

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 1 de 90

Nota: El coordinador del proyecto de investigación diligencia y remite a la DGP, el formato de presentación del informe de final y los productos (original impreso y una fotocopia del mismo) y un medio magnético; éste debe venir debidamente diligenciado y firmado. La DGP, recibe el formato de informe de avance, lo revisa, envía a evaluadores y archiva una copia en la carpeta del proyecto.

El informe final de los proyectos de investigación consta de tres (3) partes: i) Identificación del Proyecto; ii) Informe Académico; iii) Informe Administrativo.

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

NOMBRE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:				
“La competencia comunicativa intercultural en dos programas de formación inicial de profesores de lenguas extranjeras de la ciudad de Bogotá”				
CÓDIGO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ASIGNADO POR EL CIUP				DLE-387-14
DESCRIPTORES / PALABRAS CLAVES:				
Cultura, intercultura, interculturalidad crítica, formación de profesores, decolonialidad, eurocentrismo.				
NOMBRE DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN:				
NOMBRE DE LA LINEA DE INVESTIGACIÓN:				
Formación de maestros				
NOMBRE DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN AL CUAL APORTA EL PROYECTO:				
NOMBRE DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL:				
Nombres	Apellido 1	Apellido 2	Facultad	Departamento
Nohora Patricia	Moreno	García	Humanidades	Lenguas
DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL)			No. 41743932	
FECHA DE INICIO DEL PROYECTO: (Indique la fecha de firma del Acta de inicio del proyecto)			03-03-2014 DD - MM- AA	
FECHA DE FINALIZACIÓN PROYECTO¹:			30-09-2015 DD - MM- AA	

¹ Corresponde a la fecha oficial acordada para la finalización de la investigación, incluye prórrogas si las hubo y demás modificaciones autorizadas para tal efecto.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 2 de 90

FECHA DE PRESENTACIÓN DEL INFORME FINAL².				09-10-2015	
				DD - MM- AA	
DEPENDENCIA ACADÉMICA		Facultad: Humanidades	Departamento: Lenguas		Otra:
INTEGRANTES DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN					
Nombres	Apellido 1	Apellido 2	Facultad	Departamento	
Deyanira Sindy	Moya	Chaves	Humanidades	Lenguas	
AUTORES DEL DOCUMENTO DEL INFORME FINAL.³ (Nombres de los investigadores que participaron en la escritura del documento de informe final y que actúan como coinvestigadores)					
Nombres		Apellido1		Apellido2	
Nohora Patricia		Moreno		García	
Deyanira Sindy		Moya		Chaves	
Vladimir		Núñez		Camacho⁴	
Idaly		Barreto		Galeano⁵	

II- INFORME ACADÉMICO: Descripción analítica que contenga los siguientes aspectos.

1. **RESUMEN EJECUTIVO:** Precisar en dos páginas el problema, objetivos y enfoque metodológico.

El presente informe da cuenta del proyecto de investigación DLE-387-14, desarrollada en el marco de la convocatoria interna para grupos de investigación 2014 e inscrita en el área temática formación de maestros. Esta investigación tuvo como propósito comprender y construir conocimiento sobre las relaciones que se establecen entre los componentes pedagógico y didáctico y los procesos interculturales, en 3 programas de formación inicial de profesores de lenguas extranjeras de dos universidades de la ciudad de Bogotá (Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Pedagógica Nacional) y nos propusimos los siguientes objetivos:

- Identificar las concepciones de cultura e intercultural que tienen tanto los profesores formadores como los profesores en formación de las licenciaturas.

² Fecha en la cual se entrega el documento de informe final a la DGP CIUP.

³ Corresponde a los nombres de los investigadores que participaron en la escritura del documento de informe final.

⁴ El profesor Vladimir hace parte del equipo de investigación de la Universidad Javeriana, institución con quienes se realizó el proyecto.

⁵ La psicóloga Idaly Barreto fue vinculada al proyecto mediante carta de invitación para apoyar el análisis estadístico de la información.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 3 de 90

- Describir cómo se promueven las concepciones de cultura e intercultural (pedagógica y didácticamente) en los cursos del componente pedagógico y didáctico (objetivos de formación, estrategias de formación y contenidos) de los 3 programas de licenciatura.
- Caracterizar los programas de licenciatura en relación con la interculturalidad en los cursos de pedagogía y didáctica.

El proyecto se enmarca en la lógica de la investigación cualitativa y se caracteriza por ser un estudio descriptivo con un enfoque interpretativo por cuanto su interés es develar las relaciones que dan significado y sentido a la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras y la interculturalidad. Se realizó un diseño de un estudio exploratorio ya que se buscaba obtener información sobre un escenario particular, para identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones, identificar contextos o situaciones de estudio (Hernández Sampieri et al, 2011) y de igual modo se buscó caracterizar, con el fin de explicitar, las diversas significaciones de un fenómeno. El análisis de datos se realizó mediante la técnica del Análisis Estadístico de Datos Textuales (AEDT) con dos niveles: unidimensional y multidimensional (Barreto, Velandia-Morales y Rincón-Vásquez, 2011).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las sociedades del siglo XXI son sociedades pluriétnicas y multiculturales debido, entre otras razones, a las nuevas formas de comunicación que han surgido a partir del uso de la red Internet y de las redes sociales. Estas nuevas sociedades hacen parte de lo que (Castells, 2006) ha denominado la sociedad red entendida como aquella que surge de la revolución tecnológica y que se caracteriza por la forma como se genera y se transforma la información y en donde lo importante es la interconexión de los nodos que conforman dicha red. En este sentido los procesos comunicativos cobran especial importancia para la formación de profesores de lenguas extranjeras ya que las múltiples formas de comunicación que surgen en este mundo global son una oportunidad para que la diversidad cultural se convierta en un componente más de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este componente parece requerir una mirada interdisciplinar que tome saberes de diferentes disciplinas relacionadas con la cultura, la comunicación, la interculturalidad y el aprendizaje de una lengua extranjera.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 4 de 90

Por otro lado, las aulas de clase son contextos culturales cada vez más diversos en los que confluyen sujetos sociales. Tal como lo afirma (Tudor, 2002) el salón de clase es una institución social, que a los ojos de diversos actores sociales, sirve un propósito en el desarrollo de cierto tipo de ciudadanía. Es así, un lugar donde se buscan agendas de naturaleza social, además de, o a través del aprendizaje de una lengua (pp 124). Sin embargo, el aspecto social y cultural del aprendizaje y enseñanza de lenguas no debería verse desde una perspectiva estática y estereotipada. Tudor (ibid) afirma que las culturas y sociedades son entidades dinámicas que se transforman con el tiempo y que frecuentemente tienen un variado sistema de creencias y valores. Estos sistemas de valores reflejan las perspectivas de varios grupos socioeconómicos o socioculturales dentro de la cultura o sociedad en cuestión. Los salones de clase tienden así a reflejar los sistemas fundamentales de valores y creencias de una sociedad tal como se configuran en un determinado tiempo. También reflejan la dialéctica que existe entre los diferentes grupos de esta sociedad (pp.124).

Esta mirada compleja del salón de clase parece requerir un enfoque interdisciplinar de la diversidad cultural. Consideramos entonces la diversidad cultural desde un enfoque político, epistémico y ético de la interculturalidad crítica y su relación con asuntos de la de-colonialidad. Nos basamos principalmente en Walsh (2009) quien explora sentidos y usos múltiples de la interculturalidad, con énfasis especial en el campo educativo, para así hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de decolonización, transformación y creación. La educación intercultural vista desde esta perspectiva en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad y en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan.

En este sentido, esta investigación pretende responder los siguientes interrogantes:

¿Qué concepciones de cultura e intercultura tienen tanto los profesores formadores como los profesores en formación de las licenciaturas en enseñanza de lenguas extranjeras en dos universidades de la ciudad de Bogotá?

¿Cómo se promueven las concepciones de cultura e intercultura (pedagógica y didácticamente) en los cursos del componente pedagógico y didáctico de dos programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Bogotá (objetivo de formación, estrategias de formación y contenidos)?

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Formación de Educadores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 5 de 90

¿Qué características tienen tres programas de licenciatura en lenguas extranjeras de Bogotá en relación con la interculturalidad en los cursos de pedagogía y didáctica, y cómo se complementan?

Objetivos del proyecto

El desarrollo del proyecto pretende avanzar en la comprensión y construcción de la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras, en relación con su conocimiento pedagógico y didáctico; y específicamente con su formación intercultural.

Es así como de manera más específica proponemos:

Comprender y construir conocimiento sobre la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras en dos universidades de la ciudad de Bogotá (Universidad Pedagógica Nacional Y Pontificia Universidad Javeriana y) en relación con la interculturalidad.

Objetivos específicos

- Identificar las concepciones de cultura e interculturalidad que tienen tanto los profesores formadores como los profesores en formación de las licenciaturas en enseñanza de lenguas extranjeras en dos universidades de la ciudad de Bogotá (Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Pedagógica Nacional).
- Describir cómo se promueven las concepciones de cultura e interculturalidad (pedagógica y didácticamente) en los cursos del componente pedagógico y didáctico (objetivos de formación, estrategias de formación y contenidos) de 3 programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Bogotá (Licenciatura en Lenguas Modernas, Licenciatura en español e inglés y Licenciatura en español y lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Pedagógica Nacional).
- Caracterizar 3 programas de licenciatura en lenguas extranjeras de Bogotá (Licenciatura en Lenguas Modernas, Licenciatura en español e inglés y Licenciatura en español y lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana y de la Universidad Pedagógica Nacional) en relación con la interculturalidad en los cursos de pedagogía y didáctica.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de Educadores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 6 de 90

JUSTIFICACIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional, como institución educadora de educadores, tiene como misión, entre otras, la de formar seres humanos, en tanto personas y maestros, profesionales de la educación y actores educativos al servicio de la nación y del mundo, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y para toda la población en sus múltiples manifestaciones de diversidad. De igual modo, busca investigar, producir y difundir conocimiento profesional docente, educativo, pedagógico y didáctico y contribuir a la formulación de las políticas públicas en educación.

De otro lado, la Pontificia Universidad Javeriana tiene como misión impulsar prioritariamente la investigación y la formación integral centrada en los currículos; fortalecer su condición de universidad interdisciplinaria; y vigorizar su presencia en el país, contribuyendo especialmente a la solución de las siguientes problemáticas:

- La crisis ética y la instrumentalización del ser humano.
- El poco aprecio de los valores de la nacionalidad y la falta de conciencia sobre la identidad cultural.
- La intolerancia y el desconocimiento de la pluralidad y la diversidad.
- La discriminación social y la concentración del poder económico y político.
- La inadecuación e ineficiencia de sus principales instituciones.
- La deficiencia y la lentitud en el desarrollo científico y tecnológico.
- La irracionalidad en el manejo del medio ambiente y de los recursos naturales.

En este contexto educativo, queremos comprender cuáles son los procesos formativos, por un lado, en una universidad de carácter público que cuenta con gran experiencia en la formación de profesores, y por otro, en una universidad de carácter privado que también se preocupa por contribuir a la construcción de un país más incluyente, en donde se aprecien los valores y se tenga conciencia sobre la identidad cultural. Resulta entonces relevante trabajar de manera conjunta en la búsqueda de prácticas pedagógicas interculturales críticas con el fin de contribuir a la formación de profesores de lenguas críticas que construya un mejor país.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 7 de 90

Es así como pretendemos contribuir a la discusión sobre la formación inicial de profesores, particularmente de profesores que promuevan la interculturalidad en el aula con el fin de trascender visiones de la lengua netamente comunicativas y construyan visiones críticas sobre la lengua y el lenguaje. La literatura sobre la formación y el desarrollo profesional docente actualmente plantea la urgencia de que los profesores de lenguas desarrollen una postura reflexiva sobre la experiencia en el aula (Wallace, 1991; Richards y Lockhart, 1994. En: (Cortazzi, 1999)). También sugiere que los profesores deben convertirse en co-aprendices junto con sus estudiantes, y tener una visión cooperativa de la interacción en el aula (Wenham, 1991. En: Cortazzi y Jin, 1999). Esto significa que el desarrollo de la conciencia cultural (y por tanto de la interculturalidad), es una prioridad (Cortazzi y Jin, 1999).

ENFOQUE METODOLÓGICO

El proyecto se enmarca en la lógica de la investigación cualitativa y se caracteriza por ser un estudio descriptivo con un enfoque interpretativo por cuanto su interés es develar las relaciones que dan significado y sentido a la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras y la interculturalidad. En términos de Bonilla y Rodríguez (1995), “la investigación cualitativa busca hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva, es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no con base en hipótesis externas”.

El proceso metodológico se orienta a explicitar lo que se hace y lo que se piensa en los programas de Licenciatura y explícitamente en sus componentes de pedagogía y didáctica; entendiendo la formación en enseñanza intercultural como las reflexiones, técnicas y visiones que los futuros profesores de lenguas construyen en los cursos de pedagogía y didáctica, sobre cómo se visibilizan, enfrentan y transforman las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Esto es, su conciencia para interculturalizar la enseñanza de la lengua extranjera. El concepto de enseñanza intercultural (relación lengua-cultura) trasciende el contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De igual modo la enseñanza intercultural supera el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales que se convierte

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 8 de 90

en una nueva estrategia de dominación y control. Así, la enseñanza intercultural apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

El estudio adaptó el camino metodológico trazado por Cabra, et. Al. (2014) y adoptó la categoría de investigación pedagógica como punto de partida que se refiere al tipo de investigación que interroga a las prácticas pedagógicas y se caracteriza por analizar la propia práctica para a partir de ese análisis y en medio de la relación pedagógica, reconstruir las formas de pensar, de sentir y de actuar del educador/a (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993. En: cabra et al, 2014). Lo que se propone es identificar cómo se forma al docente para interculturalizar su enseñanza y para la adquisición intercultural en sus estudiantes. Se buscaba entonces saber cómo se forma al docente para enseñar la interculturalidad en sus clases de lengua extranjera.

Se propuso el análisis de 3 programas de Licenciatura (Licenciatura en Lenguas Modernas, Licenciatura en español e inglés y Licenciatura en español y lenguas), entendidos como espacios de formación donde confluyen simultáneamente: la dimensión subjetiva y la dimensión institucional, a saber: determinaciones de política, las experiencias de profesores formadores y profesores en formación, y los documentos (sílabos o programas de cursos) que explicitan algunos de los enunciados o posicionamientos sobre la formación intercultural del profesor de lenguas. A continuación la Tabla 1 muestra las unidades de análisis que este estudio planteó con el fin de construir conocimiento sobre la formación inicial de los profesores de lengua.

Unidades de análisis	Aspectos a analizar
Documentos - Enunciados de los programas curriculares (o sílabos)	Propósitos formativos Estrategias de formación Contenidos interculturales
Experiencias de profesores formadores y profesores en formación	Concepciones sobre cultura e intercultura Propósitos formativos Estrategias de formación

Tabla 1: Unidades de análisis en los programas de formación. Elaboración propia.

Estas unidades de análisis propuestas constituyeron el marco de aproximación a la realidad educativa que nos interesa y establecen el alcance de esta investigación. A continuación especificaremos el tipo de estudio que se propuso y los instrumentos de recolección de datos que se usaron

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 9 de 90

2. ALCANCE DE LOS OBJETIVOS EN LAS SOLUCIONES AL (OS) PROBLEMA(S) PROPUESTO(S) O CONSTRUCCIÓN TEÓRICA CONCEPTUAL.

Los objetivos propuestos se alcanzaron en el 100% en tanto se logró responder a las preguntas planteadas. A la ¿Qué concepciones de cultura e intercultural tienen tanto los profesores formadores como los profesores en formación de las licenciaturas en enseñanza de lenguas extranjeras en dos universidades de la ciudad de Bogotá?, encontramos que en los programas de los cursos del componente pedagógico de las 3 licenciaturas, las concepciones sobre la cultura y la intercultural no son objeto de reflexión y análisis. Éstas se siguen asumiendo subsidiarias en la enseñanza de las lenguas y no se contribuye a la comprensión de las relaciones entre los sujetos, su historia, su cultura y su aporte a la construcción de identidad de los sujetos que enseñan o aprenden una lengua extranjera. Tampoco se observa que la cultura y la intercultural sean consideradas objeto de estudio y aprendizaje inter-epistémicos que permitan trascender los modelos tradicionales de la formación de profesores de lenguas extranjeras en relación con la interculturalidad. Los contenidos de los programas se contextualizan en el modelo de la lingüística aplicada tradicional para la enseñanza de las lenguas extranjeras, que tiene su punto de partida en tres ejes fundamentales: lengua, enseñanza y aprendizaje (Luque, Gloria 2004) y se evidencia la falta de integración entre la enseñanza de la lengua, la cultura y la interculturalidad. La reflexión sobre la cultura o lo intercultural se encuentra orientada desde la lingüística aplicada tradicional y como lo vemos en la afirmación que hace uno de los profesores formadores, los estudiantes (profesores en formación) *deben elaborar un producto* que de cuenta de procesos para el desarrollo de la competencia comunicativa o la competencia intercultural.

Entonces partimos de un principio, que ellos deben elaborar un producto final que es la condensación de todo el proceso durante el curso y la competencia eh comunicativa también está atravesada por la competencia de la que vienen ustedes hablando, intercultural, ¿por qué? porque tristemente o felizmente dentro de Colombia tenemos diferencias interculturales que además de hacernos diferente también nos igualan, entonces en la medida en que ellos se reconozcan como iguales pero diferentes pueden comprender que la competencia intercultural forma parte básica de la competencia comunicativa y más si ellos van a ser maestros de lengua, ¿no? . (grupo focal 2 PU2)

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 10 de 90

En relación con ¿Cómo se promueven las concepciones de cultura e intercultural (pedagógica y didácticamente) en los cursos del componente pedagógico y didáctico de dos programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Bogotá (objetivo de formación, estrategias de formación y contenidos)?, encontramos que se impone un el modelo eurocéntrico de lingüística aplicada tradicional en términos de ciencia inefable a través no sólo de los contenidos que se plantean, sino de la metodología descrita en los mismos. que los programas de los cursos muestran una perspectiva de la formación docente que llamamos colonial, pues plantean una colonialidad ideológica basada en *diseños globales*⁶ que “subalternizan” otras historias y otras formas de conocimiento y de ver el mundo. En últimas, los programas están planteados para una única forma plausible de aprender y enseñar una lengua: el *diseño global* de la lingüística aplicada tradicional. Así, la cultura y la intercultural que se promueve en los cursos de formación docente de tres programas de licenciatura en lenguas de Bogotá se enmarca en una mirada colonial, totalitarista y eurocentrista de los contenidos, la metodología y los objetivos propuestos, propios de la lingüística aplicada tradicional y carecen, a su vez, de una perspectiva crítica. Los futuros docentes de lenguas participantes de este estudio parecen no aprender a ser en los cursos de pedagogía de las tres licenciaturas en lenguas de Bogotá. Así lo afirman los estudiantes que cursan VI semestre al responder que nunca llevar un diario de campo para reflexionar sobre su práctica. la didáctica que prima sobre la reflexión critica de encuentros entre culturas. En el análisis cualitativo se encuentra una perspectiva eurocentrista que privilegia modelos coloniales y que invisibiliza formas “otras” de conocer. Prevalece la comparación entre culturas que busca perpetuar esquemas establecidos de poder y el status quo, lo que “debería ser”. No parece encontrarse rastros de una interculturalidad crítica que favorezca procesos de transformación y transgresión de esquemas y dispositivos de poder. Otro estudiante confirma esta conclusión en su construcción de sentido.

Y yo creo que la formación en las materias de lengua extranjera debería , no sé debería apartarse un poquito de pronto de los estereotipos digamos que nos enseñan de la cultura Anglófona de la cultura francófona, porque sí, digamos los primeros cinco semestres son Lengua

⁶ Walter Mignolo (2003). Ya descrito en el marco teórico de este informe.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 11 de 90

y cultura... bueno se va más que todo como a la estructura gramática blablabla y lo que se ve de cultura es muy poco y es muy el estereotipo, me ha parecido a mi. (Grupo focal 4, EU2)

Al tercer interrogante ¿qué características tienen tres programas de licenciatura en lenguas extranjeras de Bogotá en relación con la interculturalidad en los cursos de pedagogía y didáctica, y cómo se complementan?, encontramos que la universidad 2 tiene una mayor tendencia hacia la orientación metodológica y por tanto podría dialogar con la universidad 1 sobre cómo adoptar una orientación más crítica de sus prácticas de formación docente. Por otro lado, la universidad 1 tiene una mayor tendencia hacia la colonialidad del saber y por tanto podría dialogar con la universidad 2 para construir prácticas de formación más decoloniales. Al comparar los resultados entre estudiantes (docentes en formación) y profesores, (docentes formadores), evidenciamos que la interculturalidad crítica y el saber sobre el aprendizaje también se convierten en un reto para su proceso de formación en donde se evidencia una preocupación por el *know how* de la formación de los profesores y en particular de la formación intercultural.

