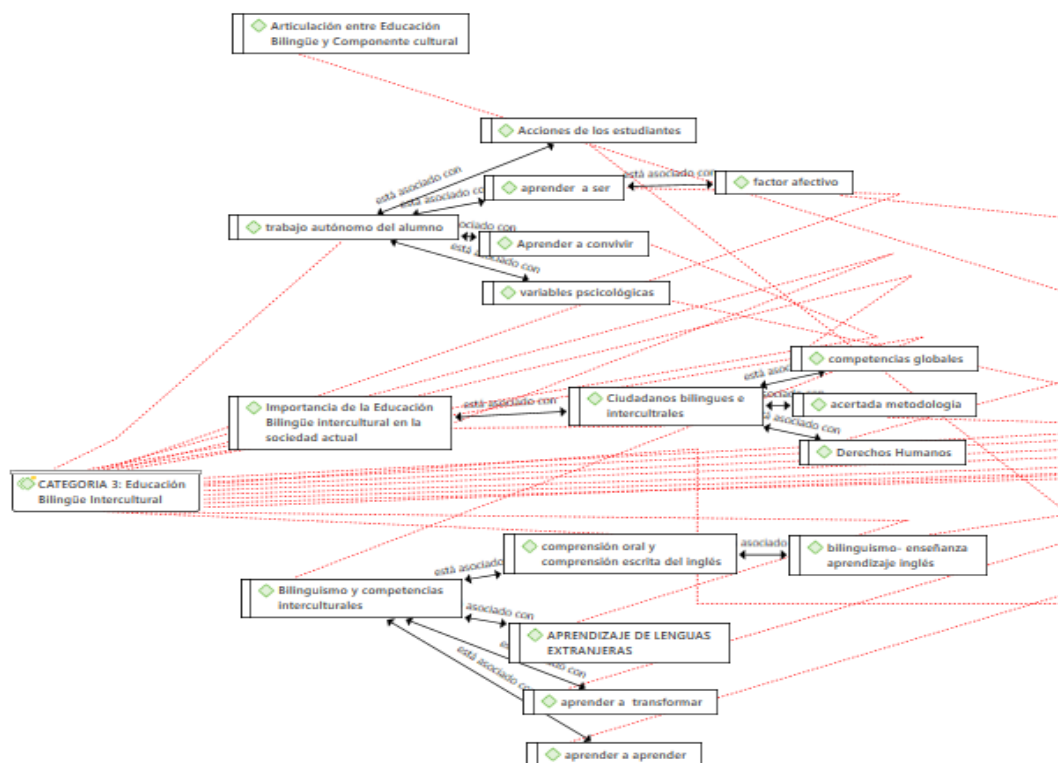
4.5.9.5 Estructura de la Educación Bilingüe Intercultural.

La figura 19, condensa los resultados de la tensión acerca de *la importancia de la educación bilingüe intercultural* evidenciados desde los aportes de los líderes de bilingüismo, los expertos en bilingüismo e interculturalidad, el análisis documental y la observación participante. Se evidencia la necesidad de los docentes de lenguas por ser formados en educación bilingüe intercultural: “pero eso significa de alguna manera entrar en el roce de los compañeros que también defienden la cultura propia y que quieren que nuestros chicos avancen en el reconocimiento cultural de su nación entonces eso genera ciertas confrontaciones, entrevista a líder de bilingüismo, 2022”, esto indica que los docentes de lenguas reconocen la importancia de la educación bilingüe intercultural en la sociedad actual.

A su vez los resultados encontrados en estas cuatro técnicas de recolección de datos, brindan elementos teóricos a desarrollarse entre los cuales se encuentra los aprendizajes que debe desarrollar un estudiante dentro de su formación hacia una ciudadanía global, (figura 19) tales como el aprender a ser. Dentro de este aprendizaje se relaciona el factor afectivo, aprender a transformar, aprender a convivir, el cumplimiento de los derechos humanos. Así si en la escuela y en la sociedad se desarrollan estos aprendizajes y actitudes se va a lograr articular el bilingüismo con el componente intercultural.

Figura 19

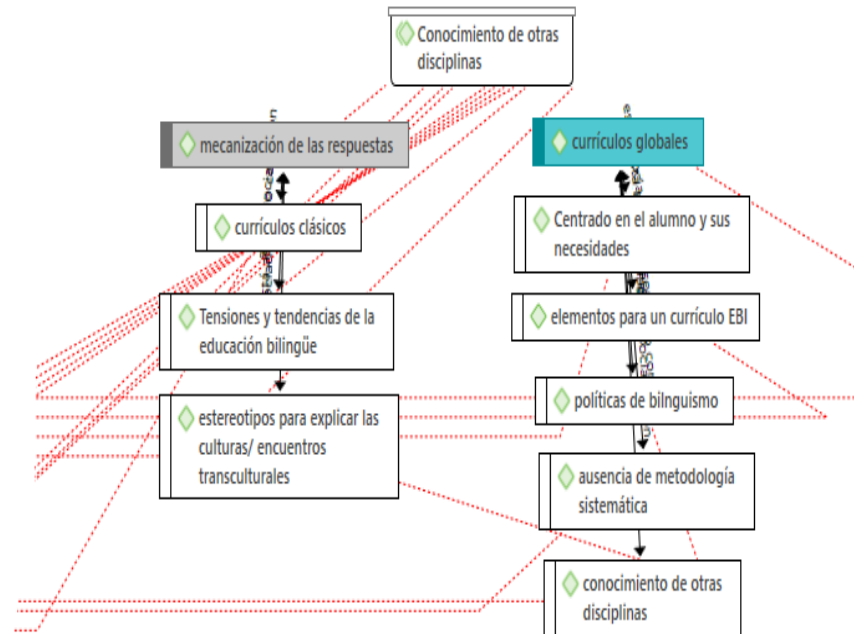
Importancia de la Educación Bilingüe Intercultural en la sociedad actual



Nota: Procesada a través del software Atlas Ti, versión (2022). Fuente: elaboración propia (2022)

4.5.9.6 Conocimiento de otras disciplinas para la educación bilingüe intercultural.

La *mecanización de las respuestas*, (figura 20) evidencia una tensión característica de los currículos clásicos de lenguas extranjeras, que plantean contenidos estandarizados que no conllevan a desarrollar el pensamiento crítico sino por el contrario favorecen la mecanización de respuestas y la reproducción de estereotipos por parte del docente para referirse a las culturas extranjeras: “y los libros por lo general trabajan son temas muy específicos muy específicos. Eventualmente trabajan temas que tienen que ver con el entendimiento a nivel global o con algo que tenga que ver sobre todo con contaminación, en entrevista jefe del área de inglés, 2022.

Figura 20**Conocimiento de otras disciplinas para la educación bilingüe intercultural**

Nota: Sistematizada con el software Atlas ti (2022). Elaboración propia, (2022).

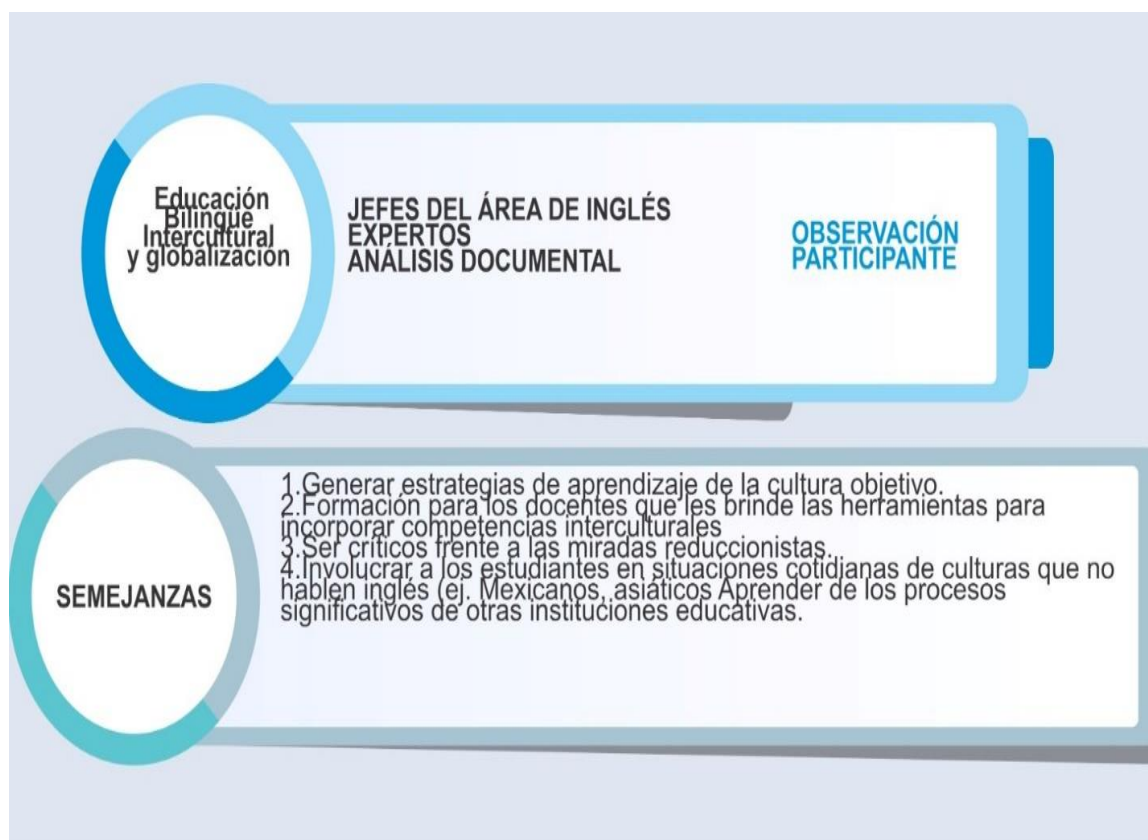
En síntesis, la subcategoría *conocimiento de otras disciplinas para la educación bilingüe intercultural*, presenta tensiones en el marco de la educación bilingüe intercultural. Estas tensiones tienen que ver con los aprendizajes que se promueven desde los currículos clásicos de lenguas extranjeras, en los cuáles no se desarrolla el pensamiento crítico y se promueve la mecanización de respuestas y la reproducción de estereotipos con referencia a las culturas extranjeras.

4.6. Análisis Tercera categoría de análisis: Currículos de las lenguas extranjeras

En esta categoría de análisis hacen parte las tendencias: elementos curriculares para la educación bilingüe intercultural, currículos emergentes para la Educación Bilingüe Intercultural, y Teoría del currículo de lenguas extranjeras. Desde el análisis documental, los aportes de los expertos en EBI y la observación participante se puede sintetizar que otros elementos que enriquecen una propuesta curricular para la educación bilingüe intercultural son: generar estrategias de experimentación de la cultura objetivo, combatir la resistencia de algunos docentes hacia la incorporación de las competencias interculturales en su práctica educativa: “En el PEI y acuerdos institucionales se plantea aprender a aprender, el aprender a hacer, aprender a convivir y el aprender a ser. Sin embargo, en la realidad institucional hay tensiones frente a estas pedagogías, observación participante, 2023”, y no llevar a cabo miradas reduccionistas.

Figura 21

Semejanzas de las rupturas de las políticas de bilingüismo vistas desde varios actores



Nota: Fuente: elaboración propia, 2023.

Esta categoría representa una forma de mirar hacia los currículos emergentes para las lenguas extranjeras que ya están planteando diferentes acciones que conlleven a los encuentros interculturales. Generar este tipo de inmersiones interculturales en las instituciones por medio de la lengua extranjera, promueve la etapa interpretativa de los valores, las creencias y la lengua de la otra cultura por parte de los estudiantes. Así el resultado: *integración de otros modos de pensamiento en los conceptos*, presenta relaciones con los hallazgos: *nuevos conocimientos, consulta crítica e interpretaciones de los estudiantes*, las cuales brindan herramientas para articular la educación bilingüe y el componente intercultural:

Pues como ya comentaba de pronto en el punto anterior pues se ha intentado mostrarle a los estudiantes como se ven los temas que tratamos desde los ojos o desde la posición de las personas que viven en otros países eh y de pronto también se ha intentado desde pues en las clases que yo he trabajado mostrarle a los estudiantes como nos ven desde afuera entonces digamos más que decirles a ellos produzcan un material sobre nuestras atracciones turísticas he intentado llevarlos a que ellos busquen como son las guías turísticas de Colombia a las que acceden los turistas extranjeros es decir desde la interculturalidad aquí sería vernos desde los ojos del otro entonces nos hemos encontrado con unas visiones muy sesgadas otras muy apartadas de la realidad, otras muy romantizadas pero pues también unas visiones muy interesantes entonces ese es como las aproximaciones que he intentado" 22:5 26, entrevista jefe de área, 2022.

4.6.1 Elementos curriculares para la Educación Bilingüe Intercultural.

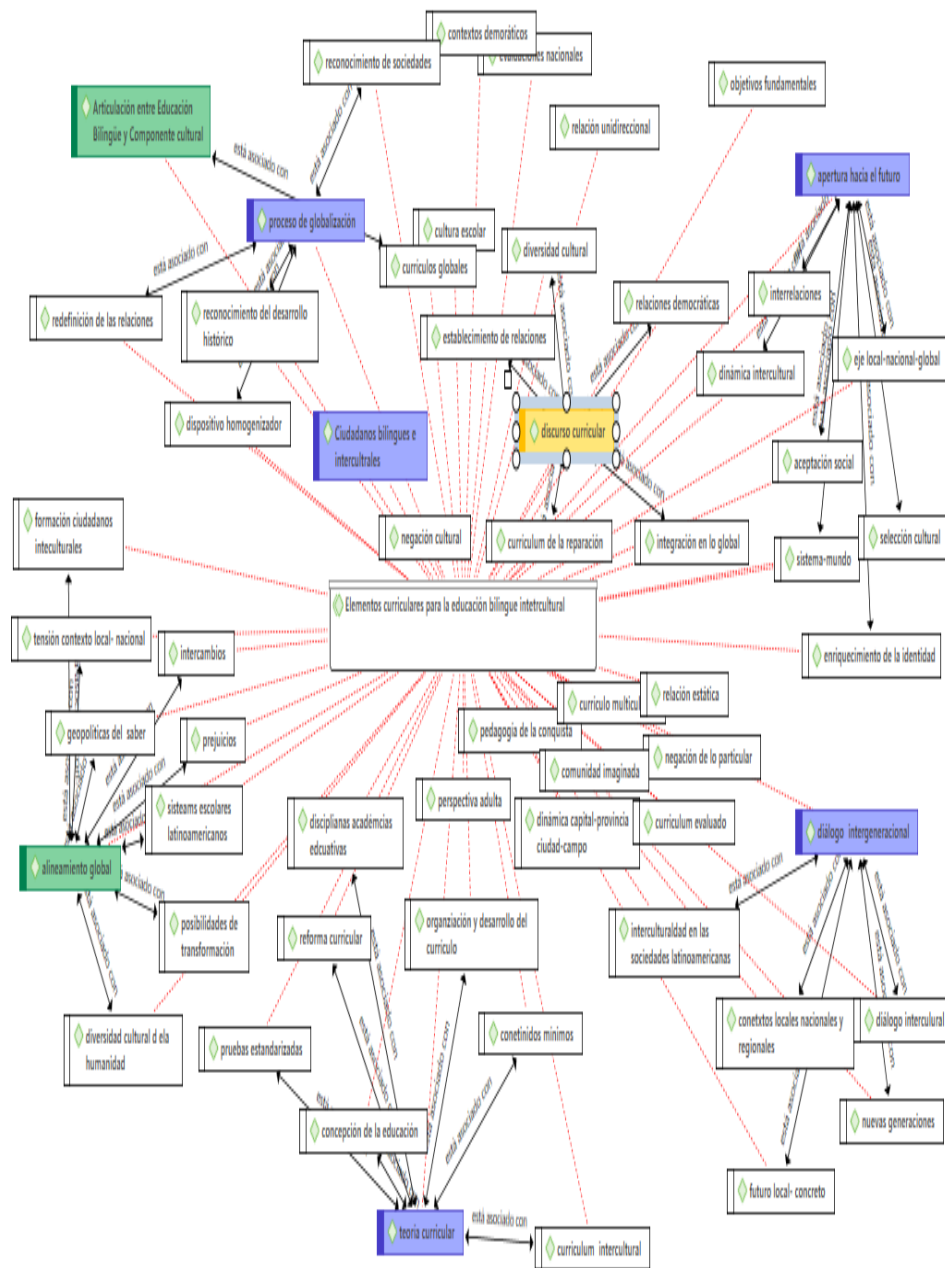
Como parte del método dialógico el cual facilita que la parte dialogue con el todo, por medio de la técnica de análisis documental, se llevó a cabo un proceso de codificación a la fuente documental: “*Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares*”, (Johnson Mardones , 2015), como lo muestra la figura 22 las categorías que no están relacionadas con ningún nodo- *relación estática, currículo evaluado, dinámica capital-provincia ciudad-campo, negación de la diversidad, comunidad imaginada, currículo multicultural, perspectiva adulta y pedagogía de la conquista-* generan una tensión con los elementos que se contemplan para un currículo de Educación Bilingüe Intercultural y que están relacionados en la gráfica: “los sistemas escolares latinoamericanos desarrollaron una imaginación nacional que imitó la cultura del centro. España después de la Independencia

pronto cedería paso a Francia, Inglaterra y los Estados Unidos como modelo a seguir, (Johnson Mardones , 2015 , pág. 8)".

Las relaciones democráticas, integración en lo global, currículo de la reparación, establecimiento de relaciones y relaciones democráticas se plantearon como elementos de un currículo para la educación bilingüe intercultural, en contraste con el currículo tradicional que se fue configurando en el contexto de la colonización y que todavía pervive en la educación latinoamericana. Así, estos aportes teóricos en primer lugar deben hacerse explícitos en las políticas de bilingüismo así mismo junto con los elementos que articulan la educación bilingüe intercultural en el contexto de la educación media.

Figura 22

Elementos curriculares para la educación bilingüe intercultural

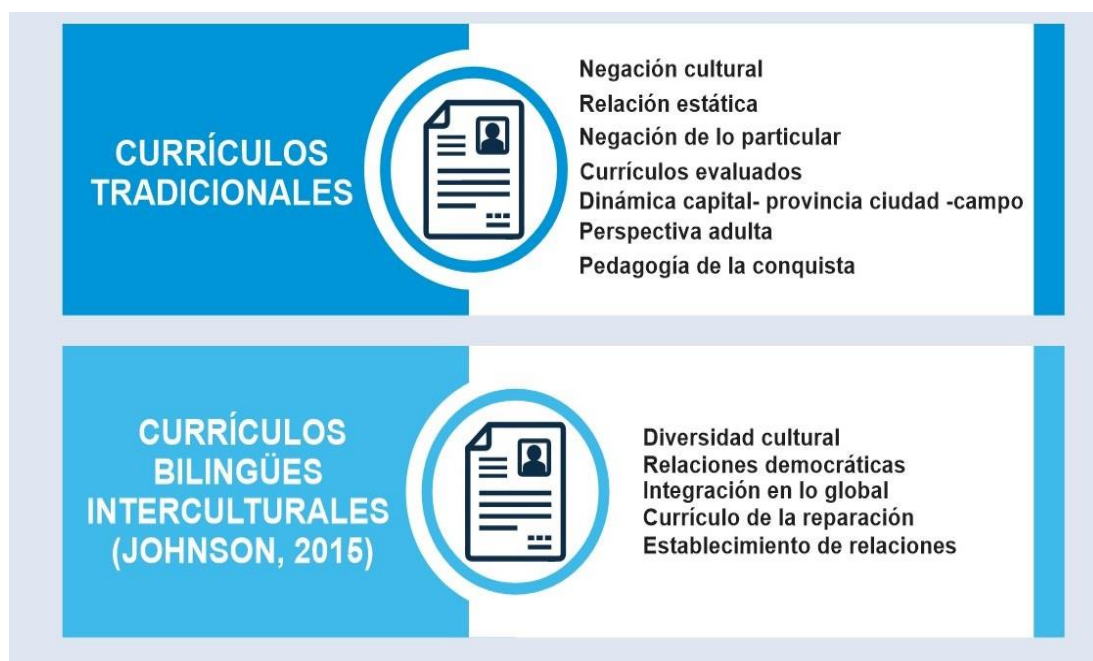


Nota: Sistematizada en el software Atlas ti (2022). Elaboración propia, (2022).

La figura 23 y 24 presentan los elementos que hacen parte del currículo de lenguas en la educación tradicional a diferencia del currículo bilingüe intercultural el cual se compone de: el respeto por la diversidad cultural, el establecimiento de relaciones democráticas y su integración con el componente global.

Figura 23

Currículos de lenguas tradicionales y currículos propuestos



Nota: Fuente: *Elaboración propia (2022).*

4.6.2 Currículos emergentes para la Educación Bilingüe Intercultural

Esta categoría presenta resultados emergentes del análisis de entrevistas semiestructuradas, análisis documental y observación participante. Entre los elementos analizados se encuentran: la lengua (tono, velocidad, etc.); uso del cuerpo para fines comunicativos (el sudor, la sonrisa, el movimiento de las manos, etc.); el uso de objetos para fines comunicativos (flores, cigarrillos, perfumes, etc.). También se suma el componente de la integración de saberes que consiste en integrar contenidos de otras áreas en el proceso de desarrollo de las competencias interculturales.

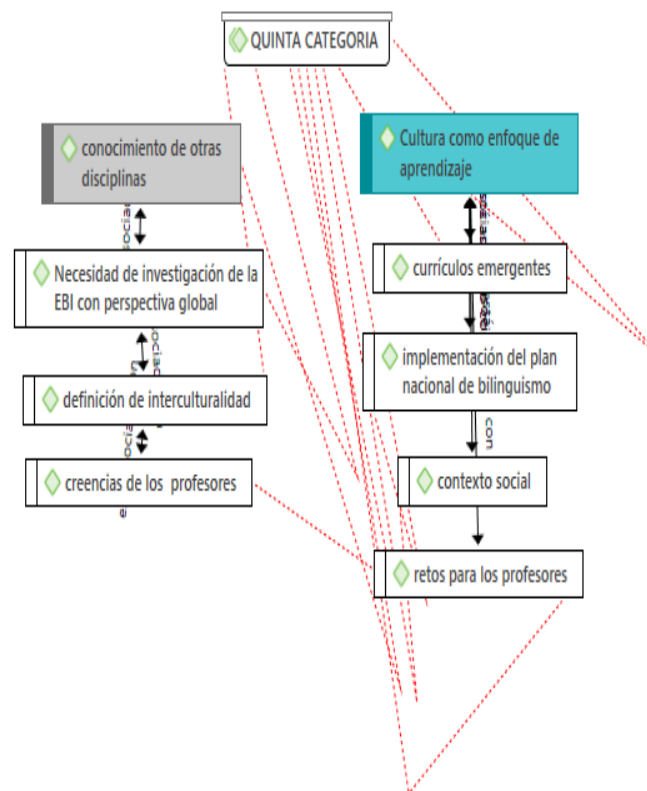
La figura 24, da cuenta de los resultados de una entrevista a una jefa de área de inglés. Se encontraron dos resultados, ellas son: conocimiento de otras disciplinas para la educación bilingüe intercultural y cultura como enfoque de aprendizaje. En relación con el primero *conocimiento de otras disciplinas para la educación bilingüe intercultural*, la jefa del área de inglés afirma que para llevar a cabo una EBI dentro y fuera del aula, se deben incorporar temáticas de otras áreas en la enseñanza de la lengua extranjera: “está relacionada con los que los docentes hacemos cuando implementamos aspectos de otras áreas dentro de nuestra disciplina de lengua extranjera.” 19:1 3 – 5 en entrevista jefe de área de inglés, 2022.

Dentro de la segunda categoría: *cultura como reto de aprendizaje*, la jefa de área considera que los currículos emergentes y las políticas de bilingüismo contemplan el aspecto de la inclusión, sin embargo se convierte un reto para los docentes avanzar hacia una educación bilingüe intercultural dadas las condiciones descritas con anterioridad de las IED: “estamos en una sociedad que está siendo cada día más incluyente por lo menos en la teoría eso debería ser evidente cada día es precisamente ...es trabajar desde nuestra área por promover esa inclusión y ese respeto, 19:2 12 – 14 en entrevista jefe de área de inglés, 2022”. Se plantea que aparte de la adaptación de currículos hacia una educación bilingüe intercultural, se deben crear métodos y

metodologías que conlleven al reconocimiento de las raíces culturales de la población estudiantil.

Figura 24

Currículos emergentes para la Educación Bilingüe Intercultural



Nota: Sistematizada en el software Atlas ti (2022). Elaboración propia, (2022).

En resumen, la categoría currículos para la educación bilingüe intercultural, debe incorporar los aspectos que contemplan los currículos emergentes en los cuales se hace un giro hacia el reconocimiento de la diversidad cultural que hace parte del entorno de los aprendices

asimismo como la vinculación de los contenidos que hacen parte de la vida social, cultural y política de los estudiantes en las clases de lengua extranjera:

Primero deberíamos tener la oportunidad de una formación en cuanto a la interculturalidad y a la inclusión porque nosotros somos creo que somos carentes de información y de apertura también mental frente al trabajo de población con todo tipo de población diversa entonces eso frena un poco en cuánto a lo que nosotros podamos hacer dentro de las aulas y el contenido que nosotros podamos presentar y el manejo del currículo dentro de la práctica de aula, entrevista jefe de área de inglés, 2022.

4.6.3 Elementos para un currículo de Educación Bilingüe Intercultural

Se espera que en el aprendizaje de las lenguas extranjeras el estudiante adquiera competencias discursivas, comunicativas, gramaticales y a la vez adquiera las actitudes para entender e interactuar con la cultura de la lengua meta.