Los resultados de esta investigación nos llevan a concluir que ambas universidades tienen saberes valiosos que se complementarían y permitirían la transformación en los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras, que han estado influenciados por perspectivas hegemónicas de la lingüística aplicada tradicional.

3. DESCRIPCIÓN Y ALCANCES DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA: Enfoque metodológico utilizado; descripción de técnicas de recolección de información utilizadas; población, documentación o bases de datos si las hubiere).

Tipo de estudio

El proceso metodológico que hemos establecido en esta investigación se orientó hacia la valoración de lo que se piensa y se dice en los 3 programas de Licenciatura y explícitamente en sus componentes de pedagogía y didáctica; entendiendo la formación en enseñanza intercultural como las reflexiones y visiones que los futuros profesores de lenguas construyen en los cursos de pedagogía y didáctica sobre la interculturalidad.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 12 de 90

Se realizó un diseño de un estudio exploratorio ya que se buscaba obtener información sobre un escenario particular, para identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones, identificar contextos o situaciones de estudio (Hernández Sampieri et al, 2011). De igual modo se buscó caracterizar con el fin de explicitar las diversas significaciones de un fenómeno. Se buscaba entonces acercarse a los estilos de formación configurados en las prácticas de formación desarrolladas en los 3 programas de licenciatura y describirlos.

Adicionalmente esta investigación tiene características de un estudio mixto que según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio (2014):

“ Representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 534).

Específicamente en esta investigación se implementó un *diseño anidado concurrente* de varios niveles que, según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio (2014), permite la búsqueda de “información en diferentes grupos o niveles de análisis” (p. 564) y se caracteriza por la recolección y análisis simultáneo de información cualitativa y cuantitativa. Los tres niveles de análisis de éste estudio se presentan en dos fases: (a) cuantitativa con dos estudios. El primero denominado por Montero y León (2002) descriptivo mediante encuesta; el segundo denominado por Peña (2000) descriptivo multidimensional cuya aproximación específica es el Análisis Estadístico de Datos Textuales (AEDT); (b) cualitativo desde la perspectiva de análisis de contenido (Barreto, Velandia-Morales y Rincón-Vásquez, 2011).

Participantes

En el estudio participaron 35 profesores formadores que tenían a su cargo los seminarios del componente pedagógico y didáctico y 125 estudiantes que se encontraban realizando las prácticas pedagógicas de 3 programas de formación de profesores de lenguas extranjeras de 2 universidades de Bogotá.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de Educadores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 13 de 90

Los profesores formadores que participaron en la investigación se encontraban entre los 28 y los 52 años de edad; el 57% son mujeres y el 43% hombres. El 34% de los profesores realizaron sus clases en inglés, el 34% en español, el 14% en francés y 12% en inglés y francés. En cuanto a su formación 30 de ellos han obtenido título de Maestría, 4 de doctorado y uno de especialización.

De los 125 profesores en formación, 28 pertenecían al programa de licenciatura en lenguas modernas, 38 a la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: español e inglés y 59 a la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: español y lenguas extranjeras. El 65% de los estudiantes fueron mujeres y el 35% hombres. El 54% de los participantes se encontraba cursando octavo semestre, el 24% noveno semestre, el 12% décimo semestre y 10% se encontraba en tercero, sexto y séptimo semestre. En cuanto a la lengua en la que se encontraban realizando su práctica el 40% la hacía en español como lengua materna, el 37% en inglés y el 23% en francés. El 78% realizaba sus prácticas pedagógicas en instituciones educativas de carácter público mientras el 22% en instituciones de carácter privado; la mayoría en los grados correspondientes a la educación básica primaria (63%), el 19% en básica secundaria y el 18% en los niveles de preescolar, educación media y superior.

A continuación las Tablas 2 y 3 muestran la población participante en este estudio. El tipo de muestra que usamos es de corte no probabilístico con un error del 8% y 95% de confianza. Los profesores formadores debían tener o haber tenido cursos en el componente pedagógico, mientras que los profesores en formación se encontraban realizando sus prácticas pedagógicas.

ESTUDIANTES	
Género	
Mujeres	80
Hombres	44
No contesta	1
Lengua de Comunicación para la realización de práctica	
Inglés	47
Francés	27
Español	50
Inglés-francés	1
Institución donde realiza la práctica	
Pública	97
Privada	27

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 14 de 90

ESTUDIANTES	
No contesta	1
Nivel en que realiza la práctica	
Preescolar	6
Básica primaria	77
Básica secundaria	24
Media	4
Superior	1
Otra	11
No contesta	2

Tabla 2: Población. Elaboración propia

PROFESORES	
Género	
Mujeres	15
Hombres	20
Formación	
Especialización	1
Maestría	30
Doctorado	4
Lengua de comunicación para la realización de las clases	
Español	12
Inglés	12
Francés	5
Inglés-Francés	4
Francés-Español	2

Tabla 3: Población. Elaboración propia.

Recolección de información y datos

Para la recolección de información recurrimos a cuatro grupos focales, el análisis documental de 31 programas de los seminarios del componente pedagógico y didáctico de las tres licenciaturas y 125 encuestas a profesores en formación y 35 encuestas a profesores formadores. La Tabla 4 muestra la relación entre los objetivos de investigación que planteamos, y las técnicas de recolección de datos que usamos para lograrlos.

Objetivos de investigación	Grupo focal y profesores y estudiantes	Análisis de documentos curriculares y planes de estudio	Encuestas a estudiantes y profesores
Identificar las concepciones de cultura e intercultural	X	X	X

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de profesores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 15 de 90

Objetivos de investigación	Grupo focal y profesores y estudiantes	Análisis de documentos curriculares y planes de estudio	Encuestas a estudiantes y profesores
Describir cómo se promueven estas concepciones (pedagógica y didácticamente)	X	X	X
Caracterizar los programas y mostrar las tendencias que surgen en relación con la interculturalidad	X	X	X

Tabla 4: Objetivos de la investigación, instrumentos de recolección de datos. Elaboración propia.

Usar estas fuentes de información que se muestran en la Tabla 5 nos permite identificar tendencias en la formación de los profesores en relación con la interculturalidad, además de explorar los significados construidos por los docentes y estudiantes en cuanto a los objetivos y estrategias que orientan y posibilitan dicha formación.

Fuente de recolección	Población
Encuestas	Estudiantes (n=125) Profesores (n= 35)
Análisis documental	Propuestas curriculares y planes de estudio (n=3) Programas de clases (n=31)
Grupos focales	Profesores (n=2) Estudiantes (n=2) Total = 4

Tabla 5: Fuentes de información y población participante. Elaboración propia

4. DESARROLLOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES ALCANZADOS

En el presente apartado de esta investigación proponemos contextualizar la noción de Modernidad y colonialidad con el fin de establecer uno de los marcos desde los cuales ubicamos nuestro trabajo. En este sentido, partimos de una lectura *otra* de la Modernidad; propuesta por el “Programa de Investigación de Modernidad / Colonialidad”, pues esta nos permite reubicar la enseñanza de las lenguas extranjeras fuera del marco típico de la lingüística aplicada.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL</p> <p><i>Educación de calidad</i></p>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 16 de 90

Según Arturo Escobar⁷, la modernidad es, desde una perspectiva filosófica y sociológica, un fenómeno esencialmente europeo y puede ubicarse históricamente (temporal y espacialmente) en el siglo XVII con fenómenos como la Ilustración y la Revolución Francesa; sociológicamente, por instituciones como el Estado-nación; culturalmente, por el surgimiento de la ciencia; y, filosóficamente, por la “emergencia de la noción de *Hombre* como fundamento de todo conocimiento y orden en el mundo” (p. 56)

Sin embargo, el lado crítico de la Modernidad considera el antropocentrismo de la Modernidad como el centro del “proyecto cultural de ordenamiento del mundo de acuerdo con principios racionales desde la perspectiva de la conciencia eurocéntrica masculina – en otras palabras, edificando un mundo supuestamente ordenado, racional y predecible.” (p. 56). En este esquema, la radicalización y universalización de la Modernidad conlleva la exclusión del *Otro* lo que implica considerar a culturas y sociedades diferentes a la europea en déficit permanente. Ese es el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras en donde se impone el modelo eurocéntrico de lingüística aplicada en términos de ciencia inflexible.

Ahora bien, cuando se hace referencia a la modernidad, es importante resaltar que este proceso pudo ser llevado a cabo gracias a la colonialidad. El pensador argentino Enrique Dussel⁸ subraya la existencia de un mito eurocéntrico generalizado acerca de cómo se da el proceso de la modernidad. De acuerdo con este mito, la modernidad es un fenómeno que se origina en Europa el siglo XVI y se propaga mundialmente gracias a importantes transformaciones en Europa occidental como el Renacimiento en Italia, la Reforma Protestante, la Ilustración y la Revolución Francesa. Según este mito, la colonialidad sería una consecuencia más del proceso de modernización. Sin embargo, Dussel demuestra cómo este pensamiento generalizado es erróneo. En realidad el proceso modernizador es un proceso mundial- no exclusivamente europeo- que aparece con el Descubrimiento de América cuando Europa se convierte en la cultura central y empieza a “administrar” el mundo desde esa centralidad.

Después del Descubrimiento de América en el año de 1492, como el fin de la monarquía (Revolución Francesa), el nacimiento de la ciencia y la Ilustración,- los europeos se dieron a la tarea de imponer su cultura

⁷ Arturo Escobar, “Mundos y conocimientos de otro modo”. El programa de investigación de Modernidad / Colonialidad latinoamericano. En: Revista Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, No. 1, 51-86, enero-diciembre de 2003.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 17 de 90

y su lengua a los pueblos aborígenes, a los que tildaron de incultos y carentes de alma. Los españoles creían que sólo su lengua y su religión tenían validez y usaron la violencia para obligar a los “bárbaros” a adoptar su cultura y eliminar a toda costa cualquier rastro de diferencia con el modelo europeo. A finales del siglo XIX, las élites criollas pasan por un largo proceso de legitimación buscando formar nuevas naciones con “ciudadanos modernos”, fidedignas a Europa.

En América, el proceso de modernización/colonización no podría haberse llevado a cabo de otra manera sino a través de la escritura. Para construir el país y los ciudadanos, alcanzar el proyecto modernizador, lograr entrar en la economía mundial y alcanzar el refinado primer mundo, las élites criollas necesitan restringir y distribuir la sociedad y crear un pueblo obediente. Imponen de esta manera mecanismos de dominación y control como la Constitución (falocentrista pues delega toda la autoridad a los hombres); la Gramática (ya que impone una única lengua); el *Manual de urbanidad y buenas costumbres* del venezolano Manuel Antonio Carreño, 1853 (libro que regula el comportamiento en todos los ámbitos de la vida en la familia, en la escuela, en la calle, en la iglesia, incluso en la intimidad); y la Geografía (pues delimita y mapea el territorio). Todos estos mecanismos y la importación de costumbres europeas se utilizan para reducir las particularidades de los individuos, disciplinar al “bárbaro”, y construir un país homogéneo, civilizado y moderno, similar a las naciones europeas. El objetivo de los manuales de urbanidad no era pues simplemente social y educativo, sino también político y económico. (González Stephan, 1996)

No se puede desconocer que lo que hace la sociedad a través de la familia, la escuela y la religión es útil y necesario. Estas instituciones dan herramientas a los jóvenes para guiarlos de acuerdo con ciertos parámetros culturales, ideológicos y sociales. El problema se presenta cuando estos parámetros se encasillan como únicos y exclusivos. En el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, también se impone un único modelo eurocéntrico y se desconoce las particularidades del contexto, pues la ciencia lingüística nos dice qué aprender, cómo enseñar, en qué etapas, con cuáles procesos, etc. Detrás de este discurso eurocentrista y totalizante siempre habrá un conflicto entre "lo que es" y "lo que debería ser".

8 Enrique Dussel, “Europa, Modernidad y eurocentrismo”. En: Edgardo Lander (Compilador) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO Libros. Buenos Aires, 2005.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 18 de 90

El conflicto (colonial en esencia) se genera cuando se compara una cultura con la otra, se define o se determina cuál es mejor, y existe el deseo de homogenizar a los individuos. Se busca crear una comunidad global con individuos que encajen perfectamente en el marco Europeo. El intento de perfeccionamiento de los individuos es la oposición misma de la libertad y del aprender a ser. Desde el principio de nuestra formación, a través de las instituciones, la sociedad nos liga a los viejos hábitos de pensamiento: "Yo soy algo", "éste es el único camino posible", "pertenezco a tal institución", "tengo tales creencias". Al adoptar esta postura, el individuo se ha separado de sí mismo y por lo tanto es incapaz de mirar el proceso total (han manipulado sus prácticas cotidianas tan sutilmente que es incapaz de notarlos). Se forman así individuos confundidos porque existe fragmentación tanto externa como interna.

La raíz del desorden social que vivimos está en la comparación de los individuos con los parámetros establecidos a través de la historia mediante discursos como el de los manuales de todo tipo (de comportamiento, de enseñanza de cualquier disciplina) que se publican durante el proceso modernizador/colonizador. El comparar la cultura propia con la cultura "dominante", el compararse como individuo con lo que se debería ser, imitando un modelo generará sin duda un conflicto entre "lo que se es" y "lo que se debería ser". Cuando los individuos se ven confinados entre límites, de alguna manera luchan por abrirse paso y esto constituye la esencia del conflicto.

En este marco ideológico parece obvio que los individuos sean seres autónomos poseedores de una subjetividad o conciencia que es fuente y origen de sus creencias y acciones. Precisamente la creencia que los individuos son poseedores de una identidad única, distinguible e irremplazable es el "efecto ideológico más elemental"⁹. A esta idea es lo que llamamos colonialidad, pues se pasa de una sociedad colonial en términos administrativos, a una colonialidad ideológica pues es el mismo sujeto el que asume su dependencia tanto intelectual como cultural.

Esta obviedad de la subjetividad como lo más natural ya fue puesta sobre el tablero por la teoría lingüística que se desarrolló al abrigo de Saussure. Como sostiene Benveniste, el lenguaje crea / posibilita la subjetividad porque permite y obliga al hablante a llamarse "Yo" como sujeto de la frase. Es a través del lenguaje como

⁹ Althusser, L.: *Lenin and philosophy*. London, Longman, 1981. Pág 160.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i></p>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 19 de 90

los individuos se constituyen a sí mismos como sujetos. La conciencia de sí es posible sólo por contraste y diferenciación. El “yo” no puede ser concebido sin un “no-yo” como su contraparte necesaria. Y aquí encontramos un primer atisbo del descentramiento inevitable del sujeto inmerso en el lenguaje. La conciencia de sí implica necesariamente una identificación reflexiva con algo ajeno a sí misma. Ese es precisamente el uso que hace Lacan del estructuralismo. El niño, que todavía no ha alcanzado la autonomía motriz, experimenta su cuerpo como algo escindido y fragmentado, sin embargo por medio de ese reflejo imaginario, percibe su unidad en tanto algo que no tiene. Tan sólo después, con la entrada en el orden simbólico, por ejemplo, en el orden del lenguaje y del sistema de significantes culturales, se convertirá en un sujeto en sentido pleno. Según la lingüística post-saussuriana únicamente a través de la diferenciación entre los distintos elementos de la estructura lingüística puede emerger el significado. Es decir, aprender una lengua consiste en adoptar una serie de posiciones de sujeto y eso es precisamente lo que hace el niño cuando aprende a diferenciar “yo”, “tu”, “niño”, “niña”, etc. La identidad es producto de esta matriz de posiciones de sujeto.

Este poder de la modernidad eurocentrada que convirtió unas *historias locales* y las convirtió en *diseños globales*¹⁰ ha “subalternizado” otras historias y otras formas de conocimiento y de ver el mundo, por lo que considera que la única forma plausible de aprender y enseñar una lengua es precisamente con el *diseño global* de la lingüística aplicada.

Esta analítica crítica de la modernidad la concibe solo y únicamente en el emparejamiento modernidad/colonialidad; es decir, no hay modernidad (europea) sin colonialidad¹¹, pues de esa historia universal que cuenta que 1492 es el año del *Descubrimiento de América*, los españoles trajeron su cultura y llevaron a cabo la misión civilizadora de enseñar la lengua española y la religión católica a los pueblos aborígenes desprovistos de cultura y carentes de alma. Se creyó entonces que la condición de inferioridad de dichos pueblos justificaba la violencia física para dominar al bárbaro y obligarlo así a adherirse a la cultura superior europea.

¹⁰ Walter D. Mignolo (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal, Madrid España.

¹¹ Arturo Escobar, *Ibid.*, p. 61.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 20 de 90

Esta diferencia colonial legitimó el proceso de conquista y la religión católica se consolidó como un mecanismo de manipulación que jugaba con los símbolos propios de la cultura indígena. Estos símbolos fueron modificados de modo que se adaptaran al modelo europeo, lo que facilitó la posterior asimilación de la cultura europea por parte de los criollos quienes se vanagloriaban de su ascendencia española. En el siglo XIX, los criollos logran hacer realidad el sueño independista: hacer de las antiguas colonias, naciones “soberanas” que se instalan en el ideal de progreso europeo. Entre otros aspectos, se introdujeron las constituciones, las gramáticas y los manuales de limpieza o urbanidad que modelaron las sociedades nacientes y determinaron las relaciones de poder entre las clases sociales, las formas de comportamiento deseables y los usos correctos de la lengua española. Es decir, con el *Descubrimiento de América* Europa se consolida como el eje central del mundo moderno y logra extender su modelo racional-ilustrado a una periferia subyugada. Es en la periferia en donde será asimilado el conocimiento moderno, objetivo, científico y ahora universal que justamente por su carácter totalizante pondrá en entredicho el valor de los saberes indígenas y afroamericanos, entendidos éstos como agüeros y aprendizajes empíricos desprovistos de autoridad para la comunidad científica.

Por otra parte, la misión civilizadora emprendida por España en el siglo XV en América se sostuvo sobre la idea de progreso, parecía que los pueblos aborígenes vivían en el atraso y la barbarie y que era necesario erradicar los malos hábitos y los pensamientos paganos e irracionales que mantenían a dichas gentes en la oscuridad. Al traer la *civilización* a América e insertar así al *Nuevo Continente* en el mundo moderno europeo, se proclamó al pensamiento Occidental como la única manera posible de entender el mundo.

Ahora bien, desde la perspectiva progresista de la historia, se habla del fin de la colonia a partir de la proclamación de la independencia en las naciones latinoamericanas. Se dice que gracias a los próceres, en su mayoría criollos, fue posible construir una nación similar a aquellas ya existentes en Europa. Al parecer, la independencia puso a los países latinoamericanos al mismo nivel de los demás países occidentales. Sin embargo, dicha libertad está lejos de ser real, en tanto que nuestro pensamiento latinoamericano está modelado por un centro hegemónico que opera aún en nuestros días.

La modernidad se dio entonces en América Latina por medio de unas prácticas que denigraron a las culturas locales. Cabe decir que en el mundo actual las prácticas coloniales no han desaparecido sino que se han

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 21 de 90

transformado adquiriendo una forma más abstracta y compleja. Las relaciones coloniales se tejen en el mundo actual principalmente a través del discurso. Es decir que actualmente existe un discurso que promueve las prácticas de sometimiento y la diferencia colonial que está dada por relaciones desiguales de poder entre el centro y su periferia. Dichas relaciones se legitiman a través de la palabra escrita puesto que ésta se halla revestida de una autoridad especial que la hace primar sobre la oralidad. Todas estas prácticas es lo que Aníbal Quijano denomina **Colonialidad del Poder**¹² pues “supone un modelo hegemónico global de poder, instaurado desde la Conquista, que articula raza y labor, espacio y gentes, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos europeos.¹³”

Esta *colonialidad del poder*, según Beatriz González Stephan¹⁴, en América Latina se convierte en el proyecto fundador de la nación pues “es civilizatorio en el sentido de darle a la escritura un poder legalizador y normativo de prácticas y sujetos cuya identidad queda circunscrita al espacio escriturario” (p.19). Aunque en la construcción de nación intervienen diversos factores, el papel de la gramática fue fundamental en este proyecto moderno.