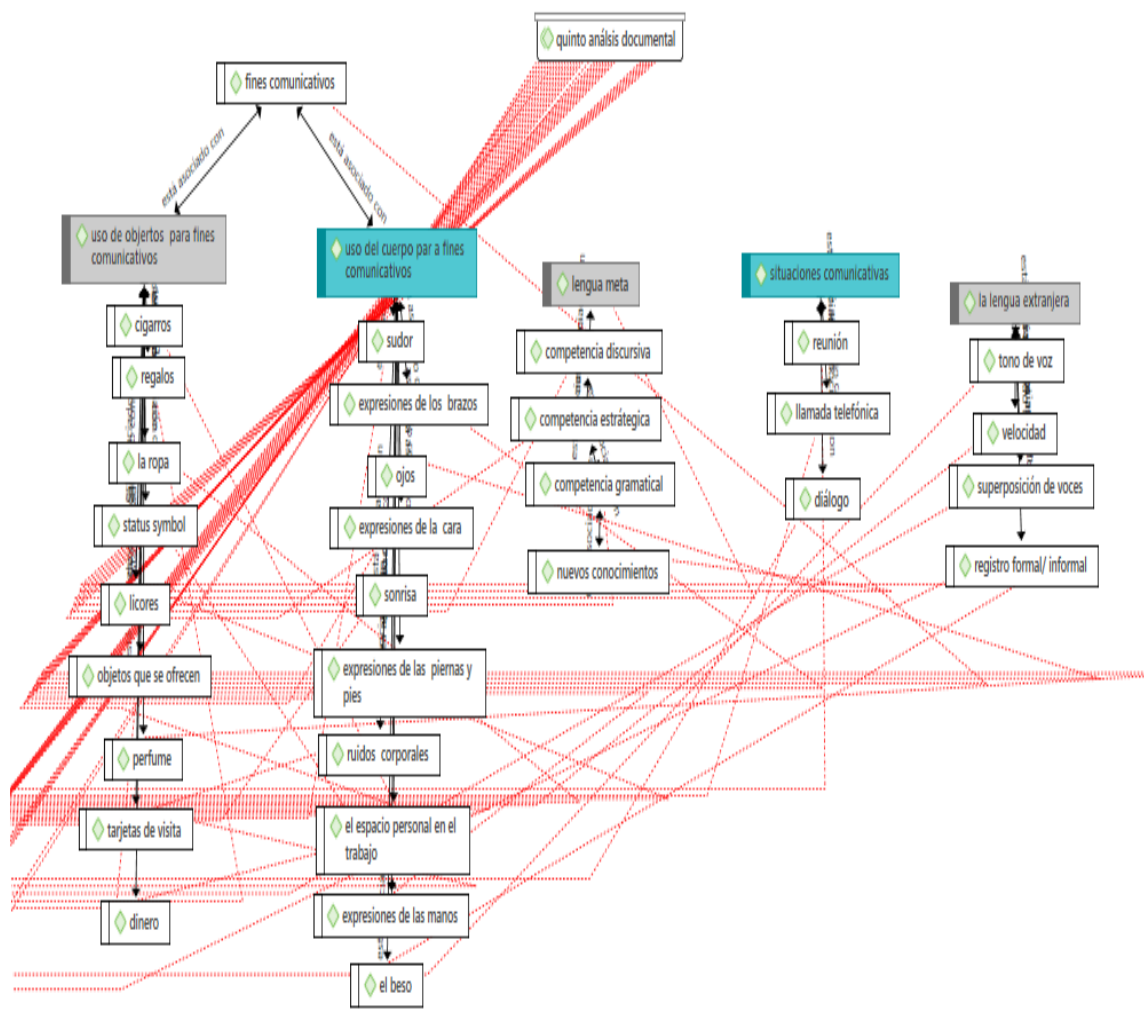
Este ineludible carácter cultural de la lengua nos obliga a encuadrar su enseñanza en un determinado contexto cultural. Es decir, los alumnos necesitan adquirir además de una competencia gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural, una auténtica competencia intercultural en la lengua meta, es decir, una serie de nuevos conocimientos, actitudes y destrezas. Esta competencia intercultural será, por otra parte, la que les impedirá desarrollar comportamientos verbales y no verbales inadecuados, (Rodríguez , s.f., pág. 243)

En la figura 25 se ilustran los elementos que constituyen la competencia comunicativa intercultural y que aparecen bajo las categorías: *uso de objetos y del cuerpo para fines comunicativos*. Así, con respecto a uso del cuerpo para fines comunicativos, Balboni citado en (Rodríguez , s.f.) afirma que debemos tener en cuenta estos elementos al relacionarnos con otra

cultura. Cabe enumerar en esta categoría los códigos: el sudor, los ojos, las expresiones de la cara, sonrisa, expresiones corporales, los ruidos, las expresiones de las manos, el beso, etc.

Figura 25

Uso de objetos y del cuerpo para fines comunicativos



Nota: Sistematizada en el software Atlas ti (2022). Elaboración propia, (2022).

Dentro de la categoría *uso de objetos comunicativos* se encontraron los elementos: cigarros, la ropa, status symbol, licores, perfumes, objetos que se ofrecen, etc. En la categoría *situaciones comunicativas*, se hallaron los elementos: reuniones, llamadas telefónicas, diálogo, etc. y en la categoría *lengua*, los elementos: tono de voz, velocidad, superposición de voces, entre otros: “Uso del cuerpo para fines comunicativos: sonrisa, ojos, expresiones de la cara, brazos y manos, piernas y pies, sudor (y perfume), ruidos corporales, el beso, el espacio personal en el lugar de trabajo, etc., (Rodriguez , s.f.)”. Al triangular estos hallazgos en este análisis documental con una entrevista a un experto en bilingüismo e interculturalidad y mediante observación participante llevada a cabo en una institución distrital se puede analizar que estos aportes son muy significativos para esta investigación, sin embargo al mirar el contexto educativo de las instituciones de educación media, se requieren hacer ajustes en lo referente a: la cantidad de estudiantes por curso y a la intensidad horaria dedicada al aprendizaje de la lengua extranjera para avanzar en las condiciones que favorezcan el desarrollo de la educación bilingüe intercultural.

A la luz de estos resultados, se plantea que estos aportes teóricos dados desde las categorías emergentes en la figura 26: uso del cuerpo para fines comunicativos, uso de objetos para fines comunicativos, lengua extranjera y situaciones comunicativas, propuestas por Balboni, citado en (Rodriguez , s.f.), elementos culturales de la lengua, el diseño de estrategias que permitan que las políticas de bilingüismo tengan incidencia en las instituciones educativas distritales hagan parte de esta propuesta curricular para la educación bilingüe intercultural. En síntesis, dentro de la categoría: *currículos emergentes para la educación bilingüe intercultural*, se analizaron elementos potenciales para un currículo de educación bilingüe intercultural. Se abordaron subcategorías tales como: uso del cuerpo y de objetos para fines comunicativos,

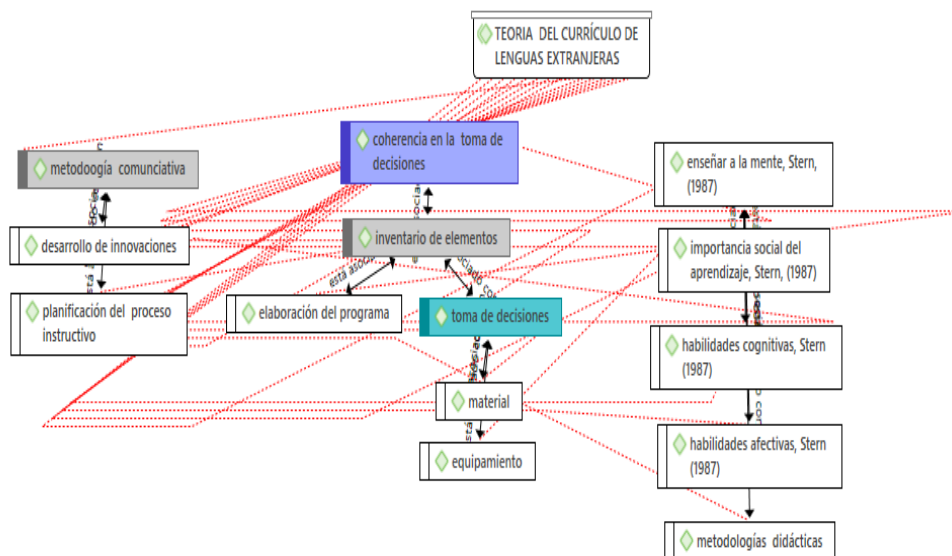
conceptos que deben empezar a hacerse explícitos en los currículos de lenguas extranjeras para avanzar en una articulación con el componente cultural de las lenguas.

4.6.4 Teoría del currículo de lenguas extranjeras

El término currículo es hoy en día relacionado con una metodología comunicativa que se aparta de la instrucción de la enseñanza formal de las lenguas extranjeras e incluye un proceso de planificación del proceso instructivo. La subcategoría *coherencia en la toma de decisiones* en la figura 26, muestra la relación que se presenta con el proceso de elaboración del syllabus, el cuál es entendido como una lista del inventario que se va a enseñar, pero este proceso debe ir acompañado de una coherente toma decisiones para la elaboración del programa, el cual también debe dar cuenta de factores como el material y el equipamiento entre otros.

Figura 26

Teoría del currículo de lenguas extranjeras



Nota: Sistematizada con el software Atlas ti (2022). Fuente: elaboración propia, (2022).

También se presenta una tensión histórica del currículo de lenguas extranjeras. Stern (1987), citado en (Nuñez , 2008, pág. 7) concibe una propuesta de currículo para lenguas extranjeras que apunte hacia el aprender a aprender en sus palabras equivale a enseñar a la mente aprender un idioma que incluya a su vez el componente cognitivo: "Cuando digamos el estudiante que es un licenciado en formación pasa digamos de materias que se llaman aquí didáctica inglesa, francesa o alemana a la práctica docente digamos hay una ruptura muy fuerte muchas veces, entrevista experto EBI, 2022", las habilidades afectivas, y una tensión que se relaciona con una crítica a las facultades de filología que se han caracterizado por la enseñanza

de los idiomas desde un marco pedagógico y didáctico y de manera tangencial el elemento curricular:

Las instituciones de formadores de maestros y profesores que daban primacía a las ciencias pedagógicas, en particular a la Didáctica Específica del idioma, y por otro, las instituciones que enfocaban el estudio de las lenguas desde una perspectiva filológica, en la que se ponía el énfasis en la formación del estudiante, no como futuro profesor, sino en su conocimiento exhaustivo del lenguaje de que se tratara, (Nuñez , 2008, pág. 6).

El componente curricular es absolutamente importante y relevante en todo momento, en toda instancia de la formación en un idioma porque es un documento que está vivo y que se alimenta día a día con el diario vivir, con las exigencias del día a día, generalmente en un currículo ubicamos una serie de contenidos, de temas gramaticales de vocabulario de estructura los ubicamos dentro de un módulo entonces vamos a hablar de democracia, de sociedad y eso se queda ahí. Algunos docentes van un poco mucho más allá y trabajan habilidades del siglo XXI liderazgo con este contenido gramatical realmente hace el esfuerzo a partir de esta unidad, pero es muy contado el profesor que realmente hace la evaluación de cómo se puede desarrollar la capacidad comunicativa de un estudiante desde su liderazgo y desde otras miradas de la comunicación, ¿sí? 14:3 29 – 38 en experta EBI, 2022.

El tercer componente, describe los currículos emergentes los cuales incluyen aspectos tales como: actitudes para los encuentros interculturales, la necesidad por integrar el lenguaje y la cultura, integración de otros modos de pensamiento en las creencias de la escuela y de la sociedad, aprender a aprender, la apuesta por una mentalidad bilingüe en las instituciones más que definirse como institución bilingüe, la formación docente y los elementos para un currículo de educación bilingüe intercultural.

4.7 Análisis cuarta categoría: Concepciones docentes de lenguas

El docente de lenguas debe desarrollar estos aprendizajes dado que el aprendizaje de una segunda lengua está ligado al aprendizaje de una cultura (aprender a convivir), facilita el acceso al 50% del contenido web (aprender a aprender), incrementa las opciones profesionales (aprender a hacer) y aumenta la autoconfianza y búsquedas más enriquecidas (aprender a ser):

Cualquier profesor, de cualquier materia, debe estar familiarizado con los cuatro pilares de la educación de la UNESCO para poder alinear su práctica docente con las competencias que requieren sus estudiantes. Por su parte, la enseñanza del inglés como segunda lengua en escuelas públicas es un objetivo educativo estrechamente relacionado con el desarrollo económico, social y cultural de América Latina. Existe una relación privilegiada entre la enseñanza del inglés y los cuatro pilares de la educación, dado que se trata de un idioma que abre muchas posibilidades para el aprendizaje, generando acceso a más del 50% del contenido web (aprender a conocer), que incrementa las opciones profesionales (aprender a hacer), que fomenta la cultura global (aprender a convivir) y que aumenta la autoconfianza y la búsqueda de identidades más enriquecidas (aprender a ser), (Pearson, 2022, págs. par, 13).