En esta investigación el concepto de *colonialidad del poder* es fundamental pues es una de las referencias hegemónicas normativas y disciplinarias que se utilizaron – y se siguen utilizando- para reducir las particularidades de los sujetos (y al mismo tiempo producir “otredades” *colonialidad del ser*), disciplinar a los “bárbaros”, y construir una idea de enseñanza de lenguas homogénea, civilizada y moderna, similar a las naciones europeas y su Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las Lenguas. Es decir, las gramáticas, se vuelven el instrumento con el cual se homogeniza una disciplina científica.

El proyecto modernizador y la *colonialidad del poder* requieren una sociedad moderna y necesitan controlar el cuerpo, el espacio y el tiempo de los ciudadanos. Surgen así, las instancias generadoras de ciudadanos dóciles e integrados a la familia, la escuela, el trabajo (la prisión y el hospital psiquiátrico), entre otras. Gilles

¹² Aníbal Quijano (2005). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: Edgardo Lander, **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO libros, Buenos Aires.

¹³ Arturo Escobar, *Ibid.*, p. 62.

¹⁴ Beatriz González Stephan et Al. (1996). **Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina**. Monte Ávila Editores, Caracas Venezuela.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL</p> <p><i>Educación de calidad</i></p>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 22 de 90

Deleuze¹⁵ llamó a estas instituciones “centros de encierro disciplinario” no sólo a las instituciones carcelarias modernas, sino también a las educativas. De hecho, la escuela es una de las instituciones que la sociedad de normalización ha inventado para controlar el cuerpo, el espacio y el tiempo de los individuos. (Basta con ver la arquitectura de las escuelas construidas siguiendo la línea del panóptico de Jeremy Bentham).

El conflicto aparece cuando se compara una cultura con la otra, se define o se determina cuál es mejor y se genera el deseo de homogenizar a los individuos bajo los parámetros de la cultura hegemónica: su lengua y su religión. Se busca crear una comunidad global con individuos que encajen perfectamente en el marco europeo.

Todas estas convenciones impuestas por la colonialidad del poder repercuten directamente con el saber, por lo tanto a continuación presentaremos una breve discusión de la naturaleza del poder y su relación con el poder.

La naturaleza del poder y su relación con el saber

En este acápite haremos un esbozo del concepto de poder a la luz de la teoría de Michel Foucault¹⁶ con el fin de determinar la relación intrínseca de éste con respecto al saber.

Es importante aclarar que “el poder no es una sustancia, sino un tipo de particular de relaciones entre individuos”. (Foucault, 1990, p. 138-140). El poder en Foucault raras veces se vale de instrumentos de violencia, optando en cambio por instrumentos de racionalidad que refuerzan su poder. De ahí, la estrecha relación entre el poder y el saber que hará del poder algo muchas veces invisible y siempre omnipresente en toda la red social. En Historia de la Sexualidad: La Voluntad del Saber, Foucault (2002) caracteriza el poder de la siguiente manera:

- El poder es omnipresente: “El poder se está produciendo a cada instante, en todos los puntos, o más bien en toda relación de un punto con otro. El poder está en todas partes, no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes” (p.113).

¹⁵ Gilles Deleuze (1988). **Foucault**. Barcelona, Paidós editores.

¹⁶ Michel Foucault, (1990). **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona, Paidós.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 23 de 90

- “El poder no es algo que se adquiera, arranque o comparta, algo que se conserve o deje escapar; el poder se ejerce a partir de innumerables puntos y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias” (p.114).
- “Las relaciones de poder son inmanentes, constituyen los efectos inmediatos de las particiones, desigualdades que se producen, y, recíprocamente, son las condiciones internas de tales diferenciaciones” (p.114).
- “Donde hay poder hay resistencia. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder” (p.116).
- “Las resistencias están distribuidas de manera irregular. La red de relaciones de poder concluye por construir un espeso tejido que atraviesa los aparatos y las instituciones sin localizarse exactamente en ellos” (p.117).

El poder se producirá continuamente en las relaciones dinámicas que tienen lugar en la sociedad y ninguna entidad podrá nunca apoderarse de dicho poder, comprarlo, ni conservarlo. (Foucault citado en Castro, 2004, p. 262-270).

Puede decirse, que el poder más que afectar y atravesar a los sujetos, los crea. Cabe decir que Foucault no entiende por sujeto a un *individuo* o a una *población*, sino que define los sujetos como construcciones discursivas que determinan las acciones y las practicas concretas que tienen lugar en la sociedad.

El poder, además, no hace de los sujetos entes pasivos. En realidad, las relaciones de poder precisan que los sujetos sobre los cuales se ejerce el poder sean entendidos y mantenidos como sujetos activos y libres, capaces de responder y reaccionar a la dominación. Puesto que el sólo poder existe en relación dialéctica con la resistencia.

“El poder nos obliga a producir la verdad [...]. El poder no cesa de [...] cuestionarnos [...], institucionaliza la búsqueda de la verdad [...], estamos sometidos a la verdad [...], es el discurso verdadero [...]”. El ejercicio del poder requiere de la puesta en circulación de un saber. Así mismo el poder nos somete a la producción de la verdad y sólo podemos ejercer el poder por la producción de la verdad (Foucault, 2001, p. 34)

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 24 de 90

Como podemos ver las relaciones de poder descritas de Foucault, raras veces se valen de instrumentos de violencia, optando en cambio por instrumentos de racionalidad que refuerzan su impacto. De ahí, la estrecha relación entre poder y saber que hará de un poder particular algo muchas veces invisible y siempre omnipresente en toda la red social. A este tipo de relación es lo que Edgardo Lander¹⁷ llama *Colonialidad del Saber*

La *colonialidad de saber* implica la naturalización de las relaciones sociales con el saber y con las formas de acercarse al conocimiento. En este sentido, la única forma válida de conocer es la ciencia; y las demás formas de conocimiento quedan excluidas.

De la colonialidad del saber a la colonialidad del ser

Nelson Maldonado establece una relación entre la colonialidad del poder, relacionada con las formas modernas de explotación; la colonialidad del saber, relacionada con las formas de conocer y acercarse al mundo y plantea una *colonialidad del ser* relacionada con la forma como estas dos anteriores impactan a sujeto y su lenguaje y hacen posible que las relaciones coloniales persistan en nuestra sociedad.

En este sentido, *la colonialidad del ser* es una dimensión ontológica de la colonialidad en ambos lados del encuentro. Basado en Levinas, Dussel y Fanon, la colonialidad del ser apunta hacia el «exceso ontológico» que ocurre cuando seres particulares imponen sobre otros y, más allá de esto, la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro (Maldonado-Torres, 2003).

Por lo tanto, comprender las relaciones sociales, su historia, su cultura y la forma como éstas aportan en la construcción de identidad de los seres humanos nos llevan a pensar sobre las formas o modos en que las personas se relacionan y cómo estas relaciones están marcadas por situaciones de poder que las transforman. Como lo plantean Mignolo (2000, 2003) y Quijano (2000) las relaciones sociales están determinadas por las

¹⁷ Edgardo Lander (2005). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Edgardo Lander **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, Argentina, CLACSO libros.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 25 de 90

premisas de una racionalidad que aparentemente es neutral pero que internamente son racistas y etnocéntricas, aspectos que los remiten a concebir la colonialidad como un patrón de poder.

Quijano (En Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel eds. (2007).) plantea la diferencia entre colonialismo y colonialidad y afirma que el colonialismo está referido estrictamente a una estructura de dominación / explotación que no necesariamente implica relaciones racistas de poder, ni tiene que ver con la dominación de un pueblo sobre otro y fue un periodo temporal que se caracterizó por la conquista de territorios y su explotación. En este sentido el colonialismo como proceso histórico implicó el uso del poder político y militar para garantizar la soberanía sobre un pueblo a través de la explotación política, cultural y económica. De otro lado, Maldonado-Torres (2007) afirma que el colonialismo hace referencia “a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre si, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza”.

[...] el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad de modo tan enraizado y prolongado. (Quijano 2007:93-126)

En los años 90 intelectuales latinoamericanos, en la búsqueda de nuevas interpretaciones de la modernidad, abordaron el concepto de “colonialidad”, que como lo propone Quijano (1992) es el nodo epistémico de la propuesta sobre la estructuración de la modernidad.

La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido. Ello no agota, obviamente, las condiciones, ni las formas de explotación y de dominación existentes entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su marco principal. Las relaciones coloniales de periodos anteriores, probablemente no produjeron las mismas secuelas y sobre todo no fueron la piedra angular de ningún poder global. (Quijano 1992: 440)

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 26 de 90

En esta perspectiva Quijano (2000) concibe la colonialidad como parte constitutiva y específica del patrón mundial de poder capitalista y está fundamentada en la clasificación racial/étnica de la población mundial que está presente en diferentes ámbitos. Esta concepción de colonialidad articula las relaciones entre el trabajo, el conocimiento, la autoridad, y las relaciones intersubjetivas a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.

Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América. (Quijano 2000)

Los estudios sobre colonialidad desarrollados por Quijano fueron base para que Walter Mignolo (2003) y Nelson Madonado-Torres (2007) abordaran la dimensión ontológica de la colonialidad a partir de lo que denominan *colonialidad del ser*. Maldonado-Torres (2007) en el texto Sobre la racionalidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto afirma que este concepto nació a partir de las implicaciones de la colonialidad del poder en diferentes áreas de la sociedad.

La idea era que si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser. Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. (2003:129-130)

Mignolo (2003) establece la relación entre ciencia y lenguaje, en tanto el lenguaje no solo es un fenómeno cultural sino que es una condición del ser humano y la ciencia es el conocimiento, que no puede separarse del lenguaje; por lo tanto la colonialidad del poder y la del saber dan origen a una nueva forma de colonialidad: la colonialidad del ser.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 27 de 90

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser. (2003, p. 130)

En su estudio sobre la colonialidad del ser: contribuciones a la construcción de un concepto Maldonado-Torres (2007) recurre a la obra de Heidegger: *Ser y Tiempo* en tanto la considera indispensable dado que el cuestionamiento por el ser surge cuando el hombre se pregunta por su condición de ser. Esta perspectiva Heideggereana, particularmente en sus análisis de ser-en-el-mundo, sirve como punto de referencia para entender el pensamiento existencial. Por otro lado, para la construcción del concepto colonialidad del ser, Maldonado-Torres se impone el reto de conectar lo genético, lo existencial y lo histórico. Es así como considera que los trabajos de Dussel en su dimensión histórica, de Fanon a partir de la articulación de las expresiones existenciales de la colonialidad con la experiencia racial y la experiencia de la diferencia de género y de Levinas a partir de la consideración de “el momento an-arquico en la constitución de la subjetividad en el encuentro con el otro”, son fundamentales para la construcción del concepto.

Para Maldonado-Torres la *colonialidad del ser* responde a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, por lo que aborda los planteamientos de Levinas y Dussel en los debates que adelantaban con Heidegger sobre el Ser, y la perspectiva racial y de género de Frantz Fanon, quien considera que el punto de partida para la discusión sobre la colonialidad del ser son el negro, la gente de color y el colonizado, a quienes denomina los condenados (*damnés*) de la tierra. En este sentido Maldonado afirma que así como el condenado es para la colonialidad del ser lo que el *Dasein* (*ser-ahí*) es para la ontología fundamental; se podría decir que el condenado es para el *Dasein* (ser-ahí) un ser que “no está ahí”.

Maldonado-Torres considera que para tener una mayor claridad sobre la colonialidad del ser se requiere reflexionar sobre el ser mismo a partir de sus en sus condiciones ontológica, trans-ontológica y sub-ontológica. La condición trans-ontológica referida a la diferencia entre el ser y lo que está más allá del ser; la ontológica referida al ser y evitar confundirlo con los entes o con Dios; y la sub-ontológica que tiene que ver

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 28 de 90

con la diferencia entre el ser y lo que esta abajo del ser; es decir, la diferencia entre la subjetividad humana y la condición de sujetos sin resistencia ontológica que también se denominó la diferencia ontológica colonial.

.... la diferencia sub-ontológica o diferencia ontológica colonial se refiere a la colonialidad del ser en una forma similar a como la diferencia epistémica colonial se relaciona con la colonialidad del saber. La diferencia colonial, de forma general es, entonces, el producto de la colonialidad del poder, del saber y del ser. La diferencia ontológica colonial es, más específicamente, el producto de la colonialidad del ser. (2007).

Comprender la colonialidad del ser como lo plantea Maldonado-Torres es referirse a “dinámicas existenciales que emergen en contextos definidos o fuertemente marcados por el dicho moderno/colonial y racial” lo que hace que se visibilicen sentimientos de superioridad, de inferioridad, esclavitud racial, indiferencia, genocidio, y la muerte. (Maldonado-Torres 2007).

Veamos ahora cómo estos conceptos tratados hasta ahora se movilizan en la investigación que nos compete, esto es, la enseñanza de las lenguas extranjeras.

De la cultura en lengua extranjera a la interculturalidad crítica

En el campo del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, el concepto de interculturalidad está relacionado con las creencias que los docentes de lengua tengan sobre la lengua y la cultura y sobre la posibilidad de enseñarse de manera integrada. De igual modo, los docentes construyen el concepto de intercultural a partir del apoyo que busquen de colegas de otras áreas y de su voluntad de promover competencias interculturales. Por otro lado, el interés que los docentes tengan sobre la interculturalidad depende de la disposición de material adecuado y del tiempo y la preparación que tengan.

Investigaciones sobre las creencias de los docentes de lenguas muestran que sus concepciones inciden en su práctica pedagógica. Posser y Trigwell (1999), por ejemplo, muestran que hay una relación muy cercana entre los enfoques de la enseñanza y las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje que tienen los docentes. Generalmente, los profesores perciben la enseñanza y aprendizaje de la cultura y de la interculturalidad en términos de transmisión del conocimiento que posee el docente. Así, las actividades que escogen son

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 29 de 90

generalmente relacionadas con enfoques centrados en el docente; y pasan la información que hay en los libros de texto a sus estudiantes; además, tienden a usar las mismas actividades con las que aprendieron. Adicionalmente, Posser y Trigwell (1999) arguyen que los docentes no son buenos para identificar el aprendizaje de la cultura o la adquisición intercultural en sus estudiantes.

Con el auge de la interculturalidad, los profesores de lengua se ven obligados a promoverla en sus clases a pesar de que la relación entre sus concepciones sobre la interculturalidad y sus prácticas pedagógicas no sea muy clara. Este hecho puede generar una brecha entre la voluntad de los docentes participantes para enseñar la interculturalidad y la forma en que lo hacen. Generalmente, quieren que sus estudiantes sean competentes en la lengua y también que sean personas interculturales. Posser y Trigwell (1999) afirman que los docentes de lenguas generalmente no tienen claridad sobre lo que significa ser intercultural o lo que se espera de ellos como docentes de una lengua extranjera y de la interculturalidad. Las actividades que reportan se relacionan con la familiaridad con la cultura foránea que a su vez generará actitudes más tolerantes en sus estudiantes. Así, su conciencia frente a la necesidad de integrar cultura y lengua no necesariamente se refleja en su práctica docente.

Dependiendo de la forma en que los docentes definan los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera y de cómo distribuyan el tiempo en la enseñanza de la lengua y de la cultura, la cultura continua jugando un papel subsidiario en la enseñanza de las lenguas. Byram y Rosager (1999) y Sercu (2001) afirman que los profesores de lenguas actualmente tienen mayor conciencia para interculturalizar la enseñanza de la lengua extranjera. Hay mayor conciencia entonces sobre la enseñanza de lengua y cultura de manera interconectada. Estos autores también afirman que los estudiantes tienen estereotipos pero que con el tiempo están cambiando. Aun así, también afirman que la forma de enseñar cultura se relaciona más con elementos superficiales de la misma pero que la mayoría de docentes no tienen un plan sistemático para enseñar la intercultural, o cómo enfrentar estereotipos y prejuicios en el aula. Además afirman que los docentes prefieren el contacto directo con la cultura foránea a través de videos, medios de comunicación e invitados nativos en sus clases. El estudio de Sercu por su parte muestra que sí puede haber sistematicidad y consistencia en la enseñanza de la cultura pero no de la interculturalidad. Las percepciones de los docentes sobre la enseñanza intercultural y su práctica pedagógica van de la mano. Tienen la voluntad de enseñarla pero no han ido más

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 30 de 90

allá de una pedagogía de transferencia informacional. Parece que aún no se logra en las aulas de lengua promover la reflexión de los estudiantes sobre su propia identidad cultural.

El término cultura tradicionalmente en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, tal como lo afirman Cortazzi y Jin (2007) se usa para referirse a los productos culturales (e.g. literatura, arte, entre otros), y a la información cultural (hechos sobre historia o geografía, entre otros) de los lugares donde se hablan las lenguas. Otra idea adicional de cultura considera los aspectos anteriores, pero también incluye comportamiento y actitudes, y el conocimiento social que la gente usa para interpretar la experiencia. La definición de Moerman (1988, p.4 citado en Cortazzi y Jin, 2007 p. 197) por ejemplo, establece que: “la cultura es una serie de –tal vez un sistema- de principios de interpretación, junto con los productos de ese sistema”. Así, el concepto de cultura que plantean estos autores se comprende como un marco de creencias, ideas, y presuposiciones que se usan para interpretar las acciones de otros, sus palabras y esquemas de pensamiento.

Por su parte, la intercultura se comprende en este estudio desde una perspectiva crítica que trasciende el reconocimiento de la diferencia enmarcada en una estructura colonial, racializada y jerarquizada, hacia una herramienta, un proceso y un proyecto colectivo, local y que busca la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales para construir condiciones distintas de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir (Walsh, 2010).

Catherine Walsh nos plantea un enfoque político, epistémico y ético de la interculturalidad crítica y su relación con asuntos de la de-colonialidad. La autora pretende explorar sentidos y usos múltiples de la interculturalidad, con énfasis especial en el campo educativo, para así hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación. Argumenta que la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad y en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan.

La autora se enfoca en la comprensión de la interculturalidad y sus múltiples aristas, desde tres perspectivas distintas. La primera perspectiva la define como *relacional*, ya que hace referencia de forma más básica y

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 31 de 90

general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.

A la segunda perspectiva de interculturalidad la autora denomina *funcional*, siguiendo los planteamientos del filósofo peruano Fidel Tubino (2005). Para Walsh, esta perspectiva de interculturalidad se basa en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión al interior de la estructura social establecida. En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista.

La tercera perspectiva que plantea la autora es la de la interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no se parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. De este modo, la autora amplía el foco problemático de la interculturalidad no solamente para las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino para todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados (Rivera, 1999).

La autora plantea la tercera perspectiva como un ideal y en estado de construcción. Arguye que generalmente las dos perspectivas iniciales son las más comunes en las sociedades actuales y que se pueden observar, entre otros ámbitos, en la producción de textos escolares, la formación de maestros y los currículos usados en las escuelas. Según Walsh, bajo el pretexto de la “interculturalidad”, las editoriales de libros escolares asumen una política de representación que, mientras incorpora imágenes de indígenas y negros, refuerza estereotipos y procesos coloniales de racialización (Granda, 2004). Para la autora, en la formación docente, la discusión sobre interculturalidad se encuentra en general limitada al tratamiento antropológico de la tradición folklórica. Y en el aula, arguye, la aplicación es marginal al máximo. Para la autora, la visión de interculturalidad que ha

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 32 de 90

prevalecido implica que llegar a un bienestar social de igualdad depende de los individuos, no de la sociedad en sí ni tampoco de un cambio de la estructuración social.

Así, Walsh afirma que pensar la educación intercultural como proceso de estudio y aprendizaje interepistémicos, aún parece estar lejos, en la mayoría de los países, de una nueva práctica y política educativas. Aunque hay esfuerzos de “interculturalizar”, en el país como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que pretende hacer obligatorio el estudio sobre lo afrocolombiano en todas las escuelas colombianas, su incorporación es aún muy limitada a nivel nacional y se da sólo como materia en algunos contextos escolares. Aún no reconocer que la ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos, ni logramos identificar los conocimientos ancestrales como conocimientos científicos y tecnológicos, relevantes y necesarios para todos.

De este modo, la autora plantea que la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien, al citar a Adolfo Albán (2008), argumenta que es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de convivencia -de vivir “con”- y de sociedad.

Walsh nos lleva entonces a comprender la interculturalidad crítica como una herramienta pedagógica que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.

Resulta relevante entonces identificar cómo se interculturaliza a los docentes de lenguas en formación, es decir, cómo logramos cambiar, transformar o reflexionar sobre sus creencias sobre la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de las lenguas y sujetos, la deshumanización y subordinación de conocimientos que privilegian a unos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y mantienen en su interior. Cómo promovemos creencias, actitudes y habilidades en relación con el aprendizaje y enseñanza de lenguas, y con la integración entre cultura y lengua.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 33 de 90

Así, la perspectiva crítica de la interculturalidad nos permite identificar cómo se visibilizan, enfrentan y transforman las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial, especialmente en el aula de clases de lengua.

Como ya lo hemos mencionado antes, en este estudio se entiende la “colonialidad” desde la perspectiva de Mignolo (2000b) quien la define como un tipo de colonización que, por un lado, sobrevivió a la colonización territorial, y por otro, define la geopolítica internacional y las relaciones intrarregionales en el mundo. La colonialidad plantea esquemas de pensamiento desde los centros de poder/saber como universales, que luego se imponen en diferentes contextos. En este sentido, una colonialidad del saber (Lander, 2000; Mignolo, 2008) establece:

El eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico académico- intelectual. También se evidencia en el mismo modelo eurocentrista de Estado-nación, modelo foráneo que define a partir de una sola lógica y modo de conocer y bajo conceptos impuestos y poco afines con la realidad y pluralidad diversas sudamericanas. (Walsh, 2008: 137. Citado en De Souza, 2012 pp.448)

Creemos entonces que para comprender estos procesos de colonialidad del saber es necesario enmarcarse en la interculturalidad crítica en su relación con procesos políticos y epistémicos con el fin de trascender la relación tradicional de la interculturalidad con la educación bilingüe e indígena. Walsh (2005) plantea que la geopolítica dominante actual establece una concepción única, globalizada y universal del mundo en la que prima el mercado y la cosmovisión neoliberal. Esta concepción instauro un orden político, económico y social que a su vez constituye un orden del conocimiento. Para la autora, la historia del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente, y tiene valor, color y lugar de origen. Así, la colonialidad del poder, en términos de Anibal Quijano, no es simplemente una diferencia étnica y racial, sino

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 34 de 90

colonial y epistémica que fija el eurocentrismo como única perspectiva de conocimiento. De este modo, el conocimiento funciona como la economía: está organizado mediante centros de poder y regiones subordinadas. La metáfora del cuerpo que se ha usado para comprender la colonialidad del saber explica esta relación: la cabeza que piensa está en el norte, mientras que el cuerpo que actúa (y ejerce funciones biológicas) está en el sur.

Walsh (2005) nos ayuda a comprender la interculturalidad desde los años 90 con un significado más amplio y político que apunta a la transformación de las actuales estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad con el fin de conformar poderes locales alternativos. Esta interculturalidad se propone intervenir en uno de los campos de marginalización y subalternización que es el conocimiento. Esto implica asumir un modelo otro, una perspectiva educativa que dé cuenta de la unidad en la diversidad, la complementariedad, la reciprocidad, la correspondencia y la proporcionalidad de los conocimientos, saberes, haceres, reflexiones, vivencias y cosmovisiones.

La interculturalidad entendida por Walsh cuestiona disciplinas y estructuras dominantes, busca su transformación y a la vez construcción de estructuras, instituciones, relaciones, modos y condiciones de pensar diferentes. Se debe hablar en este sentido de interculturalizar ya que constituye una contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es una herramienta, una estrategia y una manifestación de una manera otra de pensar y actuar. Así, hemos adoptado en este estudio una política epistémica de la interculturalidad.

Para lograr esto, Walsh nos sugiere el esquema de la decolonialidad que puede servir como ruta metodológica para plantear proyectos éticos, políticos, pedagógicos y epistémicos de la interculturalidad.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 35 de 90

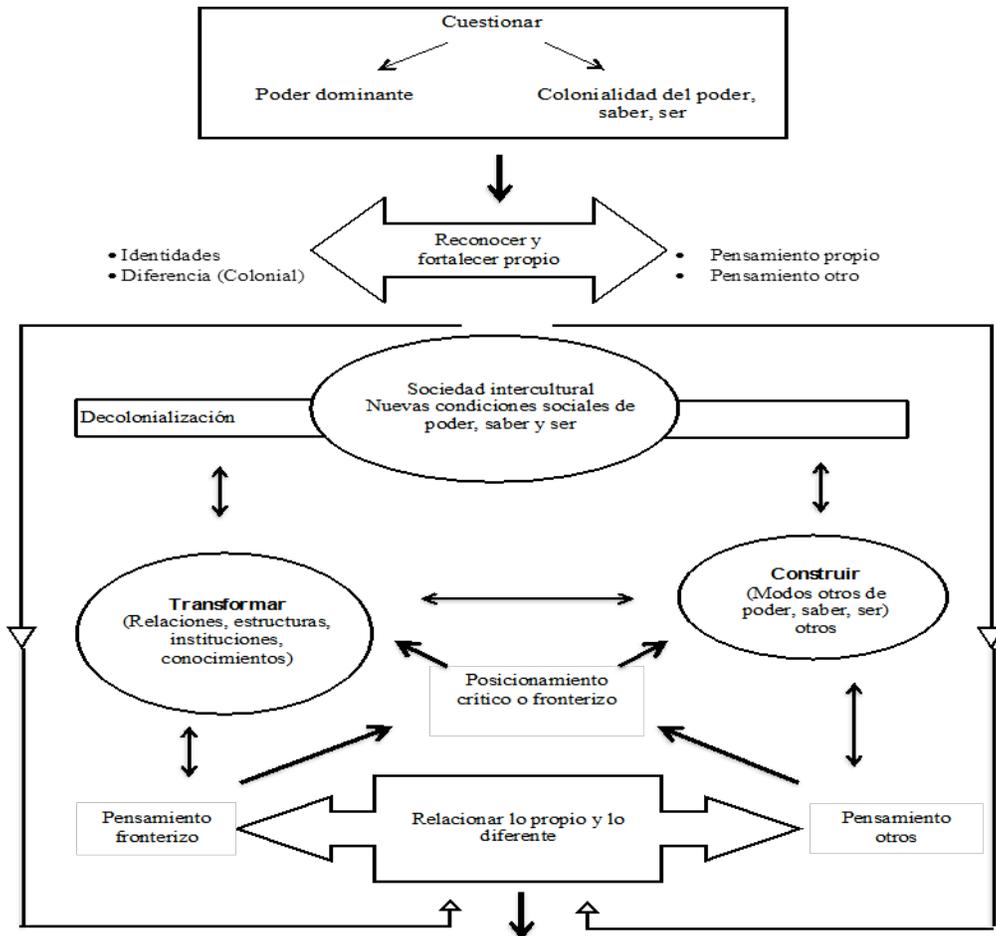


Gráfico 1. Decolonialidad. Walsh (2005)

La “decolonialidad” (como la han definido autores como Mignolo, 2008, Castro, 2001, entre otros) significa el proceso cultural de superación de la colonialidad, en este caso, del saber. La decolonialidad es una especie de descolonización —ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica— cultural que trasgrede esquemas de pensamiento invisibles que se han naturalizado y que determinan modelos globales que operan sobre el saber.

Si siguiendo los cuestionamientos de Walsh, nos podemos preguntar ¿en qué legados geopolíticos y coloniales se inscribe la formación inicial de profesores de lenguas? ¿qué implica pensar en la interculturalidad como proyecto epistémico y político en la formación inicial de profesores de lenguas? ¿Qué procesos hacia la

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 36 de 90

decolonialidad del saber son posibles? El modelo que nos ofrece Walsh (ver gráfico 3) resulta un punto de partida. Adicionalmente, su propuesta de pedagogías decoloniales puede ayudarnos a descolonizar la formación inicial de profesores de lenguas. Una pedagogía decolonial es un proceso accional, de acuerdo con Walsh, llevado de manera colectiva y que inicia con reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma en la que se encuentran los profesores de lenguas.

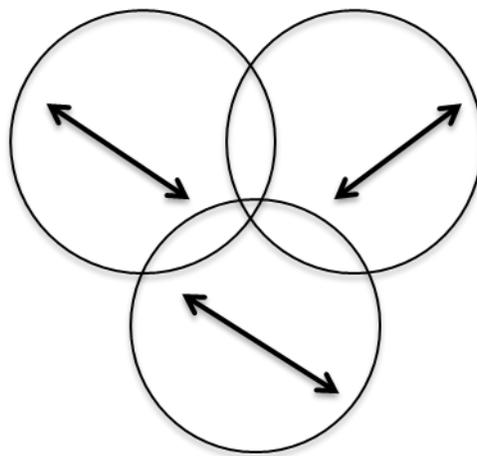


Gráfico 2: Interculturalidad. (Walsh 2005)

Así, la decolonialidad del saber implica inicialmente ser consciente de qué saberes se han instaurado en nuestros esquemas de formación de manera naturalizada. Adicionalmente, una pedagogía decolonial implica enfocarse en prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que buscan transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento (sobre la enseñanza de lenguas y la práctica docente en este caso) ha sido circunscrito. Walsh (2012), propone prácticas, estrategias y metodologías que se construyan tanto en el aula como fuera de ella, en el marco de la resistencia y la oposición, la re-existencia y la re-humanización. Esto nos plantea posibles marcos de acción descritos por autores como Zapata, Freire y Fanon, quienes han dado pautas desarrollar prácticas accionales y metodologías para el desaprendizaje y reaprendizaje necesarios en encaminar el de(s)colonizar – que para efectos de este estudio, es un decolonizar la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia. Esta decolonización del saber a través de pedagogías decoloniales es una apuesta por plantear metodologías analíticas que orienten desplazamientos, rupturas, inversiones de conceptos y prácticas impuestas y heredadas.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 37 de 90

5. RESULTADOS EN TÉRMINOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO (Información y análisis del mismo desde las categorías construidas o definidas).

Este apartado presenta los resultados del estudio que responden a las preguntas: ¿Qué concepciones de cultura e intercultural tienen tanto los profesores formadores como los profesores en formación de las licenciaturas en enseñanza de lenguas extranjeras en dos universidades de la ciudad de Bogotá? ¿Cómo se promueven las concepciones de cultura e intercultural (pedagógica y didácticamente) en los cursos del componente pedagógico y didáctico de tres programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Bogotá (objetivo de formación, estrategias de formación y contenida)? Y ¿Qué características tienen dos programas de licenciatura en lenguas extranjeras de Bogotá en relación con la interculturalidad en los cursos de pedagogía y didáctica, y cómo se complementan? Los resultados se presentan en tres grupos (análisis documental; análisis cuantitativo y análisis cualitativo) que corresponden al proceso de análisis de datos que se llevó a cabo durante el estudio. El orden en que se describen los resultados se muestra en la tabla 6.

Proceso de análisis	Fuentes de recolección de datos
Análisis documental	Propuestas curriculares y planes de estudio (n=3) Programas de clases (n=31)
Análisis cuantitativo	Estudiantes (n=125) Profesores (n= 35)
Análisis cualitativo	Profesores (n=2) Estudiantes (n=2) Total = 4

Tabla 6: Proceso análisis y fuentes de recolección de datos. Elaboración propia

Teniendo en cuenta que este estudio es de corte descriptivo multidimensional (Lebart, Salem y Bécue, 2010) y tiene una perspectiva de Análisis Estadístico de Datos Textuales (AEDT), con dos niveles: unidimensional y multidimensional (Barreto, Velandia-Morales y Rincón-Vásquez, 2011). El unidimensional presenta una descripción lexicométrica del vocabulario de palabras y segmentos repetidos. El segundo, multidimensional, realiza análisis factorial de los datos numéricos y textuales. Igualmente, se hace un análisis cualitativo textual, tomando elementos de la “Teoría Fundamentada” (Grounded Theory).

En primer lugar se hizo un análisis lexicométrico (listado de frecuencias de palabras y segmentos repetidos) de 31 programas de clase, de la información que aparece en los objetivos, contenido, metodología y evaluación, en los programas de los seminarios del componente pedagógico de las licenciaturas. Luego se

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de Profesores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 38 de 90

realizó el análisis de correspondencias que es una técnica de descripción de tablas de contingencia que se muestra en una representación gráfica de las asociaciones entre filas y columnas (Lebart, Salem, Bécue, 2000, p. 75). El método de las especificidades, consiste en "determinar elementos que resultan característicos de un determinado texto cuando se realiza un estudio comparativo de varios de ellos" (Etxeberria, García, Gil & Rodríguez, 1995, p. 166). Para el análisis de los datos recogidos a través de 4 grupos focales (2 con estudiantes, profesores en formación; y 2 con profesores formadores de los programas) se establecieron tres niveles de análisis de las transcripciones de los 4 grupos focales: superficie textual, analítica de fragmentación e interpretativo.

Niveles	Características	Resultados
Nivel de la superficie textual	Descripción de la información	Identificación de temas y matrices
Nivel analítico	Clasificación, ordenamiento de la información y construcción de códigos y categorías con apoyo de Atlas ti 6.0	Elaboración de codificaciones temáticas
Nivel interpretativo	Comprensión y construcción de sentido	Elaboración de inferencias por áreas de conocimiento

Tabla 7: Nivel de análisis cualitativo. Adaptado de Cabra et al. 2013

¿Qué concepciones de cultura e intercultural tienen tanto los profesores formadores como los profesores en formación de las licenciaturas en enseñanza de lenguas extranjeras en dos universidades de la ciudad de Bogotá?

Análisis documental

Para el análisis lexicométrico se crearon glosarios y segmentos repetidos que permitieron identificar la palabras, segmentos o lemas más utilizados e identificar el contexto lingüístico en que son utilizadas (concordancias) (Barreto, 2011) y luego se hizo un análisis correspondencias. Para este propósito de utilizó el software SPAD versión 7.0 que permite analizar grandes cantidades de información.

Los segmentos de palabras (tabla 8) que se identifican con mayor frecuencia en los contenidos de los programas son: *de aprendizaje y la enseñanza* que a su vez presentan otros segmentos relacionados como son

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Formación de profesores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 39 de 90

de materiales, de investigación, didáctica de, lingüística aplicada, los cuales se contextualizan en el modelo de la lingüística aplicada tradicional para la enseñanza de las lenguas extranjeras, que tiene su punto de partida en tres ejes fundamentales: lengua, enseñanza y aprendizaje (Luque, Gloria 2004). De otro lado, llama la atención que en los contenidos no se evidencian palabras relacionadas con una concepción de cultura o intercultural, lo que nos muestra la falta de integración entre la enseñanza de la lengua, la cultura y la interculturalidad

Número	Frecuencia	Segmento de palabras
3	10	de aprendizaje
29	10	la enseñanza
25	9	Enseñanza de
2	8	aprendizaje de
34	8	la enseñanza de
10	7	de materiales
4	6	de investigación
8	6	de lenguas
14	6	Didáctica de
16	6	Diseño de
32	6	la literatura
40	6	Lingüística aplicada

Tabla 8: Frecuencia de segmentos de palabras en contenidos de programas de cursos

De igual manera las palabras (Tabla 9) que aparecen con mayor frecuencia en los contenidos están referidas a la mirada tradicional de la lingüística aplicada como son *aprendizaje, lengua, didáctica, enseñanza*, que se enmarcan en un enfoque prescriptivo. Nuevamente se observa la ausencia de palabras relacionadas con la concepción de cultura o intercultural crítica en la formación de profesores de lenguas extranjeras y la falta de una mirada crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Numero	Frecuencia	Palabra
35	23	aprendizaje
334	18	lengua
150	13	didáctica
202	12	enseñanza
319	12	investigación

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 40 de 90

Numero	Frecuencia	Palabra
345	11	literatura
169	10	diseño
397	10	pedagogía
335	9	lenguaje
336	9	lenguas
353	9	materiales
241	8	evaluación
199	7	enfoque
342	7	lingüística
487	7	sociedad
32	6	aplicada
60	6	clase
182	6	educación
366	6	modelos
413	6	practica
44	5	aula
103	5	contexto
200	5	enfoques
316	5	intervención

Tabla9. Frecuencia de palabras en contenidos de los programas de cursos

Los segmentos de palabras (Tabla 10) que aparecen con mayor frecuencia en la metodología de los programas son *estudiantes, investigación, análisis, actividades, seminario-taller, proyecto* que nos muestran que si bien la metodología de los cursos comprende actividades relacionadas con la investigación y el análisis, estas son relaciones neutrales, no hay conflicto y se mantiene lo funcional, el status quo, es decir lo relacional con el fin de perpetuar los esquemas existentes.

Número	Frecuencia	Segmento de palabras
34	24	los estudiantes
9	10	de investigación
22	8	el estudiante
4	5	análisis de
3	5	actividades de
31	5	la institución

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 41 de 90

Número	Frecuencia	Segmento de palabras
42	5	seminario taller
21	4	el desarrollo
44	4	talleres de
13	4	de reflexión
43	4	sesiones de
37	4	proyecto de
19	4	diseño de
18	4	del profesor
33	4	lecturas asignadas
8	4	de campo

Tabla 10: Frecuencia de segmentos de palabras en la metodología de programas de cursos.

Por otra parte las palabras (Tabla 11) que aparecen con mayor frecuencia en la metodología son: *talleres, investigación, actividades, seminario, lecturas, análisis*. Se resalta que desde la perspectiva metodológica se promueve la investigación, el análisis, la reflexión pero igualmente no aparecen palabras que nos permitan identificar las concepciones de cultura o intercultura en los programas de los cursos.

Número	Frecuencia	Palabras
574	14	talleres
338	14	investigación
20	14	actividades
550	10	seminario
357	10	lecturas
35	9	análisis
573	7	taller
269	7	exposiciones
181	7	discusiones
180	7	Discusión
595	6	textos
520	6	Reflexión
501	6	proyecto
475	6	presentaciones
466	6	practica
381	6	materiales

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de Educadores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 42 de 90

Número	Frecuencia	Palabras
258	6	evaluación
44	6	aplicación
498	5	propuesta
467	5	practicar
413	5	observación
356	5	lectura
125	5	crítica

Tabla 11: Frecuencia de palabras en la metodología de programas de cursos.

Con relación a los segmentos de palabras (Tabla 12) correspondientes a la evaluación de los cursos se resaltan aquellos que tienen mayor frecuencia, entre los que se encuentran: *en formación, en clase, de teoría, las lecturas, proceso de, producción de textos*, lo que nos indica que la evaluación está asociada a la formación, a los procesos y a la producción de textos sin explicitar si en la formación los futuros profesores de lenguas extranjeras construyen una concepción de cultura. En este apartado vemos que la cultura y la interculturalidad están lejos de ser concebidos como nuevas prácticas en tanto no se consideran objeto de estudio y aprendizaje inter-epistémicos que permitan trascender los modelos tradicionales de la formación de profesores de lenguas extranjeras en relación con la interculturalidad.

Número	Frecuencia	Segmento de palabras
13	7	en formación
11	6	en clase
18	6	la teoría
20	6	los estudiantes
4	5	de textos
19	5	las lecturas
22	4	proceso de
23	4	producción de textos
9	4	el aula
21	4	presentación de
6	4	de las lecturas
17	4	la evaluación

Tabla 12: Frecuencia de fragmentos de palabras en la evaluación de los programas de cursos

En el apartado correspondiente a la evaluación, las palabras que tienen una mayor frecuencia (Tabla 13) se relacionan con el tipo de actividades que se realizan para evaluar el curso o seminario, como son: trabajo,

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 43 de 90

talleres, lecturas. Nuevamente se observa la ausencia de una concepción de cultura o la intercultura en los programas del componente pedagógico de las 3 licenciaturas, de manera que en la formación de los profesores de lenguas extranjeras no se aborda la mirada compleja del salón de clase, que requiere un enfoque interdisciplinar de la diversidad cultural, desde un enfoque político, epistémico y ético de la interculturalidad crítica y de la de-colonialidad.