Aunque según las concepciones de los docentes de lenguas, el contexto colombiano no favorece que el estudiante este en contacto con una lengua extranjera como lo expresó la experta en bilingüismo e interculturalidad tampoco se evidencia en las pruebas de estado que los docentes, por ejemplo, desarrollen de manera sistemática los cuatro pilares de la educación que plantea la Unesco.

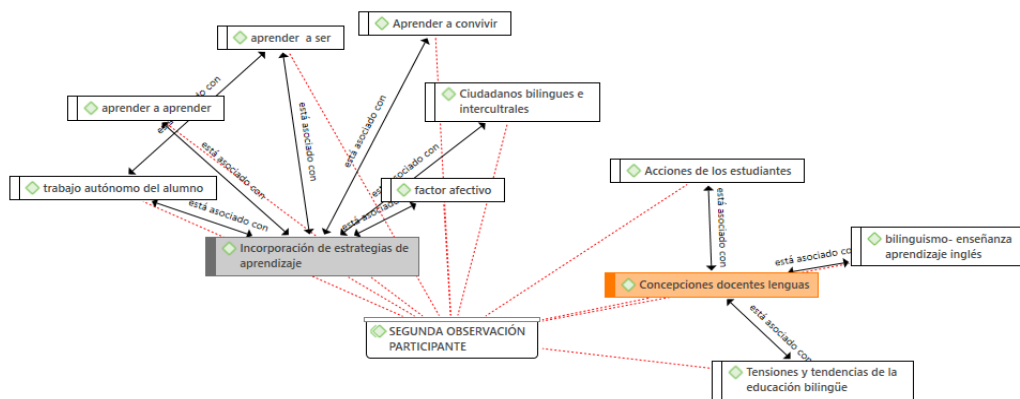
4.7.1 El papel del docente de lenguas en la educación bilingüe intercultural

Los resultados obtenidos en la figura 27 por medio de la técnica observación participante, confirman que dentro de la categoría *concepciones de los docentes de lenguas*, se relacionan las acciones de los estudiantes con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de los idiomas, y las tensiones que se dan a nivel pedagógico, administrativo, curricular, organizativo, entre otros.

Asimismo, se confirma que las subcategorías: factor afectivo, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y el trabajo autónomo de los estudiantes hacen parte de las estrategias a incorporar en un proceso de educación bilingüe intercultural: “En los documentos institucionales se plantea formar estudiantes autónomos, sin embargo, en la realidad no se evidencia un avance significativo en cuanto a este aprendizaje, observación participante, 2022).

Figura 27

El papel del docente de lenguas en la educación bilingüe intercultural



Nota: Sistematizada en el software Atlas ti (2022). Elaboración propia, (2022).

También se presenta el componente de las concepciones de los docentes de lenguas caracterizadas por factores tales como: la necesidad de ofrecer a los estudiantes experiencias de inmersión, los retos culturales y los retos de los docentes de lenguas entre los cuales se encontró la formación de ciudadanos reflexivos, sensibles y comprometidos.

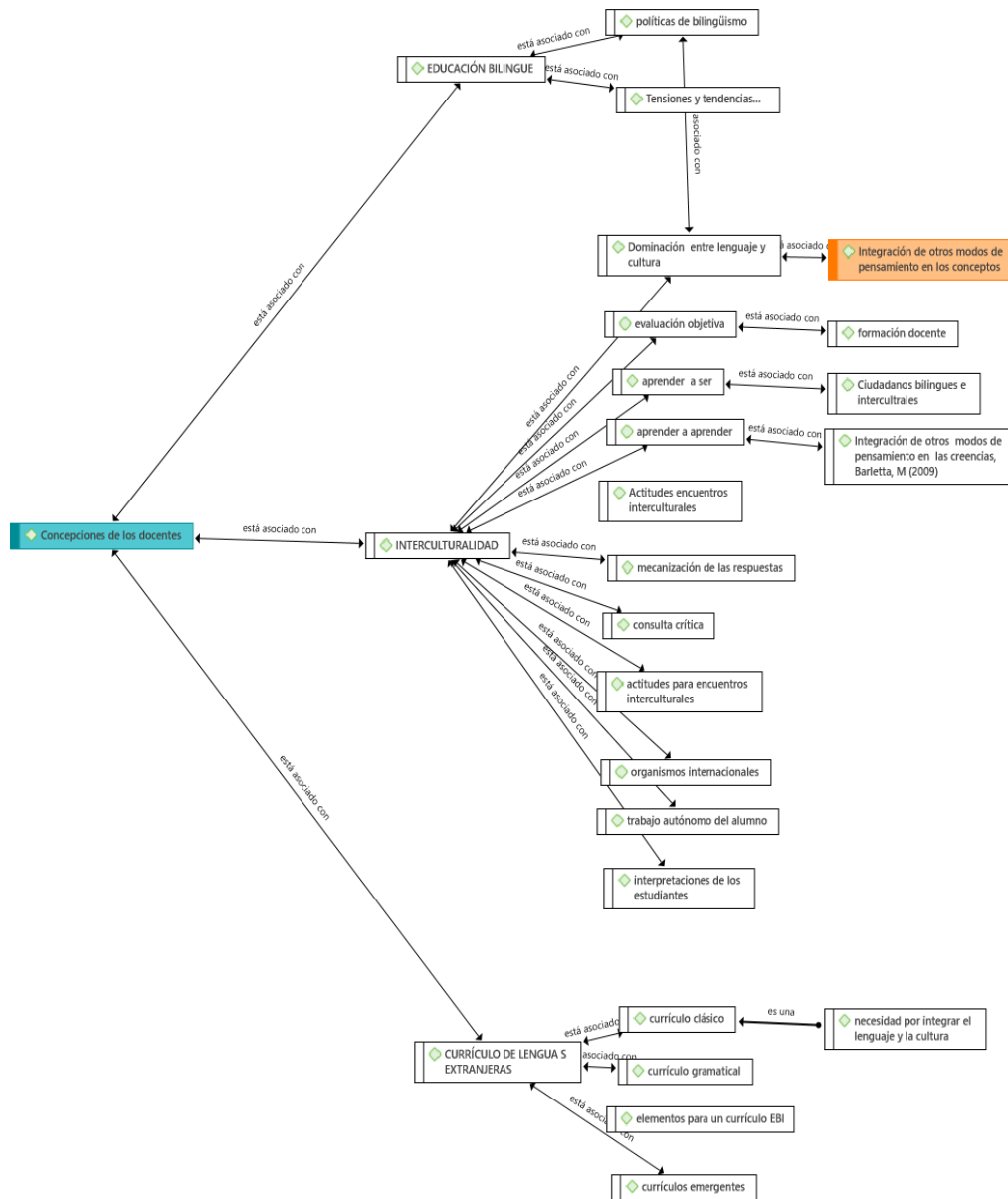
4.7.2 Concepciones de los expertos acerca de la EBI

Los expertos que participaron en esta investigación corresponden al director actual del departamento de lenguas de la Universidad Nacional, una profesora de la maestría en didáctica del inglés de la Universidad Libre, un rector de una institución educativa distrital con énfasis en bilingüismo y una coordinadora del convenio British Council y los colegios con modalidad (MEB). En esta subcategoría hacen parte los siguientes constituyentes. El primero de ellos es el trabajo autónomo del estudiante ligado con el concepto meta cognitivo orientado por el docente.

En segundo lugar, las concepciones de los expertos en bilingüismo e interculturalidad en relación con las condiciones de las instituciones educativas con modalidad bilingüe (MEB) en donde se evidencian prácticas de mecanización de respuestas y baja consulta crítica de los estudiantes. Asimismo, consideran ellos se requiere avanzar por una transición en la concepción de institución educativa bilingüe hacia una institución con mentalidad bilingüe.

Figura 28

Concepciones educación Bilingüe Intercultural de los líderes de bilingüismo



Nota: Sistematizada en el software Atlas ti (2022). Elaboración propia, (2022).

Se presenta la relación de las concepciones de los docentes de lenguas frente aspectos como: las condiciones de las instituciones educativas distritales (IED) como contexto para llevar a cabo la educación bilingüe intercultural, su postura frente a actitudes en el proceso de aprendizaje de las lenguas en donde se evidencia procesos de mecanización de las respuestas, hay dominación entre la lengua y la cultura y baja consulta crítica por parte de los estudiantes.

Así, una vez más en el marco de la caracterización de las concepciones de los docentes de lenguas, frente a los hallazgos que arrojan las entrevistas a los líderes de bilingüismo y jefes de área se evidencia un avance en cuanto a no abordar una educación bilingüe intercultural centrada en las ferias, el folklore o la comida de un país angloparlante o francófono sino en modificar el pensamiento y las creencias sobre las culturas extranjera permitiéndole al estudiante hacer sus propias interpretaciones de la otra cultura:

Sin ir tan lejos pues puedo citar que en ultimo English Day compartimos el himno nacional de Estados Unidos, ¿con qué propósito? que los estudiantes lo conozcan, y pues se hizo una aclaración introductoria en la que se planteaba no es para rendir homenaje sino se trata de acercarnos y conocer un elemento cultural pues importantísimo pues tanto para ellos como para cualquier nación, entrevista jefe de área, 2022, ver anexo A.

A la luz de estos aportes teóricos y empíricos, las concepciones de los docentes de lenguas, en torno a la educación bilingüe intercultural propenden por brindar a los estudiantes el conocimiento cultural, las actitudes y habilidades para que el estudiante tenga una participación activa en la sociedad. Brindándoles materiales que los lleven a valorar su herencia cultural y a respetar los otros idiomas, culturas y valores tradicionales. Estos aportes teóricos son muy valiosos si se quiere avanzar en la educación bilingüe intercultural en Colombia desde el reconocimiento de las relaciones entre una educación bilingüe que se debe fortalecer desde aprendizajes como el aprender a convivir para formar ciudadanos globales que lleguen a ser

conscientes de la importancia de la EBI y también por otra lado, en lo concerniente a las tensiones y tendencias de la educación bilingüe, lograr apuntar hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras junto con el componente intercultural haciendo partícipe al maestro de lenguas.

4.8 Hallazgos

A partir del análisis, producto de los procesos de codificación y sistematización de los datos recolectados en diez entrevistas semiestructuradas a los líderes de bilingüismo con modalidad presencial (ver anexo A), el análisis documental, cuatro entrevistas semiestructuradas a expertos en bilingüismo e interculturalidad de las cuales tres de ellas se realizaron de manera presencial y una en archivo de audio (ver anexo C) y la observación participante llevada a cabo en una institución educativa distrital focalizada en inglés (ver anexo B) por parte de la Secretaría de Educación Distrital. Se presentaron los siguientes hallazgos desde las categorías de análisis educación bilingüe, interculturalidad, currículos de las lenguas extranjeras y concepciones de los docentes de lenguas.

4.8.1 Categoría Educación Bilingüe

A partir de la categoría de análisis educación bilingüe, se encontró que: primero, la necesidad que dentro de la formación de los docentes de lenguas se adquieran habilidades para los encuentros interculturales, un primer paso consistiría en el reconocimiento del bagaje cultural de los estudiantes. Segundo, se evidenció una ruptura entre las políticas de bilingüismo y los procesos que hacen parte de una educación bilingüe intercultural tales como: la evaluación de la adquisición de la educación bilingüe intercultural comprendida por aspectos como la

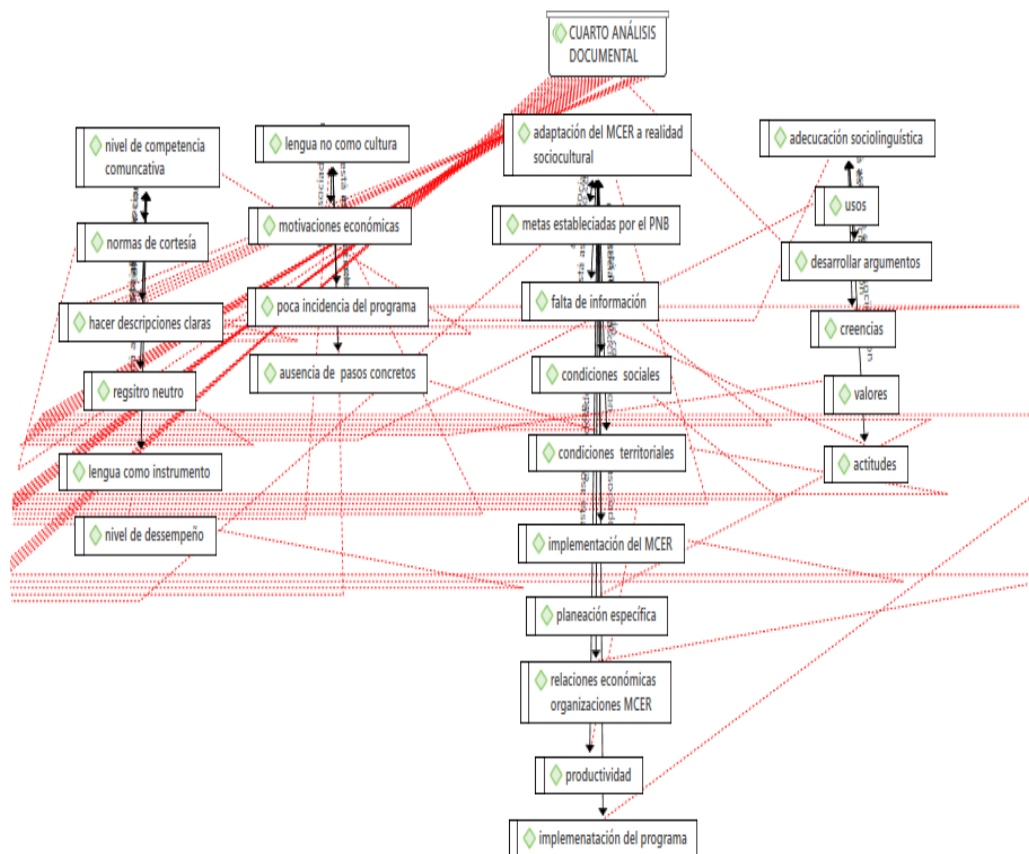
capacidad del estudiante para analizar conflictos, su capacidad para resolver conflictos, su conocimiento global del mundo entre otros.