Número	Frecuencia	Palabras
469	10	trabajo
442	10	talleres
258	8	lecturas
397	7	reflexión
317	7	participación
215	7	formación
211	7	final
194	7	evaluación
173	7	escritos
456	6	textos
452	6	teoría
344	6	presentación
257	6	lectura
242	6	informes
191	6	estudiantes
164	6	enseñanza
81	6	comprensión
26	6	análisis
372	5	proyecto
190	5	estudiante
50	5	aula
43	5	asistencia
18	5	actividades
370	4	propuestas
357	4	producción
355	4	proceso
307	4	orales

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 44 de 90

Número	Frecuencia	Palabras
241	4	informe
172	4	escrito
163	4	ensayos
130	4	desarrollo

Tabla 13 Frecuencia de palabras en la evaluación de programas de los cursos.

Este análisis unidimensional nos muestra que en los programas de los cursos del componente pedagógico de las 3 licenciaturas, las concepciones sobre la cultura y la interculturalidad no son objeto de reflexión y análisis. Éstas se siguen asumiendo subsidiarias en la enseñanza de las lenguas y no se contribuye a la comprensión de las relaciones entre los sujetos, su historia, su cultura y su aporte a la construcción de identidad de los sujetos que enseñan o aprenden una lengua extranjera.

Análisis cuantitativo

Las encuestas que se realizaron a los 35 profesores formadores y los 125 profesores en formación evidencian la ausencia de reflexión sobre la visión cultural de la enseñanza y del aprendizaje. Al parecer, no se indaga teóricamente sobre la relación lengua-cultura, no se reflexiona sobre cómo se aprende la lengua y sobre la cultura, y no se comprende el aula como un contexto cultural.

En la tabla 14, correspondiente a la información sobre la formación de los profesores formadores, se observa que el dato más significativo relacionado con la reflexión sobre la visión cultural de la enseñanza y el aprendizaje corresponde a aquellos cuya formación inicial es como profesionales en lenguas modernas, con un residuo de 5.9, quienes afirman que *algunas veces* reflexionan sobre su visión de cultura en la enseñanza y el aprendizaje.

Lo anterior nos permite confirmar el énfasis que se da al cómo enseñar la lengua, sin que se evidencie la reflexión sobre la concepción de cultura o interculturalidad en el proceso, configurándose un enfoque fundamentado en una perspectiva colonial de la formación de profesores, en tanto nuevamente vemos que el modelo que subyace a la formación está instaurado en la lingüística aplicada tradicional.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de educadores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 45 de 90

Tabla de contingencia						
			REFLEXIONEN SOBRE SU VISIÓN CULTURAL DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE			Total
			Siempre	Generalmente	Algunas veces	
Formación base (corresponde al primer estudio realizado por el)	Normalista	Recuento	0	1	0	1
		Residuos corregidos	-1,0	1,0	-2	
	Licenciado	Recuento	15	12	0	27
		Residuos corregidos	1,5	-9	-1,9	
	Literato	Recuento	0	2	0	2
		Residuos corregidos	-1,4	1,5	-2	
	Magister en literatura, pregrado derecho	Recuento	1	0	0	1
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	-2	
	Anglística y romanística	Recuento	1	0	0	1
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	-2	
	Profesional en lenguas modernas	Recuento	0	0	1	1
		Residuos corregidos	-1,0	-1,0	5,9	
	Ingeniería industrial	Recuento	0	1	0	1
		Residuos corregidos	-1,0	1,0	-2	
	Antropología	Recuento	0	1	0	1
		Residuos corregidos	-1,0	1,0	-2	
Total		Recuento	17	17	1	35

Tabla 14: Reflexión sobre la visión cultural de la enseñanza y el aprendizaje

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO			
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION			
	Código: FOR015INV		Versión: 02	
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010		Página: 46 de 90	

Otro dato significativo y que llama la atención tiene que ver con los estudiantes que se encuentran en VI semestre de las licenciaturas, pues como se observa en la tabla 15 quienes han llegado a la mitad de la carrera nunca han indagado teóricamente sobre la relación lengua y cultura. Como vemos en la siguiente tabla el dato más significativo corresponde a los estudiantes que han superado la mitad de su carrera, con un residuo corregido de 5,5. Hasta este momento de la formación los estudiantes no desarrollan procesos autónomos y conscientes sobre los saberes que se van instaurando, que como lo plantea Walsh (2005) se logra a partir de prácticas, estrategias y metodologías que se construyen tanto en el aula como fuera de ella.

Tabla de contingencia								
			INDAGA TEÓRICAMENTE SOBRE LA RELACIÓN LENGUA-CULTURA					
			Siempre	Generalmente	Algunas veces	Nunca		Total
Semestre que cursa actualmente	III	Recuento	0	0	1	0	1	
		Residuos corregidos	-4	-8	1.3	-3		
	VI	Recuento	0	0	0	3	3	
		Residuos corregidos	-8	-1.3	-1.4	5.5		
	VII	Recuento	0	1	3	1	5	
		Residuos corregidos	-1.0	-8	1.0	.8		
	VIII	Recuento	10	27	24	5	66	
		Residuos corregidos	-3	1.2	-6	-7		
	IX	Recuento	7	10	11	2	30	
		Residuos corregidos	1.3	-4	-3	-6		
	X	Recuento	2	5	7	0	14	
		Residuos corregidos	-2	.0	.9	-1.3		
		Total	Recuento	19	43	46	11	119

Tabla 15: Reflexión sobre la relación lengua

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de educadores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 47 de 90

Otro aspecto que vale la pena resaltar tiene que ver con la reflexión sobre cómo se aprende la lengua y sobre la cultura. Aquí encontramos que los estudiantes del programa de E-I algunas veces han reflexionado sobre estos aspectos; sin embargo, llama la atención que aunque los programas centran su atención en el cómo se enseña o cómo se aprende una lengua solamente en uno de los programas los estudiantes manifiestan que solo algunas veces realizan este proceso; por lo que el abordaje metodológico está orientado hacia lo técnico desconociendo otras formas de hacer que permitan lograr un proceso decolonial que incluya un trabajo colectivo, reflexivo y de enseñanza sobre la situación/condición colonial en la que se encuentran los profesores de lenguas extranjeras. Como observamos en la tabla 16 el dato más significativo se encuentra en los estudiantes del programa E-I de la U2 con un residuo corregido de 2.0.

Tabla de contingencia							
			REFLEXIONAR SOBRE CÓMO SE APRENDE LA LENGUA Y SOBRE LA CULTURA				
			Siempre	Generalmente	Algunas veces	Nunca	Total
Programa al que pertenece	PUJ-LM	Recuento	6	12	10	0	28
		Residuos corregidos	-6	-6	1.5	-5	
	UPN-EI	Recuento	7	16	14	1	38
		Residuos corregidos	-1.3	-9	2.0	1.5	
	UPN-EL	Recuento	19	31	7	0	57
		Residuos corregidos	1.7	1.3	-3.1	-9	
	Total	Recuento	32	59	31	1	123

Tabla 16: Reflexión sobre cómo se aprende la lengua y sobre la cultura

Otro aspecto que llama la atención en este estudio es que los profesores en formación que se encuentran realizando su práctica pedagógica en los niveles preescolar (residuo corregido de 2.0) y de formación docente (residuo corregido de 5.5) afirman nunca haber realizado acciones conducentes a la comprensión del aula de clase como un contexto cultural, más aún cuando en este espacio las experiencias y expectativas de los estudiantes y del profesor están delimitadas por los antecedentes lingüísticos y culturales que cada uno tiene

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 48 de 90

(Liddicot , 2008), o como lo afirma Tudor (2002) es el espacio donde se buscan agendas de naturaleza social, además de, o a través del aprendizaje de una lengua.

Tabla de contingencia								
			COMPRENDER EL AULA DE CLASE COMO UN CONTEXTO CULTURAL					
			Siempre	Generalmente	Algunas veces	Nunca	Total	
GRADO ESCOLAR EN EL QUE REALIZA SU PRÁCTICA	PRE-ESCOLAR	Recuento	0	3	1	1	5	
		Residuos corregidos	-1.4	.9	-.5	2.1		
	BÁSICA PRIMARIA	Recuento	19	34	22	2	77	
		Residuos corregidos	-.5	.9	-.3	-.6		
	BÁSICA SECUNDARIA	Recuento	10	7	7	0	24	
		Residuos corregidos	1.9	-1.3	.0	-1.0		
	MEDIA	Recuento	0	2	2	0	4	
		Residuos corregidos	-1.2	.4	.9	-.4		
	SUPERIOR	Recuento	1	0	0	0	1	
		Residuos corregidos	1.7	-.8	-.6	-.2		
	FORMACIÓN DOCENTE	Recuento	0	0	0	1	1	
		Residuos corregidos	-.6	-.8	-.6	5.5		
	EDUCACIÓN NO FORMAL	Recuento	2	3	3	0	8	
		Residuos corregidos	.0	-.2	.5	-.5		
	BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA	Recuento	0	1	1	0	2	
		Residuos corregidos	-.9	.3	.6	-.3		
	Total		Recuento	32	50	36	4	122

Tabla 17: Comprender el aula de clase como un contexto cultural.

El análisis de la información nos permite afirmar que en el componente pedagógico de los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras predomina un modelo centrado en la preocupación por desarrollar técnicas para enseñar; es decir que hay un mayor interés en el cómo se enseña la lengua, sin

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 49 de 90

preocuparse por tener una concepción sobre la cultura o la intercultural. En esta perspectiva la formación de profesores está orientada desde la lingüística aplicada tradicional sin que exista un diálogo con la perspectiva intercultural crítica, de manera que los futuros docentes de lenguas logren identificar, visibilizar y transformar estructuras y prácticas, especialmente en el aula de clase. Se mantienen esquemas y estructuras sociales puesto que no se cuestionan. Se perpetúan esquemas de poder ya que no se es consciente de ellos.

Análisis cualitativo

Los datos recogidos a través de 4 grupos focales (2 con estudiantes, profesores en formación; y 2 con profesores formadores de los programas) también nos permitieron analizar si existe una concepción de cultura y de intercultural en los programas de licenciatura a los cuales nos aproximamos.

Para el análisis de la información de los grupos focales se utilizó el programa AtlasTi versión 6.0.15 que nos permitió codificar, categorizar, crear redes de relaciones y estructurar la información obtenida de los grupos focales.

Este apartado describe los tres niveles en relación (superficie textual, analítica de fragmentación e interpretativo) a su vez, con tres temas que dan respuesta a la pregunta: qué concepción de cultura e intercultural tienen tanto los profesores formadores como los profesores en formación de las licenciaturas en enseñanza de lenguas extranjeras en dos universidades de la ciudad de Bogotá. En el análisis cualitativo se obtuvo un total de 56 códigos relacionados con la concepción de cultura e intercultural. La siguiente tabla muestra un resumen del número de códigos

	DOCENTES U1	ESTUDIANTE S U1	TOTAL U1	DOCENTES U2	ESTUDIANTE S U2	TOTAL U2	TOTALS:
definición de cultura	11	7	18	1	5	6	24
definición intercultural	13	9	22	4	6	10	32
Total							56

Tabla 18 Distribución de códigos relacionados con la concepción de cultura y de intercultural de acuerdo con la población

Como se puede evidenciar en la tabla No. 19 la definición de cultura tiene un total de 24 apariciones en los grupos focales con profesores formadores y profesores en formación. Los profesores formadores de la U1 son

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 50 de 90

quienes con mayor frecuencia definen la cultura, a diferencia de los profesores de la U2 en donde solamente una vez se hace explícita una concepción de cultura (11 y 1 respectivamente). Igual situación sucede en relación con la definición de intercultural; los profesores formadores y profesores en formación de la U1 son quienes más hacen explícita una definición de intercultural (13 y 9 respectivamente), a diferencia de los de la U2 (4 profesores formadores y 6 profesores en formación).

La concepción de interculturalidad para los profesores formadores está más cerca de la perspectiva planteada por Walsh (2009), que denomina interculturalidad relacional, que es entendida como el contacto e intercambio entre culturas que se puede dar en condiciones de igualdad o desigualdad, que tiene como riesgo el que no haya transformación sino que se vea como algo naturalizado. Uno de los profesores formadores de la U1 afirma:

“ Para mí interculturalidad es como lo dice la palabra, poner en contacto diferentes culturas, y las culturas no necesariamente de grupos grandes digamos, de pueblos como quien dice no únicamente, sino cogiendo algunas de las cosas que tu dijiste. Cada persona llega a un lugar, llega con la cultura de su hogar por ejemplo, y poner en contacto esas culturas ya sea micro macro medianas grandes lo que sean por decirlo, y pues que se pongan en contacto en el sentido de que puedan ver las similitudes, las diferencias y demás y puedan interactuar y comunicarse” (grupo focal 1 PU1).

Igualmente se observa que la concepción de interculturalidad que tienen los profesores formadores se enmarca en el cómo enseñar a los futuros profesores de lenguas para ser competentes interculturalmente.

La reflexión sobre la cultura o lo intercultural nuevamente se encuentra orientada desde la lingüística aplicada tradicional y como lo vemos en la afirmación que hace uno de los profesores formadores, los estudiantes (profesores en formación) *deben elaborar un producto* que dé cuenta de procesos para el desarrollo de la competencia comunicativa o la competencia intercultural.

Entonces partimos de un principio, que ellos deben elaborar un producto final que es la condensación de todo el proceso durante el curso y la competencia eh comunicativa también está atravesada por la competencia de la que vienen ustedes hablando, intercultural, ¿por qué?

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 51 de 90

porque tristemente o felizmente dentro de Colombia tenemos diferencias interculturales que además de hacernos diferente también nos igualan, entonces en la medida en que ellos se reconozcan como iguales pero diferentes pueden comprender que la competencia intercultural forma parte básica de la competencia comunicativa y más si ellos van a ser maestros de lengua, ¿no? . (grupo focal 2 PU2)

Uno de los profesores formadores afirma que en sus cursos la cultura se aborda teniendo como eje lo decolonial; lo que muestra que se hace un intento por tratar lo cultural e intercultural desde una perspectiva que se aleja del cómo se enseña y se aborda desde una perspectiva más reflexiva y con alguna intención de desarrollar procesos críticos.

Hemos tocado temáticas que todas tienen que ver con lo cultural y además pues digamos que la temática central, el eje central es la “decolonización” y está en todos los ámbitos; entonces trabajamos la “mondialización”, es decir, la globalización, los aspectos de género, por ejemplo, que ahí hay una cantidad de visiones de allá y acá, siempre estamos comparando, cuando leemos un artículo, leemos pues textos serios, Simone de Beauvoir, “El Segundo Sexo” (Grupo focal 2 PU2)

Este profesor resalta la importancia de lo cultural e intercultural y se podría afirmar que su concepción de cultura está orientada desde una perspectiva decolonial, no hegemónica; aunque ésta es una visión aislada de la cultura, en tanto como lo hemos afirmado en otros apartados, ni en los programas (análisis documental) ni en las encuestas aparece una concepción de cultura desde una perspectiva decolonial o diferente a la que subyace a los procesos que se realizan en el marco de una perspectiva prescriptiva. No se evidencia de manera explícita que se busque transformar esos esquemas que se presentan, pareciera que se mantienen los esquemas.

Por otro lado y de la misma manera, se evidencia que los profesores en formación continúan perpetuando lo que han venido trabajando, se refirieron a la formación intercultural como un aspecto importante en el momento de enseñar a los niños una lengua extranjera y consideran que este componente debe ser transversal en la educación; existe una clara preocupación por cómo enseñar a los niños y cómo realizar sus prácticas y sus clases.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 52 de 90

yo considero muy importante la formación intercultural, digamos en nosotros es importante y también en los niños a los que nosotros vamos a dirigir nuestras clases, nuestras prácticas y todo. Me parece que si uno acerca más una cultura a la persona que la está aprendiendo a sus necesidades ,desde sus capacidades , va a ser mucho más fácil que el niño aprenda una lengua; entonces digamos para mi es un componente fundamental que debería ser transversal tanto en la universidad como en los planes de estudio de los colegios, pero lastimosamente ni en el uno ni en el otro. (grupo focal 4 EU2)

Aunque los profesores formadores afirman que sí trabajan la cultura, los profesores en formación no lo ven, ni en su proceso formativo, ni se hace evidente en su prácticas. Los profesores en formación cuando intentan definir la cultura o la intercultura no lo hacen de manera clara; sigue siendo relacional o funcional, de acuerdo con la propuesta de Walsh (2009). No se busca transformar. Se sigue concibiendo desde lo colonial y no se problematizan las relaciones entre culturas.

es como también cómo se llevan a cabo esas relaciones interpersonales dependiendo del punto de vista de uno- del otro; si bien hay diferencias entre... como ella lo explicó de países de Colombia-Francia, también hay diferencias estando en un mismo salón siendo Colombianos, entonces es como respetar esos- no tanto respetar- sino como esa unión, esa mezcla que se lleva a cabo en el aula con todos los puntos de vista y la individualidad, creo que eso también sería como intercultural... (grupo focal 4 EU2)

¿Cómo se promueve la cultura y la intercultura en tres programas de licenciatura de Bogotá?

Análisis documental

El AEDT nos permitió hacer una descripción lexicométrica del vocabulario de palabras y de segmentos repetidos más comunes en los documentos. El análisis unidimensional se centró en los contenidos, la metodología y los objetivos que se explicitan en los 31 programas.

En los resultados de este análisis unidimensional, se evidencia un vocabulario de palabras y segmentos repetidos que ubican a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el marco de la lingüística aplicada

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 53 de 90

tradicional. Los contenidos de los programas incluyen principalmente palabras como lingüística aplicada, didáctica y diseño propias de este modelo eurocéntrico de lingüística aplicada y sin rastros de criticidad. La tabla 19 muestra la frecuencia de aparición de los segmentos repetidos más comunes en los contenidos de los programas.

Número	Frecuencia	Segmento de palabras
3	10	de aprendizaje
29	10	la enseñanza
25	9	enseñanza de
2	8	aprendizaje de
34	8	la enseñanza de
10	7	de materiales
4	6	de investigación
8	6	de lenguas
14	6	Didáctica de
16	6	Diseño de
32	6	la literatura
40	6	Lingüística aplicada

Tabla 19: Fragmentos de segmentos de palabras en contenidos de programas d cursos.

Además de que los contenidos sitúen a los cursos en el modelo eurocéntrico de la lingüística aplicada tradicional, se evidencia la exclusión del *Otro* ya que no se explicitan contenidos relacionados con culturas y sociedades diferentes a la europea, lo que las continúa perpetuando en déficit permanente en la formación de docentes. Aunque se debe resaltar la mención a la investigación y la literatura como contenidos que posiblemente favorezcan otros modelos, no resulta explícito en estos programas que se presenten desde modelos distintos a los eurocéntricos. Así, no se evidencia en los fragmentos de palabras correspondientes a los contenidos de las palabras, palabras relacionadas con la identidad, el lenguaje, el poder, la transformación propios de un enfoque más crítico.

Por otro lado, el modelo eurocéntrico de lingüística aplicada tradicional en términos de ciencia infame parece imponerse en estos programas a través no sólo de los contenidos que se plantean, sino de la metodología descrita en los mismos. Los fragmentos de palabras más frecuentes en los programas se relacionan con un discurso eurocentrista tradicional y totalizante: *diseño, la institución, talleres, proyecto* que

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 54 de 90

enmarcan a los programas en una perspectiva prescriptiva que establece qué aprender, cómo enseñar, en qué etapas, con cuáles procesos, etc. La forma en que los programas están planteados sigue manteniendo esta estructura totalizante. Este discurso eurocentrista y totalizante parece entonces plantear un conflicto entre "lo que es" y "lo que debería ser". La tabla 20 muestra la frecuencia en la que aparecen los fragmentos de palabras más comunes en la metodología propuesta en los programas de los cursos.

Número	Frecuencia	Segmento de palabras
34	24	los estudiantes
9	10	de investigacion
22	8	el estudiante
4	5	analisis de
3	5	actividades de
31	5	la institucion
42	5	seminario taller
21	4	el desarrollo
44	4	talleres de
13	4	de reflexion
43	4	sesiones de
37	4	proyecto de
19	4	diseño de
18	4	del profesor
33	4	lecturas asignadas
8	4	de campo

Tabla 20: Frecuencia de fragmentos de palabras en la metodología de los programas de los cursos.

La estructura totalizante planteada en la metodología de los programas de los cursos parece imponer un único modelo eurocéntrico ya que no se evidencian fragmentos de palabras relacionadas con las particularidades del contexto local ni con formas *otras* de conocer. Tampoco se evidencian rastros de criticidad, ni fragmentos de palabras que promuevan epistemologías distintas (como la autoetnografía, entre otras). Cabe destacar, sin embargo, la presencia de palabras como *investigación* y *campo*, así como *reflexión*, que podrían permitir la transformación de estructuras totalizantes. Aún así, no se explicita en los programas esta intención crítica.

Por su parte, los objetivos planteados en los 31 programas de los cursos analizados reiteran el marco epistemológico eurocentrista de la lingüística aplicada tradicional con fragmentos de palabras como

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 55 de 90

lingüística aplicada, diseño, principios, pedagogía, procesos y evaluación. Aunque se encuentran palabras como el *lenguaje, comprender y construcción*, estas parecen enmarcarse desde una perspectiva eurocéntrica. De igual modo, se omiten palabras que den cuenta de objetivos relacionados con la criticidad, la decolonialidad y la agencia. La tabla 21 muestra la frecuencia de aparición de los fragmentos de palabras más comunes encontrados en los programas de los cursos analizados.

Número	Frecuencia	Segmento de palabras
57	23	enseñanza de
65	20	la enseñanza
70	16	la enseñanza de
21	14	de lenguas
18	13	de idiomas
17	13	de enseñanza
59	10	enseñanza de lenguas
78	9	lenguas extranjeras
73	8	la enseñanza de lenguas
39	8	el estudiante
66	8	la evaluación
91	7	proceso de
35	7	el campo
37	7	el desarrollo
89	7	para la enseñanza
68	7	la lingüística
95	7	que el estudiante
16	7	de ele
23	7	de materiales
85	6	los profesores de
42	6	el campo de
92	6	procesos de
74	6	la enseñanza de lenguas extranjeras
4	6	a los profesores
28	6	de idiomas en
71	6	la evaluación y
15	6	de aprendizaje

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 56 de 90

Número	Frecuencia	Segmento de palabras
38	6	el diseño
80	6	los estudiantes
8	6	aprendizaje de
31	6	de la lingüística aplicada
64	6	la educación
32	6	del lenguaje
103	5	y evaluación
60	5	Español como
58	5	enseñanza de ele
82	5	los procesos
77	5	lengua extranjera
76	5	las teorías
36	5	el contexto
30	5	de la enseñanza de
86	5	materiales para
44	5	el diseño de
69	5	la pedagogía
62	5	Evaluación de
87	4	materiales para la
90	4	para la enseñanza de
40	4	el lenguaje
52	4	en el contexto
84	4	los procesos de
27	4	de enseñanza de
81	4	los principios
29	4	de las lenguas
107	4	y evaluación de
11	4	comprender y
72	4	la enseñanza de ele
46	4	el diseño de materiales
99	4	Teoría y
33	4	del español como lengua extranjera
63	4	la construcción

Tabla 21: Frecuencia de fragmentos de palabras en los objetivos de los programas de los cursos

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 57 de 90

De este modo, es posible afirmar que los programas de los cursos muestran una perspectiva de la formación docente que llamamos colonial, pues plantean una colonialidad ideológica basada en *diseños globales*¹⁸ que “subalternizan” otras historias y otras formas de conocimiento y de ver el mundo. En últimas, los programas están planteados para una única forma plausible de aprender y enseñar una lengua: el *diseño global* de la lingüística aplicada tradicional. Así, la cultura y la intercultural que se promueve en los cursos de formación docente de tres programas de licenciatura en lenguas de Bogotá se enmarca en una mirada colonial, totalitarista y eurocentrista de los contenidos, la metodología y los objetivos propuestos, propios de la lingüística aplicada tradicional y carecen, a su vez, de una perspectiva crítica.

Análisis cuantitativo

En las encuestas realizadas a 125 estudiantes, también se evidencia el poder de la modernidad eurocentrada y el conflicto colonial que se genera cuando se compara una cultura con la otra. Como primer dato significativo obtenido se encuentra que los estudiantes participantes en esta investigación, que cursan sexto semestre, afirman nunca haber reflexionado sobre la relación entre lengua y construcción de mundo en los cursos de pedagogía y didáctica. La siguiente tabla resume este resultado de acuerdo con la distribución semestral de los cursos de pedagogía de las tres licenciaturas en lenguas de Bogotá.

Tabla de contingencia					
			Reflexionar sobre la relación entre lengua y construcción de mundo		
			ALGUNAS VECES	NUNCA	Total
SEMESTRE QUE CURSA	III	Recuento	0	0	1
		Residuos	-.6	-.1	

¹⁸ Walter Mignolo (2003). Ya descrito en el marco teórico de este informe.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de docentes</i>	FORMATO		
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION		
	Código: FOR015INV		Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010		Página: 58 de 90

Tabla de contingencia						
ACTUALMENTE		Reflexionar sobre la relación entre lengua y construcción de mundo				
		corregidos				
	VI	Recuento	1	1	3	
		Residuos corregidos	.3	4.3		
	VII	Recuento	3	0	5	
		Residuos corregidos	1.8	-.3		
	VIII	Recuento	16	1	67	
		Residuos corregidos	-.4	-.2		
	IX	Recuento	7	0	29	
		Residuos corregidos	-.2	-.8		
	X	Recuento	3	0	14	
		Residuos corregidos	-.3	-.5		
		Total	Recuento	30	2	119

Tabla 22: Distribución de lengua y construcción de mundo por semestre cursado

Como se describe en la tabla 24, el dato más significativo se encuentra en el VI semestre con un residuo de 4.3.; el cual corresponde a más de la mitad de su proceso de formación docente. Veíamos arriba (en los fragmentos de palabras más comunes en los programas de estos cursos), que la palabra reflexión aparece 4 veces en la metodología propuesta en los programas, y en la encuesta se hace evidente que esta reflexión no tiene una mirada decolonial y desconoce el contexto local y formas otras de conocer. Se reitera la mirada eurocentrista y totalitarista del conocimiento.

Como se describe en el apartado teórico de este informe, el comparar la cultura propia con la cultura “dominante”, y el compararse como individuo con lo se debería ser, imitando un modelo, generará sin duda

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 59 de 90

un conflicto entre "lo que se es" y "lo que se debería ser". Los estudiantes participantes de este estudio afirman que en los cursos de pedagogía nunca se reflexiona sobre las similitudes y diferencias entre grupos sociales. Estos estudiantes se encuentran cursando VI y IX semestre (de nuevo, más de la mitad de su carrera) con residuos de 3.7 y 2.0 respectivamente. La siguiente tabla resume estos resultados.

Tabla de contingencia						
			Reflexionar sobre las similitudes y diferencias de grupos sociales			
			ALGUNAS VECES	NUNCA	Total	
SEMESTRE QUE CURSA ACTUALMENTE	III	Recuento	0	0	1	
		Residuos corregidos	-0.8	-0.3		
	VI	Recuento	0	2	3	
		Residuos corregidos	-1.4	3.7		
	VII	Recuento	1	0	5	
		Residuos corregidos	-0.9	-0.7		
	VIII	Recuento	32	3	68	
		Residuos corregidos	2.1	-1.7		
	IX	Recuento	9	5	29	
		Residuos corregidos	-1.0	2.0		
	X	Recuento	5	0	15	
		Residuos corregidos	-0.5	-1.2		
	Total		Recuento	47	10	121

Tabla 23: Distribución de relación entre reflexionar sobre similitudes y diferencias y semestre cursado.

Reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre grupos sociales en la formación de los profesores de lenguas resulta relevante para evitar miradas neutrales y estáticas de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Es bien sabido, gracias a autores como Norton (2000), entre otros, que el aprendizaje de una lengua es una práctica social y que por tanto está determinada por relaciones de poder; y legitima a algunos hablantes y

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 60 de 90

grupos sociales, mientras silencia otros. Por tanto, el proceso de aprendizaje de una lengua no puede verse separado de su relación con estructuras sociales mayores, frecuentemente inequitativas. En este estudio la falta de reflexión sobre las diferencias y similitudes de los grupos sociales podría indicar una mirada neutral y tradicional del aprendizaje de lenguas, de nuevo, enmarcada en la lingüística aplicada tradicional y no crítica.

Aun así, los estudiantes que cursan VIII semestre afirman que de vez en cuando se da este tipo de reflexión sobre diferentes grupos sociales. Sin embargo, al parecer, esta reflexión se da generalmente en estudiantes que se encuentran haciendo su práctica en el sector público, como lo muestra la tabla 24, con residuos corregidos de 2.6.

Tabla de contingencia				
			Reflexionar sobre las similitudes y diferencias de grupos sociales	
			SIEMPRE	GENERALMENTE
SECTOR EN EL QUE REALIZA SU PRÁCTICA	PÚBLICO	Recuento	11	44
		Residuos corregidos	-1.4	2.6
	PRIVADO	Recuento	6	5
		Residuos corregidos	1.4	-2.6
	Total	Recuento	17	49

Tabla 24: Distribución de reflexión sobre similitudes y diferencias por sector de practica

De este modo, es evidente que la reflexión descrita como metodología en los programas de los cursos no tiene como propósito transformar esquemas totalizantes. La cultura y la intercultura que se promueve en los cursos de formación docente de tres programas de licenciatura en Bogotá, parece confiscar a los individuos entre límites y mantener el status quo. El conflicto colonial se hace evidente en estos cursos ya que es posible que podemos concluir que parece existir el deseo de homogenizar a los individuos. Se busca crear una comunidad

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO		
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION		
	Código: FOR015INV		Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010		Página: 61 de 90

global de profesores de lengua con individuos que encajen perfectamente en el marco Europeo. Como lo mencionamos en el apartado teórico, el riesgo de plantearse el propósito de perfeccionamiento de los individuos es la oposición misma de la libertad y del aprender *a ser*. Se carece así, de una mirada crítica que permita transformar y empoderar a los maestros en formación. De igual modo, parece que no se consideran las características propias del contexto local colombiano ya que se invisibiliza a grupos sociales diversos.

Los futuros docentes de lenguas participantes de este estudio parecen no aprender a ser en los cursos de pedagogía de las tres licenciaturas en lenguas de Bogotá. Así lo afirman los estudiantes que cursan VI semestre al responder que nunca llevar un diario de campo para reflexionar sobre su práctica. La siguiente tabla muestra este semestre con residuos de 4.2.

Tabla de contingencia					
			Lleva un diario de campo para reflexionar sobre su práctica		
			ALGUNAS VECES	NUNCA	
SEMESTRE QUE CURSA ACTUALMENTE	III	Recuento	1	0	1
		Residuos corregidos	1.8	-.3	
	VI	Recuento	0	2	3
		Residuos corregidos	-1.0	4.2	
	VII	Recuento	2	0	5
		Residuos corregidos	.8	-.6	
	VIII	Recuento	18	2	65
		Residuos corregidos	.9	-1.8	
	IX	Recuento	6	3	30
		Residuos corregidos	-.7	.8	
X	Recuento	2	1	14	

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 62 de 90

		Residuos corregidos	-1.0	.1	
	Total	Recuento	29	8	118

Tabla25: Distribución usos de diario de campo por semestre

El que los profesores en formación no aprendan a reflexionar sobre su propia práctica puede perpetuar formas totalitaristas de conocer como las únicas válidas. Tal como se mencionó en el apartado teórico de este informe, el pensamiento Occidental puede continuar instaurándose como la única manera posible de entender el mundo. Así, la cultura y la intercultura que se promueve en los cursos de formación docente de tres programas de licenciatura en Bogotá, parece estar perpetuando el pensamiento occidental y carece de una mirada local, situada y crítica de los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas en Colombia.

Análisis cualitativo

Este apartado describe los tres niveles en relación (superficie textual, analítica de fragmentación e interpretativo) a su vez, con tres temas que dan respuesta a la pregunta de cómo se promueve la cultura y la intercultura en los cursos del componente pedagógico y didáctico de tres programas de licenciatura de Bogotá: **objetivos de formación, estrategias de formación y contenidos**. En el análisis cualitativo se obtuvo un total de 96 códigos relacionados con estas categorías. La siguiente tabla muestra un resumen del número de códigos asignados y su distribución de acuerdo a la población participante.

	DOCENTES U1	ESTUDIANTES U1	TOTAL U1	DOCENTES U2	ESTUDIANTES U2	TOTAL U2	TOTAL:
contenidos curriculares	14	3	17	3	5	8	25
estrategias didácticas	12	2	14	12	6	18	32
objetivo actitudinal	6	3	9	0	0	0	9
objetivo axiológico	11	0	11	3	0	3	14
objetivo heurístico	12	0	12	3	1	4	16
Total							96

Tabla 26 Distribución de códigos relacionados con cómo se promueve la cultura de acuerdo con la población

Como se puede evidenciar en la tabla No. 26 los **contenidos curriculares** tienen un total de 25 apariciones en los grupos focales llevados a cabo. Esto quiere decir que fueron mencionados 25 veces. Se puede observar en la tabla que los contenidos curriculares son mayormente mencionados por profesores de la Universidad 1

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 63 de 90

que de la Universidad 2 (14 y 3 veces respectivamente). De modo contrario, los contenidos son mencionados mayormente por estudiantes de la Universidad 2 que de la 1 (5 y 3 respectivamente)

En los cuatro grupos focales realizados no se mencionan, de manera explícita, contenidos relacionados con la cultura y la intercultural que se incluyan en los cursos que los profesores tienen a cargo y que los estudiantes han tomado. Sin embargo, en la construcción de sentido de los profesores de la Universidad 1 se evidencian rasgos de contenidos críticos para la formación intercultural de los maestros de lengua. Cabe aclarar que en este análisis cualitativo permanece la visión tradicional de la lingüística aplicada, pero se evidencian algunas muestras de posibles contenidos, estrategias y objetivos que tienden hacia la criticidad e interculturalidad crítica. Los contenidos identificados son más visibles en el grupo focal de los profesores de la U1, en el cual se encuentra la mención a lo local, relacionada principalmente con los materiales que usan para sus clases, y con los temas que tratan en ellas.

Así, una profesora formadora afirma: “el material está escrito el 95% en inglés, pero el 80% diría yo está escrito por personas colombianas, a los estudiantes les llamaba mucho la atención eso, y es muy enriquecedor”. Este testimonio da cuenta del uso de materiales locales como fuente de información y resalta sus beneficios para el proceso de formación de los futuros maestros. Resulta importante destacar esta valorización al material escrito por autores colombianos ya que posibilita la discusión de temas y realidades locales que evitan sobre generalizaciones de los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas y favorecen posibles procesos decoloniales.

En cuanto a los temas a tratar, lo local se relaciona con lo global y con el poder. Así, un profesor formador afirma:

Entonces creo que digamos hacerle entender a la gente del país el papel que cada lengua y cada cultura ocupa en un momento determinado y en un lugar determinado pues es parte de ese ejercicio de entender la geopolítica de la cultura y que hay también un ejercicio de lucha, de poder ¿cierto? de poderes, porque el poder no lo tiene nadie, pero ese ejercicio de poder que se hace también y donde hay unas culturas que avasallan a otras y hay otras que han sido avasalladas en ese sentido. (Grupo focal 1, PUI)

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 64 de 90

Este profesor resalta la importancia de tratar temas relacionados con el poder que ejercen unas lenguas y culturas sobre otras. Al referirse a la geopolítica de la cultura y a un ejercicio de lucha, evidencia una perspectiva posestructuralista y crítica que explícitamente niega la relación lengua-cultura como neutra. Aunque sólo se ve esta mirada en un profesor particular, es importante resaltar los indicios de criticidad en la discusión entre los profesores de la Universidad 1 sobre la formación intercultural de los maestros de lengua extranjera.

Por su parte, los estudiantes en ambas universidades parecen no evidenciar contenidos interculturales en su formación pedagógica. Por el contrario, relacionan lo cultural e intercultural con enfoques tradicionales de la lingüística aplicada.

Como por ejemplo “ser y estar” entonces dos o tres clases dedicados sólo a casos de si es un Japonés, si es una persona de otro lado, si es de África, cómo va a entender esa cuestión y cómo deberíamos abordarlo y estrategias para abordarlo y no solamente en cuanto a gramática sino a metodología o a... no sé, el simple hecho de cómo manejar el cuerpo, cosas así... pues es como lo único que he visto de interculturalidad en el componente pedagógico de acá. (Grupo focal 2, EU1)

Este testimonio evidencia la didáctica que prima sobre la reflexión crítica de encuentros entre culturas. Así, en el análisis cualitativo también se encuentra una perspectiva eurocentrista que privilegia modelos coloniales y que invisibiliza formas “otras” de conocer. Prevalece la comparación entre culturas que busca perpetuar esquemas establecidos de poder y el status quo, lo que “debería ser”. No parece encontrarse rastros de una interculturalidad crítica que favorezca procesos de transformación y transgresión de esquemas y dispositivos de poder. Otro estudiante confirma esta conclusión en su construcción de sentido.

Y yo creo que la formación en las materias de lengua extranjera debería , no sé debería apartarse un poquito de pronto de los estereotipos digamos que nos enseñan de la cultura Anglófona de la cultura francófona, porque sí, digamos los primeros cinco semestres son Lengua y cultura... bueno se va más que todo como a la estructura gramática blablabla y lo que se ve de cultura es muy poco y es muy el estereotipo, me ha parecido a mi. (Grupo focal 4, EU2)

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Formación de docentes</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 65 de 90

Esta estudiante afirma categóricamente que la forma en que se promueven las concepciones de cultura e intercultural en los cursos del componente pedagógico de tres programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Bogotá es estereotipado. Esta visión se adscribe a una corriente tradicional de la lingüística aplicada y perpetúa esquemas de homogeneización y totalitarismo en la formación de docentes de lenguas. Al mencionar a la cultura anglófona y francófona, la estudiante parece evidenciar una tendencia colonial a caracterizar a ciudadanos y hablantes legítimos de una lengua, lo que a su vez, niega y silencia a hablantes y sujetos otros. Presentar estereotipos en las clases de pedagogía, comparando una cultura con otra sobre la base de lo que “debería ser” no permite considerar comunidades imaginadas (Norton, 2001) a las que los estudiantes quieren pertenecer. Así, se niega el acceso a la lengua a quienes actúan de formas distintas y por tanto, se silencia sus identidades. Esto evidencia que los contenidos que se incluyen en la formación de docentes de lenguas son de carácter homogeneizador y posiblemente inciden en la imposibilidad de construir una identidad docente local. Así, se evidencia la estrecha relación entre poder y saber que hará de un poder particular algo muchas veces invisible y siempre omnipresente en toda la red social. En este caso, los materiales, temas y la didáctica plantean una relación entre poder y saber en la formación inicial de los docentes de lenguas que se establece como una Colonialidad del Saber.