Asimismo, los expertos sugirieron no cambiar el Marco Común de Referencia Europeo sino cambiar las estrategias para que los estudiantes colombianos tengan las mismas oportunidades: “ a diferencia de Europa en donde la movilidad es mucho fácil aquí no, entonces creo que se podrían como adaptar o tener otras estrategias porque los estudiantes realmente no tienen esas facilidades, pero no cambiar el marco sino un poco las estrategias”; falta explicitación en las políticas de bilingüismo sobre aspectos tales como: la formación en educación bilingüe intercultural para los docentes de lenguas y de las otras áreas, segundo, el desconocimiento por parte de las políticas de bilingüismo de factores internos que hacen parte del contexto de los estudiantes: (edad, actitudes hacia la otra cultura y sus hablantes) y factores externos (ambiente familiar, escolar y social) y tercero la ausencia de una metodología sistemática para incorporar los elementos de los currículos emergentes en las instituciones de educación media. El desconocimiento del contexto social y cultural por parte de las políticas de bilingüismo, la ausencia de información sobre los procesos de formación en competencias interculturales para docentes de todas las áreas.

La ausencia de pasos (figura 29) concretos para implementar este programa en las instituciones, es decir una de las falencias del plan nacional de bilingüismo (PNB), es la falta de información. Asimismo, se encontró la poca incidencia del programa después de analizar las pruebas de estado en las que se esperaba que los estudiantes alcanzaran un nivel de desempeño B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Figura 29

Tensiones y tendencias de la educación bilingüe



Nota: Sistematizada en el software Atlas ti. *Fuente:* Elaboración propia, (2022).

Los líderes de bilingüismo expresan que la enseñanza de la lengua extranjera se debe dar en la lengua extranjera, y con respecto a las políticas de bilingüismo conciben que es la responsabilidad del maestro quien debe llevarlas a cabo. En cuanto a la formación del docente de lenguas quien no debe ser visto como un instructor que brinda metodologías eficaces y eficientes a sus usuarios y debe dar respuesta al mercado global. Cualquier profesor, de cualquier materia, debe estar familiarizado con los cuatro pilares de la educación de la Unesco para poder alinear su práctica docente con las competencias que requieren sus estudiantes.

4.8.2 Interculturalidad

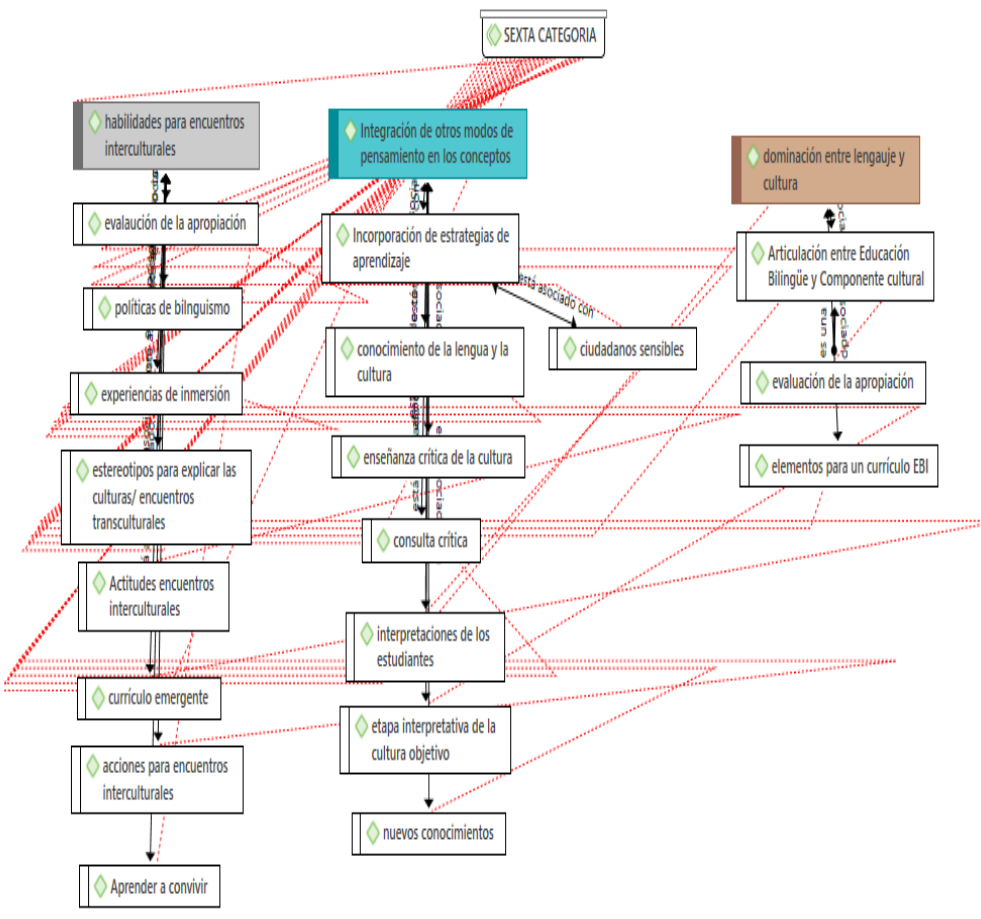
Los principales hallazgos de esta categoría de análisis fueron: la superación del marco supra lingüístico, es decir que no se debe asumir el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto de la globalización bajo miradas reduccionistas. Estas miradas reduccionistas hacen referencia a: primero, la reducción del hombre como objeto del mercado y de los intereses económicos; segundo, el énfasis en la competencia comunicativa dejando de lado el componente cultural de las lenguas y tercero, el reduccionismo cultural, que se debe enfrentar evitando el abordar la cultura solo como el folklore y la reproducción de los estereotipos culturales, y tercero con respecto a la subcategoría *convergencia cultural* se hizo alusión al planteamiento por parte de algunos autores que asumen el proceso de globalización como una posible causa de la desaparición de las lenguas debido a la influencia del inglés como lengua internacional, (Pérez , s.f.). Por último, involucrar a los aprendices en situaciones cotidianas de culturas que les llame la atención y que no necesariamente hablen inglés, por ejemplo: la cultura mexicana o la cultura asiática.

4.8.2.1 Educación Bilingüe Intercultural.

Entre los hallazgos encontrados en el capítulo de análisis de datos se encuentran: los docentes de lenguas extranjeras no deben apuntar hacia el conocimiento de la cultura objetivo sino a la experiencia de la cultura, Kramsch, (1993). Este autor propone cinco estrategias para no entender la cultura objetivo sino experimentarla, estas estrategias son: a) incorporar materiales auténticos de la cultura objetivo, b) crear una atmósfera bidireccional en la que se reconozca la cultura nativa y la cultura meta, c) fomentar el entendimiento de las diferencias, d) entender la enseñanza de las culturas como un proceso interpersonal y e) superar la creación de

estereotipos. El hallazgo, *habilidades para encuentros interculturales*, comprendió aspectos tales como: los estereotipos, concepto que se refiere a la reproducción de los estereotipos de las culturas extranjeras por parte del docente de lenguas, se discutió que, si se quiere avanzar hacia una EBI en Colombia, se debe suspender este tipo de prácticas.

Figura 30
Acciones para encuentros interculturales en las IED



Nota: Sistematizada en el software Atlas ti (2022). Elaboración propia, (2022).

Crear eventos interculturales usando la lengua inglesa en los colegios distritales pero que haya un direccionamiento desde la secretaría de educación, una evaluación de esa inmersión que tengan los estudiantes por parte de los profesores de todas las áreas por medio de mecanismos como la retroalimentación, las unidades didácticas, (entrevista jefes de área, 2022). La primera condición para avanzar hacia una educación bilingüe intercultural de acuerdo con los expertos es tener docentes con un buen nivel o de manejo del inglés o de la segunda lengua que se quiera, eso es importantísimo, que no sean solo los docentes del área obviamente deben ser los que lideran pero también deben ser docentes de las demás asignaturas, 18:4 10, en entrevista experto EBI.

Asimismo, los factores que no favorecen el control y evaluación del proceso de aprendizaje del componente intercultural fueron: los estereotipos por parte de los docentes para explicar las culturas, no hay una evaluación sistemática con respeto a la apropiación que van teniendo los estudiantes de la competencia intercultural, y la mecanización de las respuestas por parte de los estudiantes la cual es promovida por los docentes. No hay control de la práctica en cuanto a la adquisición de la competencia intercultural, es decir el estudiante no está siendo monitoreado, retroalimentado ni evaluado en cuanto a la apropiación de la educación bilingüe intercultural. Asimismo, se encontró que, en las prácticas educativas entre los estudiantes y nativos por medio de herramientas virtuales, los estudiantes usaban respuestas mecanizadas y no hacían consulta crítica.

El contexto actual global exige, el reconocimiento de las otras culturas y el respeto por su idioma, sus creencias y sus valores. La segunda parte tiene que ver con la formación del docente de lenguas la cual debe apuntar hacia la creación de individuos que no estén al servicio del mercado para satisfacer las expectativas de sus usuarios, sino que sean formados para ser docentes comprometidos, reflexivos y éticos con su práctica educativa. Se pudo encontrar que la

subcategoría *desarrollo de competencias para la educación bilingüe intercultural* presentó las siguientes interrelaciones: la articulación entre educación bilingüe y componente intercultural en relación con las subcategorías: formación intercultural para el docente de lenguas, procesos de formación en lengua extranjera, concepciones de los docentes de lenguas y tensiones y tendencias de la educación bilingüe.

4.8.3 Currículos de las lenguas extranjeras

El primer aporte indicó la incorporación de temáticas de otras áreas en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, segundo, que los contenidos transiten desde la estandarización hacia contenidos contextualizados acordes con la realidad de los aprendices y explorar nuevas estrategias que brinden a los estudiantes experiencias con la lengua extranjera fuera del aula tales como las inmersiones haciendo que las políticas de bilingüismo tengan incidencia en las instituciones con (MEB). Aspectos que contemplan los currículos emergentes en los cuales se hace un giro hacia el reconocimiento de la diversidad cultural que hace parte del entorno de los aprendices asimismo como la vinculación de los contenidos que hacen parte de la vida social, cultural y política de los estudiantes en las clases de lengua extranjera. Por ello, el currículo de inglés debe ser un currículo en el cual subyazga la interdisciplinariedad, entendida como un punto donde convergen los distintos saberes de los campos de formación del estudiante.

Una transformación del currículo de lenguas, que genere relaciones, que sea reparador y que reconozca la diversidad cultural. Los elementos que hacen parte del currículo de lenguas en la educación tradicional en contraste con un currículo bilingüe intercultural el cual se compone por: el respeto por la diversidad cultural, el establecimiento de relaciones democráticas y su integración con el componente global.

4.8.4 Concepciones de los docentes de lenguas

En cuanto a las concepciones de los docentes de lenguas, se encontró su necesidad por ser formados en interculturalidad. Asimismo, son conscientes que aún siguen reproduciendo estereotipos en relación con las culturas extranjeras, continúan dando prioridad al modelo comunicativo y a los currículos tradicionales descritos en las políticas de educación. A partir de estos hallazgos hago la siguiente propuesta curricular para la educación bilingüe intercultural para las instituciones de educación media en Bogotá.