Por otro lado, en relación con las **estrategias de aprendizaje**, los resultados muestran que esta categoría es la que más se discute en los grupos focales. Así, se mencionan estrategias de aprendizaje 32 veces (14 veces en la U1 y 18 veces en la U2). Los profesores formadores de ambas universidades coinciden en el número de veces que mencionan estrategias de aprendizaje (12), mientras que los estudiantes de la U2 mencionan estrategias de aprendizaje 6 veces y los de la U1 sólo 2. Los resultados demuestran de nuevo diferencias entre las percepciones de los profesores formadores y los profesores en formación: los profesores formadores parecen mencionar explícitamente estrategias que promueven la interculturalidad, mientras que los estudiantes discrepan de ellos y muestran una carencia de estrategias interculturales. Los profesores formadores parecen darle una importancia significativa a estrategias que le permitan a los profesores en formación descentrarse, mientras que estos últimos parecen reconocer estrategias centradas en el manejo de clases y la didáctica. La siguiente gráfica muestra cómo se configura la categoría de estrategias de aprendizaje.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Administración de la Educación</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 66 de 90

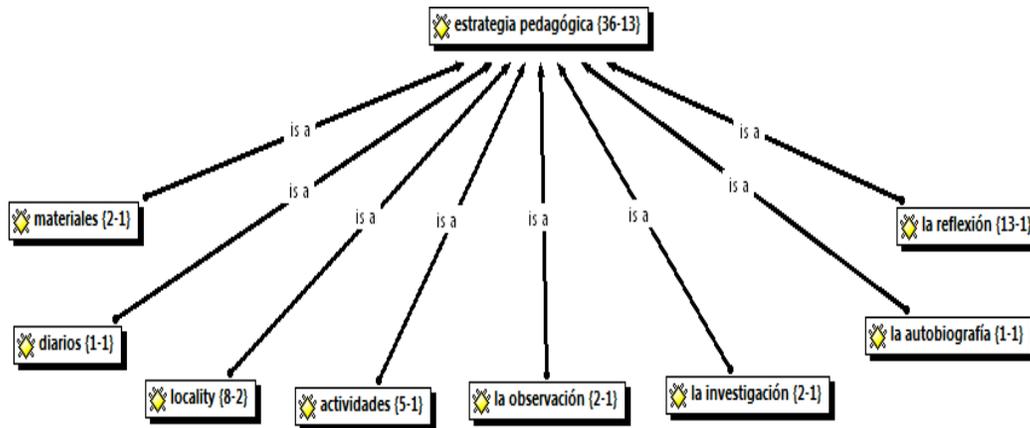


Grafico 3: Árbol de estrategias de aprendizaje

Inicialmente, los resultados del estudio muestran que los profesores en formación describen la reflexión como una estrategia de aprendizaje que consideran útil para transformar las percepciones de los estudiantes sobre la cultura y la intercultural. Así lo afirma un profesor formador.

El ejercicio que buscábamos desarrollar en los estudiantes y sobre nosotros mismos también, es digamos quitarnos la idea de que solamente nos encontramos con otra cultura cuando nos encontramos con el de otra lengua, me parece que es peligroso reducirlo a esa mirada, “no he tenido experiencias interculturales porque no he hablado con extranjeros”, dicen a veces los estudiantes, o sea, como si el contacto a través de un libro y de otras formas no constituyeran una posibilidad de ese encuentro. (Grupo focal 1, PU1)

En su testimonio se pueden identificar indicios de reflexión como estrategia de aprendizaje de corte crítico en cuanto considera que hay formas otras de encuentros culturales que posibilitan experiencias interculturales dentro del aula. De igual modo, es importante resaltar en su enunciación la inclusión de sí mismo al mencionar que el ejercicio que lleva a cabo no es sólo para los estudiantes sino para él como docente también. Esto muestra un involucramiento con el proceso de formación de sus profesores en formación y una búsqueda por establecer relaciones más horizontales y equitativas en este proceso. Adicionalmente, este docente menciona lo cotidiano como relevante para el proceso de formación intercultural: “entonces ahí ya sé que es

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 67 de 90

como un poco señalar esos aspectos que atraviesan la cotidianidad, genera esos encuentros pero también esos desencuentros entre las culturas propias”.

Otra estrategia de aprendizaje mencionada por los profesores formadores para promover la interculturalidad es la observación. Esta estrategia parece ser usada con el propósito de favorecer el descentramiento de los profesores en formación.

Entonces yo les digo por ejemplo a los estudiantes ¿qué implica hacer una observación? algo que es tan elemental pero es complejo, es súper complejo porque, bueno, de hecho uno es un ser humano y uno ve con los ojos que uno quiere ver y es muy complicado decirle al otro vea con otros ojos, ¿sí? Pero es un ejercicio por ejemplo súper clave en la interculturalidad: descentrase. Entonces, póngase en el lugar del otro, y ¿qué es ponerse en el lugar del otro? (Grupo focal 1, PU1)

Esta profesora formadora describe no sólo la estrategia que usa sino las implicaciones que puede tener en el proceso de formación; los retos que plantea como estrategia para promover la interculturalidad. En su descripción se evidencian rastros de criticidad por cuanto su estrategia no tiene un propósito instrumental sino que busca que los estudiantes logren observar “poniéndose en el lugar del otro”. Así, esta estrategia le permite promover en sus estudiantes un proceso que define como “clave” para promover las concepciones de cultura e intercultural (pedagógica y didácticamente) en su curso del componente pedagógico: **el descentramiento**, definido por docentes principalmente de la U1.

Tendríamos nosotros también que hacer el ejercicio como docentes, por qué si nosotros vamos a motivar también ese tipo de tareas pues qué tan buenos nosotros somos para hacer ese tipo de tareas, de ver al otro con los ojos de ese otro, ¿sí? Y no con los ojos de uno. Bueno, ese tipo de cosas. Siempre he pensado en trabajar en lo intercultural, me preocupa enormemente y también me tengo que despojar de muchas [prejuicios] que tengo. (Grupo focal 1, PU1)

El descentramiento es entonces entendido por este docente como “ver con los ojos del otro y “despojarse de prejuicios”. Además, como un proceso que debe iniciar con el docente formador para poder promoverlo en los formación. Otro docente afirma “qué rico que a pesar de que los chicos se den cuenta de que sí, sí fueron

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 68 de 90

criados o que se mueven en ese mundo de prejuicios, logran valorar lo que el otro hace, lo que el otro aporta”. Estas estrategias mencionadas por los docentes tienen una clara carga de criticidad puesto que presentan a la reflexión como la clave primordial que permite el descentramiento en la formación intercultural crítica.

Interesantemente, esta categoría emergente (el descentramiento) en el análisis de cómo se promueven las concepciones de cultura e intercultural (pedagógica y didácticamente) en los cursos del componente pedagógico y didáctico de tres programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Bogotá, es la única en la que los estudiantes (profesores en formación) presentan ideas o percepciones similares a la de sus docentes.

Yo supongo que lo de la interculturalidad en general se ve muy reflejado sobre todo cuando hablamos; podemos poner muchas personas en un salón sin que hablen, pero pues obviamente se van a tener que comunicar y para que se dé como, no obligatoriamente, que se agraden entre ellos sino que se comprendan o compartan una idea general. Pues yo creo que uno sí debería ser mucho más solidario y amistoso y ponerse como en los zapatos de otros. Lo de los estereotipos, que a veces salen bastante. (Grupo focal 2, EUI)

Esta estudiante mantiene una definición similar a la de los profesores en formación sobre el descentramiento. Evidentemente no usa este concepto explícitamente, pero al emitir enunciados como “ponerse como en los zapatos de otros”, se evidencia una similitud con lo que los profesores formadores buscan lograr en sus estudiantes a través de la reflexión. Su descripción también parece incluir visos de objetivos interculturales críticos que podrían posibilitar una práctica docente intercultural. Al mencionar “que se comprendan” evidencia visos de reflexión sobre el salón de clase como un espacio sociocultural y sobre el aprendizaje de lenguas como una práctica social. De igual modo, parece problematizar y ser consciente del carácter conflictivo del salón de clase y de la ausencia de neutralidad en el uso del lenguaje con enunciados como “los estereotipos [...] a veces salen bastante”.

Finalmente, otra estrategia de aprendizaje mencionada por los profesores formadores para promover sus concepciones de cultura e intercultural (pedagógica y didácticamente) en los cursos del componente pedagógico y didáctico de la U1 es la autobiografía.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 69 de 90

Una de las cosas que últimamente se ha hecho, empezamos por lo que siempre se ha hecho, es dado que tiene un carácter reflexivo el componente pedagógico en general, el asunto de las autobiografías. Para ellos es un poquito curioso porque se tienen que pensar a ellos mismos a la luz de ¿a mí que me ha pasado? ¿yo qué he hecho? ¿cómo ha sido mi proceso? (Grupo focal 1, PU1)

Esta profesora formadora describe la autobiografía como una estrategia de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje de los profesores en formación. Además menciona la permanencia de esta estrategia en el tiempo al decir “últimamente” y “lo que siempre se ha hecho”. La autobiografía como estrategia de aprendizaje tiene aquí rastros de criticidad por cuanto podría permitir a los profesores en formación a pensar en las características locales de sus contextos particulares de aprendizaje.

Aunque los profesores formadores de la U1 mencionan la reflexión, la observación (y el descentramiento) y la autobiografía como estrategias de aprendizaje que promueven la interculturalidad en la formación de docentes de lenguas, los estudiantes (profesores en formación) no parecen identificarlas como estrategias que les permiten formarse interculturalmente.

Era muy chistoso porque él se enfocaba mucho era como en los problemas particulares de una clase, como :“Usted qué haría si un chino está “whatsapiando” y no para, y usted ya le ha dicho 70 veces? ¿qué haría?... En un colegio privado, que tienen el celular y está en bachillerato; “No pues se lo quito”, entonces , no, ¿Qué otra cosa haría? Entonces él nos ponía a hacer ahí como ese tipo de discusiones ese tipo de situaciones y uno decía “ Ah! esto me está sirviendo, claro” porque uno se preocupaba más como en el classroom management , como en ese manejo de grupo como tal; que dejábamos... o sea ya la interculturalidad es algo tan particular, que lo dejábamos de lado. (Grupo focal 2, EU1)

Este testimonio de un estudiante de la U1 evidencia que las estrategias de aprendizaje usadas en clase para promover las concepciones de cultura e intercultural (pedagógica y didácticamente) en los cursos del componente pedagógico y didáctico de tres programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Bogotá parecen ser de corte didáctico y tradicional. Al mencionar *classroom management*, el docente en formación muestra de nuevo un enfoque totalitarista propio de la lingüística aplicada tradicional. De igual modo, al

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Formadora de Profesores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 70 de 90

afirmar que la interculturalidad “se dejaba de lado” parece considerarla como carente de importancia en su proceso de formación. De hecho, la describe como “algo tan particular” que pareciera innecesaria en el componente pedagógico. Las percepciones contradictorias entre profesores formadores y profesores en formación reflejan que posiblemente existen unas intenciones por promover la interculturalidad crítica, pero que aún no es muy explícita en los cursos del componente pedagógico y didáctico de los tres programas de licenciatura en lenguas extranjeras de Bogotá.

Por último, el análisis de cómo se promueven las concepciones de cultura e intercultural (pedagógica y didácticamente) en los cursos del componente pedagógico y didáctico de tres programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Bogotá termina con **los objetivos de la formación intercultural** que los docentes y estudiantes describen en los grupos focales. En los datos recogidos se encuentra un total de 39 códigos relacionados con objetivos de formación intercultural; lo que hace de esta categoría la más recurrente en la discusión entre docentes y estudiantes. Este resultado puede también entenderse como un indicio de que la formación intercultural se encuentra en un estado inicial en el proceso de formación de los docentes de lenguas en los tres programas de licenciatura de Bogotá ya que hay mayor mención a sus propósitos y resultan explicitarse con mayor frecuencia; mientras que los contenidos interculturales y las estrategias de aprendizaje intercultural no presentan esta misma tendencia.

Es importante resaltar que aunque es una categoría importante, los objetivos de formación intercultural se mencionan en mayor medida en la Universidad 1 y por parte de los profesores formadores principalmente. Este resultado ha sido recurrente en las tres categorías presentadas en este apartado y evidencia una discrepancia entre lo que piensan los docentes y lo que perciben los estudiantes. Igualmente, evidencia la diferencia que existe entre las 2 universidades participantes en este estudio (ver apartado características de los tres programas). La siguiente gráfica muestra la configuración de la categoría objetivos de formación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 71 de 90

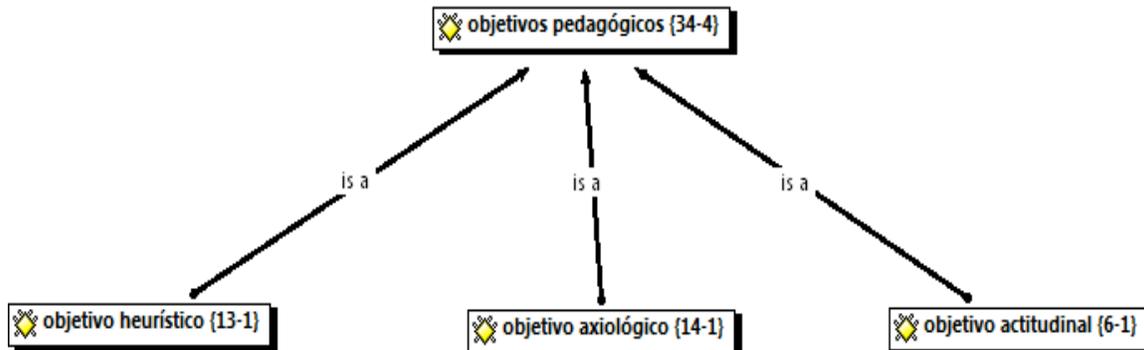


Grafico 4: Árbol objetivos de aprendizaje .

Como se evidencia en la gráfica 5, los objetivos que se encuentran principalmente en las discusiones de los docentes de la Universidad 1 en los grupos focales son de tipo actitudinal, axiológico y heurístico. El primero de ellos hace referencia a la transformación de actitudes sobre la cultura y la intercultural de los profesores en formación. Así, los profesores en formación piensan que la formación intercultural crítica debería permitir cambiar las concepciones de los estudiantes y ayudarles a comprender la realidad como conflictiva y evidenciar las relaciones de poder que la caracterizan.

Y en la que nosotros digamos si no somos conscientes un poco del ejercicio que hacemos, digamos mi primer ejercicio con mis estudiantes de español es decirles, bueno usted está estudiando una lengua que es una herencia colonial, ya será nuestra lengua materna pero es una herencia de un proceso de colonización, inclusive de colonialidad que todavía es más fuerte, la manera cómo nos vemos y cómo vemos a los otros en ese sentido. (Grupo focal 1, PU1).

Un propósito debería ser que nos hagamos conscientes de nuestros prejuicios ¿sí? Creo que si uno es consciente de sus prejuicios que tiene frente a su cultura y frente a la otra eso que decía LA, y nosotros tenemos prejuicios frente a otras culturas e inclusive a partir de cuestiones prototípicas elaboramos juicios, muchas veces de descalificación de ese otro a partir seguramente de lo que nos han dicho y a veces no necesariamente de nuestra experiencia de nuestro conocimiento, sino de lo que nos han contado y nos han dicho. (Grupo focal 1, PU1).

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 72 de 90

Estos profesores formadores tienen una mirada crítica clara de la enseñanza de lenguas extranjeras ya que la definen como una práctica social enmarcada en relaciones hegemónicas entre lenguas. De igual modo, su concepto de lengua es igualmente crítico ya que no la comprenden como un sistema de signos, sino también como una práctica social en sí misma que carga procesos históricos coloniales y sistemas de pensamiento colonial. Al mencionar que esta reflexión es un ejercicio inicial que llevan a cabo con sus estudiantes, plantean un objetivo actitudinal que busca transformar las concepciones de lengua y enseñanza de sus estudiantes. Al enunciar “si somos conscientes del ejercicio que hacemos” y “que nos hagamos conscientes de nuestros prejuicios”, plantean de manera explícita ese propósito actitudinal que buscan promover en sus estudiantes. Se presenta entonces al docente de lenguas en formación como sujetos; como construcciones discursivas que determinan las acciones y las practicas concretas que tienen lugar en la sociedad.

Interesantemente, los objetivos actitudinales se evidencian en la búsqueda de los docentes por reflexionar con sus estudiantes sobre el aula de clase como espacio conflictivo; y sobre el aprendizaje de lenguas y el uso del lenguaje como prácticas carentes de neutralidad. Así, evidencian una búsqueda por comprender que estas prácticas están cargadas de relaciones de poder. Los objetivos propuestos por estos profesores formadores promueven una reflexión sobre (como se definió en el apartado teórico) las relaciones sociales que están determinadas por las premisas de una racionalidad que aparentemente es neutral pero que internamente son racistas y etnocéntricas, aspectos que los remiten a concebir la colonialidad como un patrón de poder.

Yo creo que el punto importante para mí por lo menos en el caso de cómo trabajo el problema de la lengua y cómo trabajo el problema de la relación intercultural, pues va pues a eso, como a esas cosas en principio más elementales, ¿sí? Pero que tienen que llevarse a una trascendencia de entender que ahí hay digamos unos asuntos que también son conflictivos ¿sí? Que digamos uno quisiera poder encontrarse con ese otro en una posición de respeto y horizontalidad que digamos que es válido como deseo político, pero que la realidad opera de maneras distintas y yo he discriminado a otros y he sido discriminado por otros por razones lingüísticas y por razones culturales también. (Grupo focal 1, PUI)

Estos objetivos actitudinales se plantean así como posibilitadores de cambio actitudinal de los estudiantes para que sean más conscientes de las implicaciones del aprendizaje, enseñanza y uso de una lengua extranjera

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 73 de 90

como prácticas sociales; y para que actúen en relación con esa transformación. En estos resultados se evidencia criticidad al plantear una búsqueda de praxis (reflexión y acción), o lo que Pennycook llamaría *práxicum*- simbiosis entre práctica (practicum) y praxis (2015). Es posible también identificar aquí visos de una pedagogía decolonial entendida como un proceso accional que, de acuerdo con Walsh, es llevado de manera colectiva y que inicia con reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma en la que se encuentran los docentes de lenguas.

Es buscar todas las formas en que el estudiante futuro docente comprenda que cada estudiante que tiene a su cargo, en su futuro, en su vida profesional es un mundo, y que traer ese mundo a la clase y un poco de la labor nuestra es comprender esos mundos que hay allí, que pues el salón de clase es un salón intercultural desde que yo traigo lo que tengo. (Grupo focal 1, PUI)

Desarrollar como tú lo dices, no sé si será la palabra pero pues esa capacidad de verlos, comprenderlos, aceptarlos y no aceptarlos porque sí, sino hacer de ellos personas, unas mejores personas, eso ya es una razón para que el componente intercultural esté en el salón. (Grupo focal 1, PUI).

Otros objetivos que se evidencian en el grupo focal de los docentes de la U1 son de carácter axiológico por cuanto buscan promover en los profesores en formación valores, especialmente relacionados con aspectos éticos.

Y tiene que ver con lo ético, porque aquí también se manejan muchos elementos de la ética, porque obviamente ese no es el concepto de la interculturalidad, pero uno al acercarse a los otros que eso que está viviendo en usted es lo que realmente es y atreverse uno también a lanzar juicios de valor, y eso es lo que normalmente nosotros hacemos, entonces por eso yo sí lo tomo como una perspectiva de hacer y de ser en el mundo, ¿sí?. (Grupo focal 1, PUI).

Así, los docentes formadores de la U1 plantean la formación intercultural crítica como una apuesta ética y política: “ese sería uno de los propósitos, sino el más importante de formar

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Administración de la Calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 74 de 90

en Interculturalidad, lograr algún grado de valoración del otro y de lo que el otro hace”. (Grupo focal 1, PU1).

Finalmente, los últimos objetivos que se encuentran en los datos recogidos a través de los grupos focales son de corte heurístico. Esto es, objetivos relacionados con el proceso de aprendizaje del docente de lenguas en formación. Los objetivos heurísticos para los docentes de la U1 se relacionan principalmente con el desarrollo de una construcción de sí mismos, de su introspección con el fin de comprender al otro.

Uno de los primeros aspectos que hay que tener en cuenta desde mi punto de vista es digamos cómo la persona también se construye, se reflexiona, hace una introspección y retrospección de sí misma. Y cuando aprende hacer eso, cuando puede digamos, criticarse a sí mismo, pues puede tener ya más habilidades de entender y comprender y respetar al otro, al que está al lado. En ciertos niveles, no a nivel de la comunidad, no sé, donde yo estudio, donde yo trabajo y ya; a nivel macro, como relacionado a nivel social, cultural, político, histórico. (Grupo focal 1, PU1).

Aquí se evidencian rastros de criticidad y decolonialidad al proponer la introspección y tal vez la re-y de-construcción de los profesores en formación. Sin embargo, prevalecen en los resultados otro tipo de objetivos heurísticos de corte más técnico y colonial.

Yo pensaría que lo que yo he hecho es hacerles ver que el mundo de la evaluación primero tiene unas cosas técnicas que no podemos evitar porque hay que pensar en los objetivos, bueno en el currículo, en lo que se hace en clase para que se evalúe, pero es el impacto que ellos puedan tener a través de sus evaluaciones en lo que desarrollan en los estudiantes. Entonces yo defendiendo mucho la posición de que si yo escojo una lectura, la lectura tiene que ser significativa para los estudiantes. No porque yo vaya a evaluar entonces escojo cualquier cosas, o que un audio, que algo les aporte desde muchas perspectivas y eso mismo que están leyendo les tenga algún impacto en los estudiantes. (Grupo focal 1, PU1).