4.8.5 Alcance de la propuesta

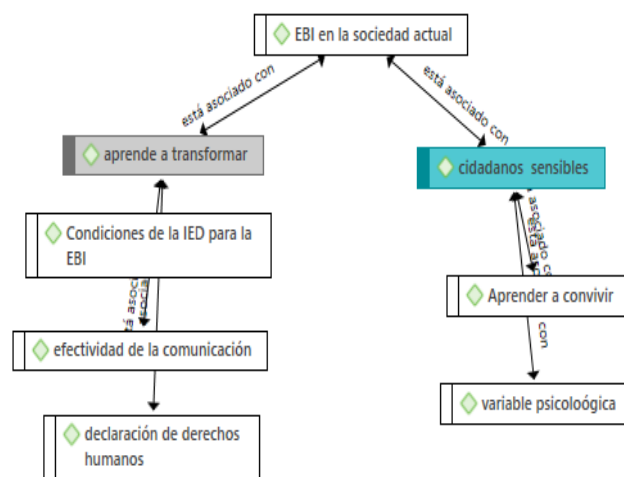
La propuesta curricular para la educación bilingüe que presento da respuesta a la educación bilingüe, la interculturalidad y las concepciones de los docentes de lenguas. En primer lugar, para operacionalizar las políticas de bilingüismo en las instituciones con modalidad educativa bilingüe de Bogotá, éstas deben articularse con los factores internos y externos que hacen parte del contexto social y cultural de los estudiantes. Asimismo, el MEN debe generar estrategias de comunicación para dar a conocer las fases de implementación de las políticas de bilingüismo; generar estímulos para los estudiantes y docentes que alcancen un nivel B2 de acuerdo al Marco Común Europeo y, por último, contextualizar los contenidos en las prácticas educativas de los docentes de lenguas.

Como respuesta a la interculturalidad, en primer lugar, se debe diseñar un instrumento -de manera sinérgica entre el sector público y el sector privado- que evalúe el proceso de adquisición del componente intercultural como parte de la educación bilingüe intercultural. A su vez se debe hacer más explícito el factor afectivo el cual se relaciona con los aprendizajes: saber ser, el saber

aprender y el saber hacer y extender la formación en educación bilingüe intercultural a los docentes de todas las áreas.

Figura 31

Educación bilingüe intercultural en la sociedad actual



Nota: sistematizada con el software Atlas ti (2022). Fuente: elaboración propia, (2022)

Como respuesta al currículo de lenguas extranjeras este debe hacer explícito el componente intercultural evidenciando una articulación con la educación bilingüe, debe ser interdisciplinar integrando los saberes políticos, sociales y culturales de los estudiantes en la clase de lenguas extranjeras. En respuesta a las concepciones de los docentes de lenguas el estado y la sociedad debe llevar a cabo las recomendaciones que hacen los docentes de lenguas quienes

abogan por la autonomía del estudiante y el desarrollo de los saberes (hacer, ser, aprender y transformar).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Primer objetivo específico

A. 5.1 Interpretación de los lineamientos de política pública relacionados con la educación bilingüe en la educación media

En el capítulo de antecedentes de esta investigación se evidenciaron las rupturas de las políticas de bilingüismo con las regiones más apartadas del país, más específicamente se planteó que el plan nacional de bilingüismo, no involucraba a la comunidad. En el capítulo anterior, se presentaron las rupturas entre las políticas de bilingüismo, cuyos lineamientos desconocen los factores internos (edad, nivel de escolaridad, actitudes hacia las culturas extranjeras y sus hablantes) y factores externos (contexto familiar, escolar y social) del contexto de los estudiantes colombianos.

B. Segundo objetivo específico

5.2 Caracterización de las concepciones de los docentes de lenguas acerca de la educación bilingüe intercultural desde su práctica educativa

Otro resultado fue la formación docente, en la cual se propusieron tres modelos: el modelo basado en destrezas, el modelo de ciencia aplicada y el modelo basado en la reflexión. De la misma manera, se encontró por medio de análisis documental que la actitud y la postura de los docentes frente a la educación bilingüe intercultural es determinante reiterando así la necesidad de una formación de los docentes de todas las áreas en educación bilingüe intercultural. Entre otros hallazgos que se refieren a las concepciones de los docentes de lenguas, se encontró en que los docentes aún reproducen estereotipos de las culturas extranjeras en sus clases. Por esta razón se propuso incorporar otros modos de pensamiento en los conceptos y otros modos de pensamiento en las creencias en el proceso de adquisición de las competencias interculturales. Asimismo, los docentes aseguraron que el componente de la intercultural no está explícito en los currículos sugeridos para lenguas extranjeras como si están explícitas las pedagogías activas. También se encontró que los docentes aún no avanzan en el desarrollo de la etapa interpretativa en cuanto a factores tales como las creencias, valores y lenguas de las otras culturas.

Personalmente mi concepción como docente de inglés es la importancia de promover la educación bilingüe intercultural como parte del proceso de la globalización la cuál debe empezar a hacerse explícita en las políticas de bilingüismo y en los currículos de las lenguas extranjeras.

C. Tercer objetivo específico.

5.3 articulación entre la educación bilingüe y la competencia intercultural de las lenguas de referencia global para el contexto de la educación media

Con base en los vacíos mencionados en el problema de investigación, en el que se planteó la desarticulación entre la educación bilingüe y el componente intercultural debido a factores tales como: la concepción instrumental de la lengua por parte de los docentes de lenguas quienes todavía presentan un nivel B1 de acuerdo al MECR, las rupturas entre las políticas de bilingüismo y las instituciones y aún con los currículos de lenguas extranjeras. Se debe considerar una articulación entre la educación bilingüe y la competencia intercultural de las lenguas de referencia global para el contexto de la educación media empezando por avanzar en tensiones tales como la contextualización de los contenidos dejando atrás los contenidos estandarizados, incorporar el factor afectivo y reconocer el bagaje cultural del estudiante. Así mismo se confirma la necesidad por adelantar investigaciones que se aproximen a la educación bilingüe intercultural con perspectiva global.

D. Cuarto objetivo específico.

5.4 Diseño de propuesta curricular para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural desde las concepciones de los docentes de educación media en los colegios oficiales de Bogotá.

Se propone un currículo para la educación bilingüe intercultural en el contexto de la educación bilingüe intercultural en Colombia la cual presenta una estructura macro curricular, meso curricular y micro curricular. En el nivel macro curricular se insta por desarrollar como indicadores la incorporación de los resultados de esta investigación en las políticas de bilingüismo, capacitar a los docentes de lenguas dentro de una formación reflexiva y crítica y

fortalecer la transdisciplinariedad para generar nuevos saberes. En el nivel meso curricular hacen parte como indicadores: el enfoque en el estudiante y los aprendizajes para la vida y fomentar la interacción entre las instituciones educativas y las culturas extranjeras. En el nivel micro curricular, se presentan indicadores en relación a: articulación entre los contenidos de las asignaturas, evaluar el proceso de adquisición de la educación bilingüe intercultural y avanzar hacia una nueva conceptualización denominada institución con mentalidad bilingüe.

Finalmente para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo avanzar en una educación bilingüe intercultural en Colombia desde las concepciones de los docentes de lenguas de educación media en los colegios oficiales de Bogotá?, se debe hacer énfasis en el saber hacer. Es decir que los estudiantes deben aprender a aplicar los conocimientos adquiridos en la educación bilingüe intercultural en su contexto escolar, social y familiar para que finalmente reconozcan que la cultura es un proceso y en consecuencia no se limita únicamente a la comida, las ferias y el folklore.

CAPITULO VI

PROPUESTA

6.1 Estructura Curricular

Esta propuesta curricular está estructurada por los niveles macro curricular, meso curricular y micro curricular.

6.2 Diseño curricular

El nivel macro curricular se compone de una comprensión de la interculturalidad, de la cual se derivan estrategias formativas centradas en el aprendizaje intercultural a la luz de los resultados de esta investigación. Desde estas estrategias se desprende la arquitectura curricular propuesta en la tabla 15. El nivel meso curricular propone una construcción de campos de conocimiento interdisciplinarios y el nivel micro curricular.

6.2.1 Nivel macro curricular

La tabla 14 presenta la comprensión del componente intercultural a la luz de estrategias formativas de aprendizaje como parte del nivel macro curricular las cuales derivaron en una arquitectura curricular institucional presentada en la tabla 15. Como parte del nivel meso curricular se presenta una construcción de campos de conocimiento interdisciplinario y para el nivel micro curricular se presentan dos indicadores de aprendizaje para avanzar hacia una educación bilingüe intercultural en las instituciones de educación media de Bogotá.

Tabla 14

RUTA PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE LENGUAS

<p>Contexto: Instituciones Educativas Distritales nivel educación media y comunidad científica y académica en general</p>
<p>NIVEL MACROCURRICULAR</p>
<p>ESTRATEGIAS FORMATIVAS CENTRADAS EN EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incorporación de encuentros interculturales en las instituciones educativas organizados por la SED, asesorados por expertos en bilingüismo e interculturalidad y evaluados por los docentes de todas las áreas. ✓ Desarrollo de competencias interculturales para formar ciudadanos comprometidos con la ciudadanía global desde los saberes propuestos por Byram (1997) y el documento Delors. ✓ Ajuste de los modelos dirigidos hacia la construcción del conocimiento del profesor con el apoyo de las otras áreas y de la comunidad académica.
<p>NIVEL MESO CURRICULAR</p>
<p>CAMPOS DE CONOCIMIENTO INTERDISCIPLINARES</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento de otras culturas a través del respeto por su idioma, sus creencias y sus actitudes.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contextualización de los contenidos por medio de la identificación de las problemáticas reales de la comunidad haciendo que el aprendizaje sea más significativo. ✓ Evaluación del proceso de apropiación del componente intercultural midiendo aspectos como: la capacidad de analizar conflictos, la capacidad de resolver conflictos, el conocimiento global del mundo, el descenso del etnocentrismo y el descenso del autoritarismo.
NIVEL MICROCURRICULAR
LINEAMIENTOS DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo de un proyecto dando solución a un problema ambiental de la comunidad y socializar avances y resultados en las redes sociales nacionales e internacionales articulado con el aprendizaje del inglés. ✓ Desarrollar aprendizajes tales como el saber ser, el saber hacer y el saber transformar en el marco de un encuentro intercultural.

Nota: Elaboración propia (2023).

Así, a partir de las estrategias formativas en el aprendizaje intercultural mencionadas en el nivel macro curricular se deriva la siguiente arquitectura curricular:

	<p>“Interculturalidad en la clase de inglés”. Presentando los objetivos y alcance.</p>	<p>una perspectiva crítica en los estudiantes en torno a la ciudadanía global articulado con la clase de lengua extranjera.</p>	<p>bilingüismo e interculturalidad quienes tienen la misión de orientar los procesos de EBI que plantea la institución educativa.</p>
SEGUNDO	<p>Desarrollo de talleres en torno a las creencias, idioma y actitudes de la cultura del estudiante.</p>	<p>Estudiar fenómenos naturales como el calentamiento global haciendo conscientes a los estudiantes de su rol activo y proponer un proyecto en su comunidad en el que se dé solución a un problema ambiental. Socializar los avances y resultados por las redes sociales a nivel nacional e internacional.</p>	<p>Desarrollar actividades interculturales integradas con las otras áreas.</p>

TERCERO	Desarrollo de talleres en torno a las creencias, idioma y actitudes presentes en las culturas extranjeras.	Brindar herramientas argumentativas para que los estudiantes reconozcan un conflicto y den solución al mismo haciendo seguimiento del proceso de apropiación de la competencia intercultural.	Delegar a un docente de cada área la organización con sus estudiantes de una socialización correspondiente a presentar las diferencias y semejanzas entre una cultura extranjera y la cultura nativa.
CUARTO	Organización de un encuentro intercultural que permita el desarrollo de aprendizajes como el aprender a convivir y el aprender a transformar.	Diseñar y validar instrumentos de retroalimentación frente a la participación de los estudiantes en el encuentro intercultural y profundizar con guías didácticas.	Organizar una jornada pedagógica para evaluar el encuentro intercultural realizado recogiendo las posturas en una matriz DOFA.

6.2.2 Nivel Meso curricular

En este nivel se presenta una construcción de campos de conocimiento interdisciplinares, ellos son: Reconocimiento de otras culturas a través del respeto por su idioma, sus creencias y sus actitudes, contextualización de los contenidos por medio de la identificación de las problemáticas reales de la comunidad haciendo que el aprendizaje sea más significativo y la evaluación del proceso de apropiación del componente intercultural midiendo aspectos como: la capacidad de analizar conflictos, la capacidad de resolver conflictos, el conocimiento global del mundo, el descenso del etnocentrismo y el descenso del autoritarismo.

6.2.3 Nivel Micro curricular

En este nivel se proponen dos indicadores de aprendizaje, ellos son: el desarrollo de un proyecto que brinde solución a un problema ambiental que esté articulado con el aprendizaje del inglés y cuyos avances y resultados sean socializados en las redes sociales nacionales e internacionales. El otro indicador corresponde a evidenciar un nivel de desarrollo en aprendizajes como el saber ser, el saber hacer y el saber transformar en el marco de un encuentro intercultural.

6.3 Implementación

Esta propuesta curricular se diseñó para ser implementada en las instituciones educativas en el nivel de educación media y tiene un alcance en la comunidad académica y científica. Se planea que sea implementada por los líderes de bilingüismo, los jefes de área y los docentes de lenguas extranjeras asesorados por expertos en bilingüismo e interculturalidad.

En conclusión, en esta propuesta curricular para la educación bilingüe intercultural propongo una estructuración de la misma dividida en los niveles macro curricular, meso curricular y micro curricular. En cuanto a su diseño, el nivel macro curricular propone una

comprensión intercultural que se deriva en estrategias formativas centradas en el aprendizaje que a su vez se derivan en la estructura curricular de la tabla 15. En el nivel meso curricular presento una construcción de campos interdisciplinarios y en el nivel micro curricular se proponen dos lineamientos de aprendizaje, el primero de ellos es el desarrollo de un anteproyecto que dé solución a una problemática de la comunidad y cuyos avances y resultados se socialicen en las redes sociales nacionales e internacionales haciendo que los estudiantes reconozcan que la cultura es un proceso de interacción y el segundo lineamiento busca emprender una práctica pedagógica dirigida a los estudiantes que les permita avanzar hacia su apropiación personal de la educación bilingüe intercultural en el marco del aprender a hacer.

6.4. Aporte al campo de conocimiento y la línea de investigación

El aporte al campo del conocimiento fue abordar la educación bilingüe e intercultural. Este abordaje incluyó la indagación de este campo de estudio a nivel global, iberoamericano y nacional. Al mismo tiempo, me permitió interactuar con expertos en bilingüismo e interculturalidad y construir una perspectiva acerca del avance de la educación bilingüe intercultural en el contexto educativo colombiano.

6.5 REFERENCIAS

- Aguavil Arévalo , J. M., & Andino Jaramillo, R. A. (Aguavil et al, 2019). Training needs of teachers of Intercultural Education Tsáchila. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 78- 88.
- Agray. (diciembre de 2001). *Currículo enacipatorio y enseñanza de lenguas extranjeras, ¿ ficción o realidad?*
- Aguaded Ramírez , E. M., Ruiz de la Rubia , P., & Gonzalez Castellón , E. (Aguaded et al, 2013). LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES. *Profesorado*, 340-365.
- Aguero Contreras , F.-C., & Urquiza- García , C. R. (Aguero et al, 2016). Multicultura e interculturalidad: implicaciones de una ausencia en la educación. *Educação e Pesquisa*, 459-475.
- Aguilar Forero , N., & Velásquez , A. M. (2018). *Educación para la ciudadanía mundial en Colombia Oportunidades y desafíos*.
- Álvarez , S. (s.f.). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*.
- Amirullah , A., & Rosmaladewi , R. (Amirullah, 2018). Promoting Intercultural Competence in Bilingual Programs in Indonesia. *Sage Journals*, 1- 7.
- Arias Ortega , K. E., & Riquelme Bravo , P. A. (Arias, 2019). (Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 177-191.
- Arias Ortega , k., Quilaleo, D., & Quintiqreo , S. (Arias et al, 2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educ. Pesqui. vol.45 São Paulo*, 1- 16.

- Arismendi , F. (2022). Formación de formadores de lenguas extranjeras en educación intercultural por medio de una comunidad de práctica. *Folios* , 199-222.
- Arizmendi Gómez, F. A. (Arizmendi , 2014). Culture et formation des futurs enseignants de langues: le cas d'un programme de licence dans une université publique en Colombie. *Lenguaje*, 363-387.
- Arrieta. (2018). *La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario: propuesta de intervención educativa*.
- Avendaño , W. (2012). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educ.Educ* , 159-174.
- B. Zeynep , Ö., Savaş , Y., & Hakan , D. (2019). Developing intercultural awareness in language teaching: Insights from EFL. *JOURNAL OF LANGUAGE AND LINGUISTIC STUDIES* , 1436-1458.
- Barletta Manjarrés , N. (2009). Intercultural Competence: Another Challenge. *Universidad del Norte*, 143- 158.
- Barrios Valenzuela, L. A., & Palou-Julián , B. (Barrios et al, 2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 405-486.
- Bermudez Jiménez, J. R., & Fandiño Parra , Y. J. (enero de 2012). *Universidad de La Salle Ciencia Unisalle* . Obtenido de El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo :
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1309&context=ruls>
- Bonilla , J. (2017). La inclusión y la atención a la diversidad en las clases de inglés a través del método Leby en las academias de idiomas ecuatorianas . 1-10.
- Burcu , Y., & Yonca , Ö. (Burcu, 2016). An Investigation into English Language Instructors and Students' Intercultural Awareness. *Nova Southeastern University*, 10-24.

- Cabrales, M. (2018). Globalización, internacionalización e interculturalidad: Una mirada desde la formación del docente de lenguas extranjeras . *Revista Internacional de cooperación y desarrollo*.
- Calvo , A. (2015). Loe sestreetipos de los docentes en las calses de L2: Reflexiones en torno a una manera de enseñar español más sensible al género, al concepto de familia y a la niñez. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* , 272- 282.
- Cano Barrios , J., del Pozo Serrano , F., & Ricardo Barretto , C. (Cano et al, 2016). Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). *Encuentros*, 159- 174.
- Cano Moreno , J. (s.f.). *Cometencias interculturales, currículo y agentes participantes en el sistema educativo*.
- Cante Soriano , R. Y. (30 de 07 de 2021). *CURRÍCULOS EMERGENTES: Una apuesta por las prácticas pedagógicas alternativas en la educación inicial*. Obtenido de <https://investigaciones.iberoreport-6.pdf>
- Cañon , A., & Cedeño, M. (junio de 2016). Obtenido de Tendencias en la formación actual de docentes de lengua castellana: <file:///C:/Users/PROFESSIONAL/Downloads/912-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1046-1-10-20190717.pdf>
- Cárdenas , M. (enero de 2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?*
Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/238773867_Bilingual_Colombia_Are_we_ready_for_it_What_is_needed/link/557038c108aec226830acc56/download
- Cárdenas , R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Ikala*, 71-105 .

- Caro Aguilar, H. E. (Caro, 2018). *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Obtenido de
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE INGLÉS
SOBRE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE
LENGUAS:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/8896/1/CaroAguilarHebelynEliana2018.pdf>
- Carreño Bolívar, L. (Carreño, 2018). Promoting Meaningful Encounters as a Way to Enhance Intercultural Competences. *Reflexion on Praxis*, 120-135.
- Casanova , M. (16 de 11 de 2018). *Diseño curricular e innovación*. Obtenido de
<http://educacion.editorialaces.com/propuestas-curriculares/>
- Castro Viúdez, F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multiingües. *Centro virtual Cervantes* , 217- 227 .
- Cepeda García , N., Casro Burgos, D., & Lamas , B. P. (Cepeda et al, 2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación XXVIII*, 61-86.
- Cernadas Ríos, F., Santos Rego, M. A., & Lorenzo Moledo , M. (Cernadas, 2013). LOS PROFESORES ANTE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN SOBRE EL TERRENO. *Revista de Investigación Educativa*, 555-570.
- Comboni. (1996). La Educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. *Nueva sociedad*, 122- 135.
- Cubillos Alfaro , F., Romero Zamora, B., & Navarro, J. J. (Cubillos et al, 2019). El concepto de debate emergente como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la. *Cuadernos de investigación educativa*, 91-104.
- Davy , I. (2011). *A prendizaje sin fronteras: un currículo para la ciudadanía global* .

- Davy , I. (2011). *Aprendizaje sin fronteras: un currículo para la ciudadanía global*.
- de Paz Abril , D. (de Paz, 2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. España: Intermón Oxman ediciones.
- de Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global* . España : Intermón Oxfam .
- Delors , J. (1994). *Universidad Veracruzana*. Obtenido de LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Díaz Barriga , A. (2003). Obtenido de Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas .
- Dulzaides , M. (04 de 2004). *Scielo* . Obtenido de Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011
- Fandiño , Y. (2014). Bogotá Bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. 215-236 .
- Fandiño Parra , Y. J. (2012). Retos del programa nacional de bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Scielo Colombia*, 364- 381 .
- Fandiño Parra , Y., & Bermudez Jiménez , J. (2016). *Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera*. Bogotá : Universidad de la Salle .
- Fandiño Parra, Y. J. (2015). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión instrumental de modelos perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* .
- Feraru Candao , V. M. (Feraru, 2010). EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA: DISTINTAS CONCEPCIONES Y TENSIONES ACTUALES. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 333-342.

Fernández de C , M. E., Magro R , M., & Meza, M. (Fernández et al, 2005). ¿Se Atiende La Interculturalidad Y La Diversidad En La Formacion Del Docente Indígena? *Investigación y Posgrado*, 207- 242.

Galindo , A., & Moreno, L. M. (21 de 05 de Galindo , 2019). *Scientific Electronic Library Online*. Obtenido de Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v47n2s1/0120-3479-leng-47-02-s1-00648.pdf>

García , A. (s.f.). *Centro virtual Cervantes* . Obtenido de LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y EL PAPEL DEL PROFESOR DE LENGUAS EXTRANJERAS: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf

García , D., & García, J. (12 de 12 de 2013). *redalyc. org*. Obtenido de Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica: <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322229950004.pdf>

Gimeno. (2010). *redalyc.org*. Obtenido de La función abierta de la obra y su contenido: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf>

Globeducate British International Schools . (s.f.). Obtenido de El sistema educativo británico en los Globeducate British International Schools: <https://www.britishinternationalschool.com/es/colegios-britanicos/excelencia-educativa/plan-de-estudios>

Göbel , K., & Helmke, A. (Göbel, 2010). Intercultural learning in English as foreign language instruction:. *Teaching and Teacher Education*, 1571-1582.

Gomez Arevalo , J. A., & Marín Gallego , J. D. (2016). *Protocolos del doctorado en educación* . 2016 : Universidad Santo Tomás.

- Gómez Parra , M. E. (2018). Bilingual and Intercultural Education (BIE): Meeting 21st Century Educational Demands . *Research Gate*, 85-99.
- Gómez, M. (2018). *Universidad Politécncia de Valencia*. Obtenido de Comunicación efectiva en lengaus extranjears a través del aprendizaje basado en tareas:
<https://www.researchgate.net/publication/326726533>
- Granados Beltrán , C. (Granados, 2016). Critical Interculturality. A Path for Pre-service ELT Teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 171-187.
- Grundy , S. (1920). *Producto o praxis del curriculum* .
- Guelman , A., & Palumbo , M. M. (Guelman, 2017). Pedagogías latinoamericanas y decolonización. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, 45- 62.
- Gutierrez Estrada, M. R. (Gutierrez et al, 2016). *Educación Intercultural Bilingüe y enseñanza de inglés: El caso de uan comunidad mayo*.
- Hinojosa P, E. F. (2018). Interculturality and Teacher Education. A Study from Pre-service Teachers' Perspective. *Australian Journal of Teacher Education* , 74-92 .
- Imamyartha, D., Andayani, R., A'Yunin, A., Fardhani, .., & Dafik. (Imamyartha, 2019). Engaging EFL Readers in Literature Circles to Escalate Intercultural Communicative Competence. *IOP Science*, 1-11.
- Israelsson , A. (2016). *Digitala Vetenskapliga Arkivet*. Obtenido de Teachers' perception of the concept of teh concepto of interculturality in English: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:940669/FULLTEXT01.pdf>
- Jara , O. (s.f.). *Centro de estudios y publicaciones Alforja*. Obtenido de La Concepción Metodológica Dialéctica, los Métodos y las Técnicas Participativas:
<https://trabajosocialsantafe.org/>

- Jiménez , R. (1997). *Los temas transversales en al clase de inglés*. Pamplona : Gobierno de Navarra.
- Johnson Mardones , D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: lagunas notas desde los estudio curriculares . *Diálogo Andino* , 7- 14 .
- Johnson, B., & Christensen, L. (2007). *Educational research Quantitive, Qualitataive, and Mixed Approcahes*.
- Juan-Garau, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de las lenguas extranjeras . *Revista electrónca de investigación e inovación educativa y socioeducativa* , 47-66.
- Kydwell , T. (2019). Teaching about Teaching about Culture: The Role of Culture in Second Language Teacher Education Programs. *The Electronic Journal for English as a Second Language* , 1-16 .
- Lavado, B., Zárate, E., & Gómez , W. (2021). Inteligencias múltiples y aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes universitarios. *Delectus* .
- Lee, M. (2006). Directrices para el diseño curricular en la enseñanza del inglés en el siglo XXI. *Reencuentro*, 17-22.
- Llanes , J. (2017). Encuentros interculturales para la formación de futuros docentes de ELE: Un estudio de caso de telecolaboración intergeneracional. *Revista hechos y proyecioes del lenguaje* , 62- 76.
- López Ruíz , J. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Obtenido de
 file:///C:/Users/FREDDY%20ZABALA%20P/Downloads/42093-
 Texto%20del%20art%C3%ADculo-129739-1-10-20151208.pdf
- López Salorio , L., & Aguado de la Obra, G. (12 de 2019). *Un currículo orientado a la ciduadanía global*.

Obtenido de file:///C:/Users/FREDDY%20ZABALA%20P/Downloads/intered_curriculum_e
so%20(1).pd(2005). Obtenido de Construir el currículum global. Otra enseñanza en la
sociedad del conocimiento :

file:///C:/Users/FREDDY%20ZABALA%20P/Downloads/42093-
Texto%20del%20art%20C3%ADculo-129739-1-10-20151208.pdf

- Marín. (2018). El conocimiento y el currículo en la globalización de finales del siglo XX y principios del XXI. En M. G. Duván, *Conocimiento y currículo en las dos planetarizaciones de la humanidad*. Obtenido de El conocimiento y el currículo en la globalización de finales del siglo XX y principios del XXI.
- Marín Gallego , J. D. (s.f.). *El conocimiento y el currículo en la globalización de finales del siglo XX y principios del XXI*.
- Marín, D. (2013). *La investigación en educación y pedagogía sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Martínez Lirola , M. (Martínez, 2018). The importance of introducing intercultural competence in higher education: Proposal of practical activities. *Revista Electrónica Educare*, 1-19.
- Mason Bustos , F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. *Revista de Estudios transfronterizos* , 67-95.
- Maxwell, J. A. (2013). *Diseño de investigación cualitativa* . Barcelona : Gedisa.
- McAlinden , M. (2018). English Language Teachers' Conceptions of Intercultural Empathy and Professional Identity: A Critical Discourse Analysis. *Australian Journal of Teacher Education*, 41-59 .
- MEN. (2016). *Colombia aprende*. Obtenido de Orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de inglés:

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2014%20Orientaciones%20y%20principios%20Pedagogicos.pdf>

Mendez García , M. d. (Mendez, 2012). The potential of CLIL for intercultural development: a case study of Andalusian bilingual schools. *Language and Intercultural Communication*, 196-213.

Ministerio de Educación Nacional . (2006). *Formar en Lenguas Extranjeras* . Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación nacional . (s.f.). *Lineamientos curriculares idiomas extranjeros* .

Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *English for Colombia*. Obtenido de Pedagogical

Principles and Guidelines Suggested English Curriculum:

[https://eco.colombiaaprende.edu.co/suggested-english-language-](https://eco.colombiaaprende.edu.co/suggested-english-language-curriculum/?playlist=fc50b80&video=6f3d399)

[curriculum/?playlist=fc50b80&video=6f3d399](https://eco.colombiaaprende.edu.co/suggested-english-language-curriculum/?playlist=fc50b80&video=6f3d399)

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Pedagogical Principles and Guidelines Suggested*

English Curriculum . Bogotá .

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *pedagogical Principles guidelines suggested English*

Curriculum.

Muñoz Troncoso, G. O., & Quintiqueo Millán , S. (Muñoz , 2019). ESCOLARIZACIÓN SOCIO-

HISTÓRICA EN CONTEXTO MAPUCHE: IMPLICANCIAS EDUCATIVAS,

SOCIALES Y CULTURALES EN PERSPECTIVA INTERCULTURAL. *Educação &*

Sociedade, 1-18.

Nuñez , F. (2008). *Universidad de Nebrija* . Obtenido de Teoría del currículo y enseñanza de las

lenguas extranjeras: [https://www.nebrija.com/revista-](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f2c7ea2c17.pdf)

[linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f2c7ea2c17.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f2c7ea2c17.pdf)

- Olaya , A., & Gómez Rodríguez, L. F. (Olaya, 2013). Exploring EFL Pre-Service Teachers' Experience with Cultural Content and Intercultural Communicative Competence at Three Colombian Universities. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 49-67.
- Orange , J., & Smith , L. (2018). *Language teacher cognitions and intercultural language teaching: The New Zealand perspective*.
- Paricio , M. S. (2001). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* , 13. Obtenido de Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado.
- Paricio , M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lengaus extranjeras. *Porta Linguarum* , 216- 223.
- Pearson. (17 de 08 de 2022). *Pearson*. Obtenido de Todo sobre los pilares de educación de la UNESCO: <https://blog.pearsonlatam.com/ingles-para-todos/pilares-educacion-unesco>
- Peiro, et. al. (2012). LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN. SITUACIÓN Y FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BASADA EN VALORES. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega*, 127-139.
- Pena-Dix , B. (2018). *Developing Intercultural Competence in English Language Teachers: Towards Building Intercultural Language Education in Colombia*.
- Peñalva Vélez , A., & Leiva Olivencia , J. J. (Peñalva, 2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 141- 158.
- Pérez , J. (s.f.). Obtenido de Los profesores de lenguas extranjeras ante el reto de la globalización.
- Poblete Melis , R. (Poblete, 2006). Obtenido de Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la

integración:

file:///C:/Users/FREDDY%20ZABALA%20P/Desktop/DOCTORADO%20USTA%202019-II/TESIS%20OSCAR%20ACERO/CONCPTUALIZACION%20DE%20EDUCACION%20INTERCULTURAL.pdf

Pollmann, A. (2018). La formación intercultural de los futuros maestros mexicanos de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 83- 92 .

Posner , G. (1998). *Análisis de currículo* . Bogotá : McGrawHill.

Quintero Corzo , J., Buitrago Bonilla , S. H., Gallego Castaño, L., Zuluaga Corrales, C. T., López Pinzón , M. M., & Infante Castaño , G. E. (2006). *Cultura, currículo y Lengua extranjera: Una experiencia investigativa Regional Colombiana*. Obtenido de file:///C:/Users/FREDDY%20ZABALA%20P/Downloads/LIB_Invest_Cultura_Curriculo_y_Lengua_Extranjera%20(6).pdf

Quintero, Á. (2012). Perspectivas humanística y técnica acerca de la pedagogía: un énfasis en el currículo y la evaluación de lenguas extranjeras. *Sistema de revistas científicas Universidad Distrital*, 103-115.

Ramírez , A. (30 de 12 de 2020). *Revistas espacios* . Obtenido de La competencia intercultural en el proceso de enseñanzaaprendizaje de una lengua extranjera : <http://es.revistaespacios.com/a20v41n50/a20v41n50p30.pdf>

Ramírez , N. (2015). *Percepciones sobre la interculturalidad: esrtudio exploratorio con estudiantes y docentes d ela sunidades educativas José Mnauel Belgrano 4 Juan XXIII 2 y San Jorge I* . Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Ramírez Castillo, M. A., & Toreros Castro, J. M. (2011). IMPORTANCIA DEL BILINGÜISMO EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL INGLÉS. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 355- 363.
- Ramos, H. B., Aguirre Morales, J., & Torres, N. M. (Ramos et al, 2018). El concepto de interculturalidad en la formación de futuros maestros de idiomas: hacia un estado inicial de la cuestión. *Enletawa Journal*, 57-68.
- Ríos, C. (2018). Bilingual Literacy Development: Trends and Critical Issues. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta*, 85-96.
- Rodríguez, R. (s.f.). *Cenro Virtual Cervantes*. Obtenido de El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras:
https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf
- Rodríguez Cruz, M. (Rodríguez, 2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles educativos*, 70- 86.
- Rodríguez Cruz, M. (Rodríguez, 2017). Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador. *Runa*, 41-55.
- Rodríguez et, a. (2019). Diseño y e implementacion d euna experiencia para trabajar la interculturalidad en educación infantil a través de reslidad aumentada y códigos QR. *Educar*, 59-77.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (Rodríguez, 2016). Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español. *Perfiles educativos*, 128-145.

- Romana , B., & Mojca , M. (Romana, 2016). Intercultural competence in teachers: the case of teaching Roma students. *JOURNAL OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL STUDIES*, 26- 45.
- Rueda , G., Paz S, L., & Avendaño R , W. (Rueda et al, 2019). Análisis de la Educación Intercultural en Grupos de Estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, en Colombia, que Fueron Víctimas del Conflicto Armado. *Formación universitaria*, 95-104.
- Sacristán , J. (s.f.). la función abierta de la obra y su contenido. Universidad de Valencia .
- Sagredo, A. (2008). *Universidad de la Rioja*. Obtenido de Learning a Foreign Language Through its cultural background: “Saying and doing are not the same things: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4651482>
- Saliki, E. (2012). *Intercultural Education in Greece: the case of thirteen primary schools* .
- San Miguel Ardila , R. (San Miguel, 2006). *Mitos, hechos y retos actuales del bilingüismo en el Archipiélago*. Bogotá.
- Santos , M. (11 de 2009). *Preparar ciudadanos en una era global? Puede ayudar la educación intercultural?* Obtenido de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/432>
- Scott, A. S. (2019). *Beliefs of teachers of Chinese in Australian schools: how teacher perceptions of culture in language teaching impact their interculturality and their teaching of Chinese*.
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? UNESCO*.
- Secretaria de educación de Buenos Aires . (2001). Obtenido de Diseño curricular de lenguas extranjeras: <https://www.buenosaires.gob.ar/>

- Sierra Ospina , N. (26 de 06 de 2015). *La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): experiencias en una región de Antioquia*. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/download/14530/9575>
- Sistema único de información normativa. (12 de 07 de 2013). *Ley de Bilingüismo*. Obtenido de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685875>
- Sosa, V. (31 de 1 de 2021). *Filosofía en la red* . Obtenido de El método hermenéutico de Gadamer : <https://filosofiaenlared.com/2021/01/el-metodo-hermeneutico-de-gadamer/>
- Soto , J. E. (2008). *El currículo intercultural bilingüe. La naturaleza humana integrada a su mundo cultural*. Bogotá : New Way Editorial Magisterio.
- Soto , J. E. (2008). *El currículo intercultural bilingüe. La naturaleza humana integrada a su mundo cultural*. Magisterio .
- Stratulat , I. (2013). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación competencias y actitudes* . Universidad de Oviedo .
- StudyCordy. (29 de 11 de 2020). *Studycorgi.com*. Obtenido de The Elements of Language Curriculum.
- Thao , Q., & Tham My Duong, M. (Thao, 2018). *The effectiveness of the intercultural language communicative teaching model for EFL learners*.
- The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be*. (2013). Rev Educ 59, 319–330.
- Tomé, M., Herrera , L., & Lozano , S. (Tomé,2019). Teachers' Opinions on the Use of Personal Learning Environments for Intercultural Competence. *Sustainability*, 1-16.
- Torres , O. (2019). Hacia el desarrollo de la competencia intercultural en un programa de español como lengua extranjera: estudio de caso de una universidad bogotana. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 64-79 .

Trabajar por el mundo. (2012). Obtenido de IB: Qué es y cómo funciona:

<https://trabajarporelmundo.org/ib-que-es-y-como-funciona/>

Tran Thien Quynh Tran, Q., Wilfried, A., & Saab, N. (Tran, 2019). Effects of critical incident tasks on the intercultural non-majors. *Intercultural Education*, 618–633.

Unesco. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. París.

Unesco- Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Unesdoc Biblioteca digital*. Obtenido de Competencias interculturales marco conceptual y operativo:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592/PDF/251592spa.pdf.multi>

Universidad de Antioquia. (s.f.). *El grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras*. Obtenido de Del "Programa Nacional de Bilingüismo" hasta "Colombia Bilingüe".

Universidad del Rosario. (2018). Internacionalización del currículo y bilingüismo. 47.

Usma Wilches, J. A., Ortiz Medina, J. M., & Gutiérrez, C. (Usma et al, 2018). Indigenous Students Learning English in Higher Education: What Are the Challenges? *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 229- 254.

Valencia Correa, A. (07 de 2022). Obtenido de Caracterización del programa Nacional de Bilingüismo en los últimos cinco años.

Venticinque, N., Valcarce, M., & Del Río, M. (Diciembre de 2006). *Scientific Electronic Libray Online*. Obtenido de El docente de lenguas extranjeras: una aproximación a concepciones pedagógicas no integradas: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862006000100053&script=sci_arttext

Vergara, T., & Albanese, V. (5-7 de septiembre de Vergara, 2017). *REPENSAR LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN ¿UN NUEVO MODELO DE*

ENSEÑANZA? Obtenido de

https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/23._repensar_la_ensenanza_de_las_ciencias_en_la_educacion_intercultural_bilingue.pdf

6.6 ANEXOS

ANEXO A

https://usantotomaseducomy.sharepoint.com/:w:/r/personal/freddyzabala_usantotomas_edu_co/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B9C97F62B-1EA2-41AC-AEA2-B203960C8181%7D&file=ANEXO%20A.docx&action=default&mobileredirect=true

ANEXO B

https://usantotomaseducomy.sharepoint.com/:w:/r/personal/freddyzabala_usantotomas_edu_co/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BE962C2BE-611D-491A-BFF4-6058FF8756ED%7D&file=ANEXO%20B.docx&action=default&mobileredirect=true

ANEXO C

https://usantotomaseducomy.sharepoint.com/:w:/r/personal/freddyzabala_usantotomas_edu_co/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BE1914143-81B3-4893-B1B4-40B393B0ABCF%7D&file=ANEXO%20C.docx&action=default&mobileredirect=true

ANEXO D

https://usantotomaseducomy.sharepoint.com/:w:/r/personal/freddyzabala_usantotomas_edu_co/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B1C0245EB-9794-4171-9910-372E91A9537D%7D&file=ANEXO%20DESARROLLO%20DEL%20APRENDIZAJE%20SABER%20HACER%20PARA%20LA%20EBI.docx&action=default&mobileredirect=true