Esta docente plantea objetivos heurísticos de corte más colonial y homogeneizante característicos de la lingüística aplicada crítica al establecer modelos prescriptivos de evaluación relacionados con un currículo y

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 75 de 90

una técnica propia de la evaluación. De igual modo, aunque promueve en sus estudiantes la reflexión sobre el impacto de la evaluación en el proceso de aprendizaje de una lengua, sus propósitos heurísticos parecen ser de corte técnico. La idea de impacto de la evaluación es un concepto eurocéntrico en sí mismo. Sus propósitos parecen no contemplar formas otras de evaluación o la posibilidad de problematizar la práctica evaluativa como una forma hegemónica de control y de poder. Esta perspectiva totalitarista de objetivos heurísticos en la formación docente se ratifica en el siguiente testimonio.

Pero que también les impacte no solo en términos de aprendí algo “en China ocurre esto”; sino en la manera como yo espero que ellos evalúen a sus estudiantes. También los enseñen a hacer una lectura que vaya más allá de leer las líneas y que puedan extraer el sentido de la lectura o de lo que estén leyendo, incluso una evaluación gramatical que no sea “en las últimas vacaciones fui” entonces no, ese tipo de cosas. (Grupo focal 1, PUI).

En su definición de objetivos de formación nuevamente se evidencia una postura hegemónica en la formación docente al enunciar “como yo espero que ellos evalúen a sus estudiantes” que invisibiliza procesos otros de construcción de conocimiento. En los objetivos heurísticos parecen entonces prevalecer estas miradas coloniales y totalitaristas.

Entonces ellos, para mí es muy importante que ellos tengan claridad conceptual sobre qué es ser competente en lengua, que independientemente de la lengua que ellos vayan a trabajar como maestros, sea inglés, francés o español, tienen que ser competentes comunicativamente hablando y tiene que saber que ante todo son pedagogos. (Grupo focal 1, PUI).

Este docente formador evidencia una visión de pedagogo única, que a su vez determina formar de actuar enmarcadas en un “deber ser” al establecer características estáticas de un docente de lenguas como “competente en lengua” y “competente comunicativamente”. De igual modo, posibles visos de criticidad en los objetivos propuestos para la formación intercultural de los docentes de lenguas, parecen perpetuar esquemas de poder entre culturas y sistemas culturales funcionales.

Es complicado, pues, yo lo que intento es como representar, o sea es como la representación, digamos que en los materiales que uno diseña y esto, esté incluido, bueno sí,

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 76 de 90

digamos una población diferente a la que uno siempre ve en el libro de texto que es la población blanca, mona blablabla, entonces me parece importante la representación, que el niño afro, que el niño indígena se vea representado en los materiales con los que estudian... lo intento, eso es lo que intento hacer. (Grupo focal 1, PUI).

Al buscar que los profesores en formación diseñen materiales en los que se representa una realidad determinada, se corre el riesgo de presentarla como funcional y perpetuar esquemas de poder que buscan mantener el estatus quo. Al enunciar “que el niño afro, que el niño indígena se vea representado” se podría cuestionar qué tipo de representación prevalece y a quién le conviene esa representación. Así, estos objetivos de corte heurístico, o de lo que los profesores en formación aprenden a hacer (como diseñar materiales y evaluar) parecen enmarcarse principalmente en visiones tradicionales propias de la lingüística aplicada crítica y carecen así de rastros de interculturalidad crítica. Esta perspectiva de interculturalidad se basa en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión al interior de la estructura social establecida. Una interculturalidad crítica como la establecida en este estudio, cuestionaría disciplinas y estructuras dominantes, buscaría su transformación y a la vez construcción de estructuras, instituciones, relaciones, modos y condiciones de pensar diferentes. En este sentido, aún no se evidencia en los objetivos de los profesores formadores un propósito por interculturalizar y constituir una contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento.

En este apartado se ha buscado responder a la pregunta: ¿cómo se promueven las concepciones de cultura e intercultural (pedagógica y didácticamente) en los cursos del componente pedagógico y didáctico de tres programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Bogotá (objetivos de formación, estrategias de formación y contenidos)? Para ello, se presentaron resultados del análisis documental, cuantitativo y cualitativo de manera separada y en ese orden, y enmarcados en 3 grandes categorías. Los resultados evidencian principalmente una discrepancia entre lo que piensan los profesores formadores y lo que los profesores en formación perciben sobre los contenidos, las estrategias de formación y los objetivos de su formación intercultural (excepto por el propósito de descentramiento). De igual modo, los resultados evidencian en mayor medida que un modelo eurocéntrico de lingüística aplicada tradicional en términos de ciencia inefable parece imponerse en la forma como se promueven las concepciones de cultura e intercultural en los cursos del

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Formación de Educadores</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 77 de 90

componente pedagógico de los programas analizados, a través no sólo de los contenidos que se plantean, sino de las estrategias que se desarrollan y de los objetivos que se proponen en los mismos.

Parece entonces que la *colonialidad del poder* permanece en la formación de docentes de lenguas ya que se mantienen referencias hegemónicas normativas y disciplinarias para reducir las particularidades de los sujetos (y al mismo tiempo producir “otredades” *colonialidad del ser*), disciplinarlos como docentes de lenguas con características limitadas y estáticas, y construir una idea de enseñanza de lenguas homogénea, civilizada y moderna.

Tal como se estableció en el apartado teórico de este informe, si se quisiera transitar hacia la decolonialidad del saber en la formación inicial de los docentes de lenguas, se tendría que iniciar por ser consiente de qué saberes se han instaurado en nuestros esquemas de formación de manera naturalizada. Adicionalmente, implicaría enfocarse en prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que buscan transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento (sobre la enseñanza de lenguas y la práctica docente en este caso) ha sido circunscrito.

6. CONCLUSIONES

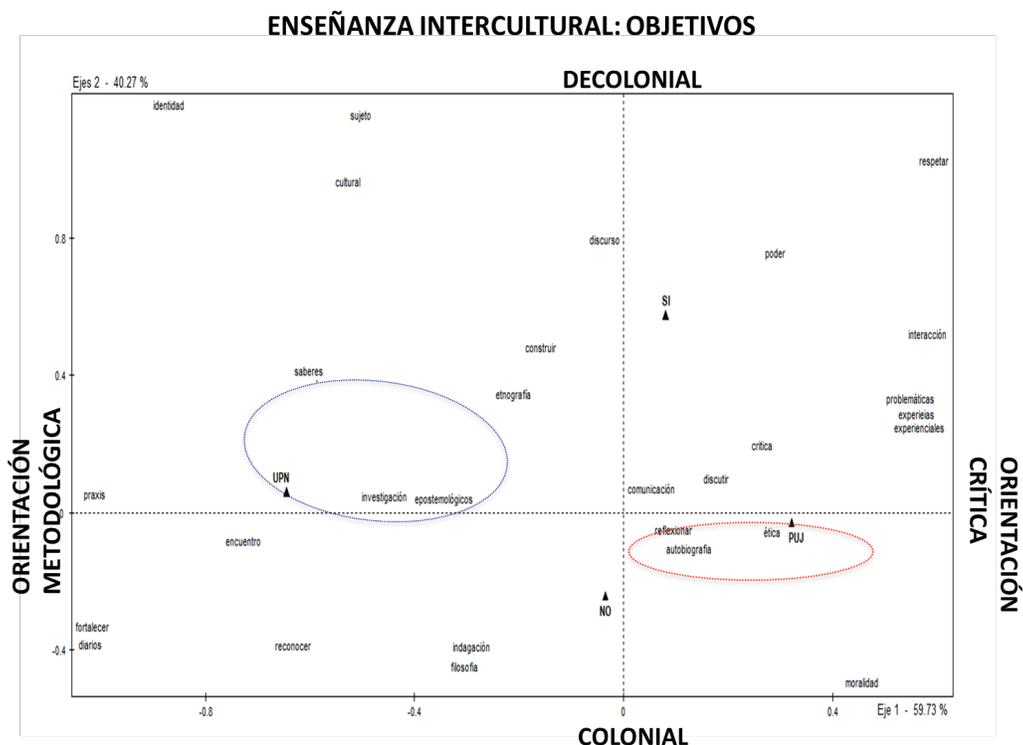
Características de tres programas de licenciatura en lenguas extranjeras de Bogotá en relación con la interculturalidad

En la formación inicial del licenciado de lenguas de las tres licenciaturas analizadas se entrecruzan cuatro variables que hemos denominado orientación crítica (eje vertical derecho), orientación metodológica (eje vertical izquierdo) técnico (eje horizontal), colonial (eje horizontal inferior) y decolonial (eje horizontal superior), representados en el grafico 6.

Las 4 variables se evidencian en 31 programas de asignaturas que corresponden al componente de formación pedagógica y didáctica desde la perspectiva del Análisis Estadístico de Datos Textuales (AEDT) con dos niveles: unidimensional y multidimensional (Barreto, Velandia-Morales y Rincón-Vásquez, 2011). El unidimensional presenta una descripción lexicométrica del vocabulario de palabras y segmentos repetidos. El segundo, multidimensional, realiza análisis factorial de los datos numéricos y textuales.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de educadores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 78 de 90

En el gráfico 5 observamos tendencias a partir de agrupaciones léxicas encontradas en los objetivos propuestos en los programas de los seminarios de componente pedagógico. La primera agrupación se encuentra en el cuadrante superior izquierdo y hace referencia a una tendencia hacia la orientación metodológica decolonial en cuanto de manera explícita se busca que el profesor en formación sea críticamente consciente de comportamientos culturales, pero adquiera estrategias didácticas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Hay mayor énfasis en la metodología que en la criticidad, pero se evidencian rastros de decolonialidad. La segunda agrupación se encuentra ubicada en el cuadrante inferior derecho y hace referencia a una tendencia mayor hacia la orientación crítica colonial por cuanto se hace evidente de manera explícita una tendencia hacia la criticidad, pero se mantienen objetivos relacionados con la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La universidad 2 se encuentra ubicada en la primera tendencia (metodológica decolonial), mientras que la universidad 1 se ubica en la segunda tendencia (orientación crítica colonial).



 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 79 de 90

En relación con los contenidos establecidos en los programas de los seminarios estudiados, observamos dos tendencias similares: La primera se encuentra en el cuadrante superior izquierdo y hace referencia a una tendencia mayor hacia una orientación metodológica y más alejada de lo decolonial. La segunda tendencia se encuentra ubicada entre el cuadrante inferior derecho y hace referencia a una tendencia mayor hacia lo crítico pero se mantiene en una mirada colonial de los contenidos. La universidad 2 se ubica en el cuadrante superior izquierda y la universidad 1 en el cuadrante inferior derecho. La gráfica 6 muestra estas tendencias.

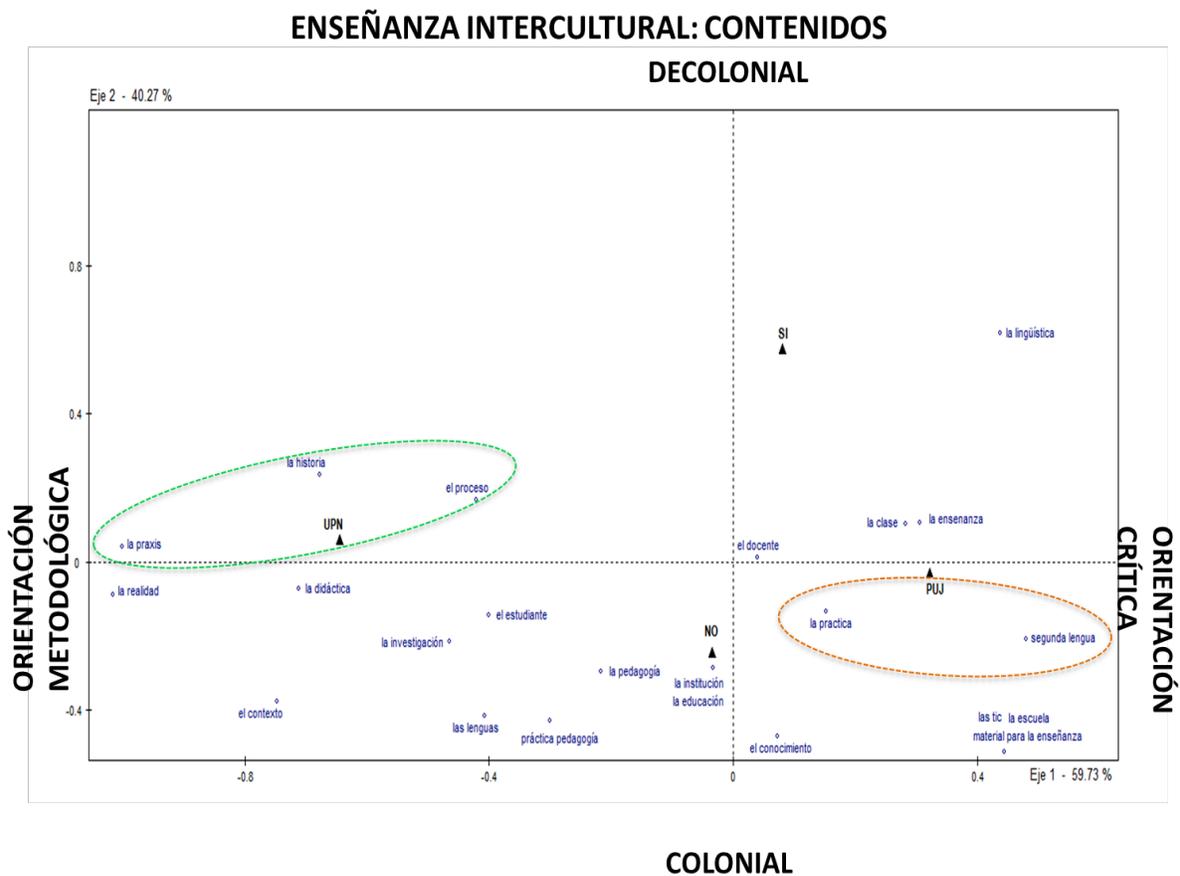


Gráfico 6: Plano factorial - Contenidos

Estas tendencias corroboran lo dicho anteriormente en relación con la formación inicial de los profesores de lenguas extranjeras. Parece que en las dos universidades se evidencian trazos de criticidad y de decolonialidad, pero se adscriben aún a un modelo prescriptivo de la lingüística aplicada tradicional. Esto se

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 80 de 90

muestra en la ausencia de tendencias hacia el cuadrante superior derecho, donde se ubicarían prácticas y perspectivas decoloniales críticas. Es evidente que ninguna de las universidades muestra esta tendencia en los objetivos planteados ni en los contenidos desarrollados. Estas tendencias también evidencian la manera en que los tres programas podrían complementarse, ya que tanto la universidad 1 como la 2 se encuentran en cuadrantes distintos. La universidad 2 tiene una mayor tendencia hacia la orientación metodológica y por tanto podría dialogar con la universidad 1 sobre cómo adoptar una orientación más crítica de sus prácticas de formación docente. Por otro lado, la universidad 1 tiene una mayor tendencia hacia la colonialidad del saber y por tanto podría dialogar con la universidad 2 para construir prácticas de formación más decoloniales. Ambas universidades tienen saberes valiosos que complementarían y permitirían la transformación en los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras que han estado influenciados por perspectivas hegemónicas de la lingüística aplicada tradicional.,

En relación con el análisis de los resultados obtenidos en los grupos focales, se puede evidenciar un total de 316 códigos alusivos a la formación intercultural de los profesores de lenguas extranjeras. La mayoría de estos códigos (217) son mencionados por estudiantes y profesores de la universidad 1. La siguiente tabla da cuenta de los códigos asignados y su frecuencia.

	DOCENTES U1	ESTUDIANTES U2	TOTAL U1	DOCENTES U2	ESTUDIANTES U2	TOTAL U2	TOTALES:
contenidos curriculares	14	3	17	3	5	8	25
definición de cultura e intercultural	11	7	18	1	5	6	24
definición interculturalidad	13	9	22	4	6	10	32
descentramiento	7	3	10	0	2	2	12
estrategias didácticas	12	2	14	12	6	18	32
proceso de evaluación	1	0	1	1	0	1	2
objetivo actitudinal	6	3	9	0	0	0	9
objetivo axiológico	11	0	11	3	0	3	14
objetivo heurístico	12	0	12	3	1	4	16
retos de la formación docente	22	24	46	3	14	17	63
rol del docente	5	2	7	0	0	0	7
rol del estudiante	2	0	2	0	0	0	2
saber sobre el aprendizaje	9	1	10	1	4	5	15
saber sobre la enseñanza	5	24	29	0	20	20	49
saber sobre la lengua y la cultura	1	8	9	4	1	5	14
TOTALES:	131	86	217	35	64	99	316

Tabla 27: Códigos y frecuencias

Así, la universidad 1 muestra inicialmente una mayor preocupación por los retos de la formación intercultural con una frecuencia de 46 apariciones. En segundo lugar, se evidencia una preocupación por formar en el saber

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de educadores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 81 de 90

sobre la enseñanza (desde una orientación colonial). En relación con la universidad 2, se evidencia una mayor preocupación por el saber sobre la enseñanza (desde una orientación metodológica) con 20 apariciones. Esto evidencia que ambas universidades mencionan su preocupación por cómo llevar esa mirada o perspectiva decolonial y crítica a las prácticas pedagógicas. La gráfica 7 muestra estas tendencias.

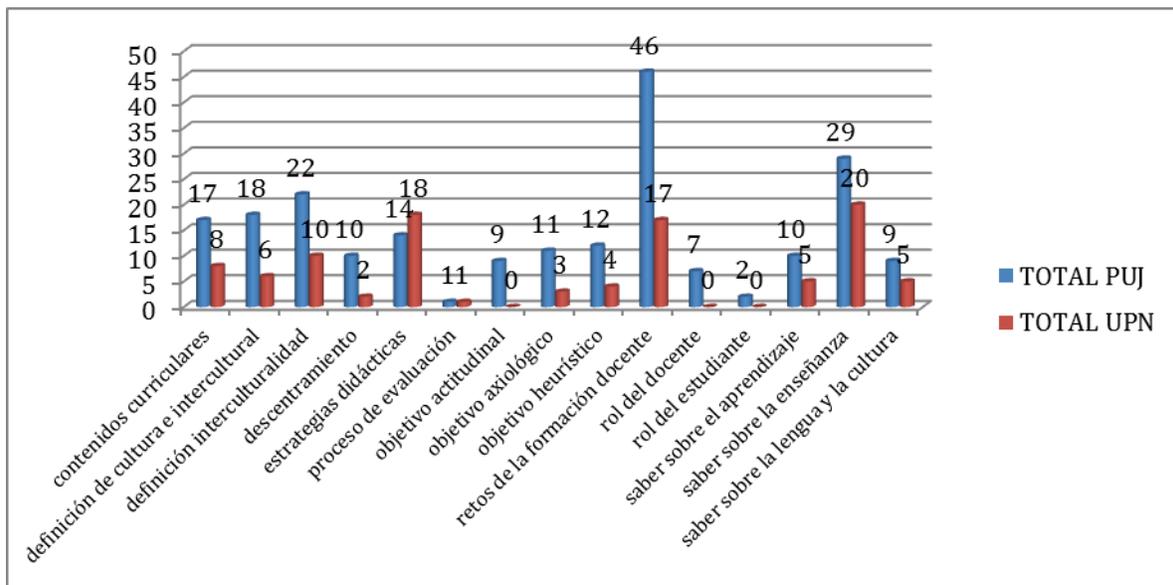


Grafico 7: Comparativo U1 y U2

Al comparar los resultados entre estudiantes (profesores en formación) y profesores, (profesores formadores), evidenciamos que la interculturalidad crítica y el saber sobre el aprendizaje también se convierten en un reto para su proceso de formación, con una frecuencia de 44 y 38 respectivamente. Para los profesores, por su parte, las estrategias didácticas tienen mayor frecuencia evidenciando una preocupación por el *know how* de la formación intercultural. La gráfica 8 muestra estas tendencias.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 82 de 90

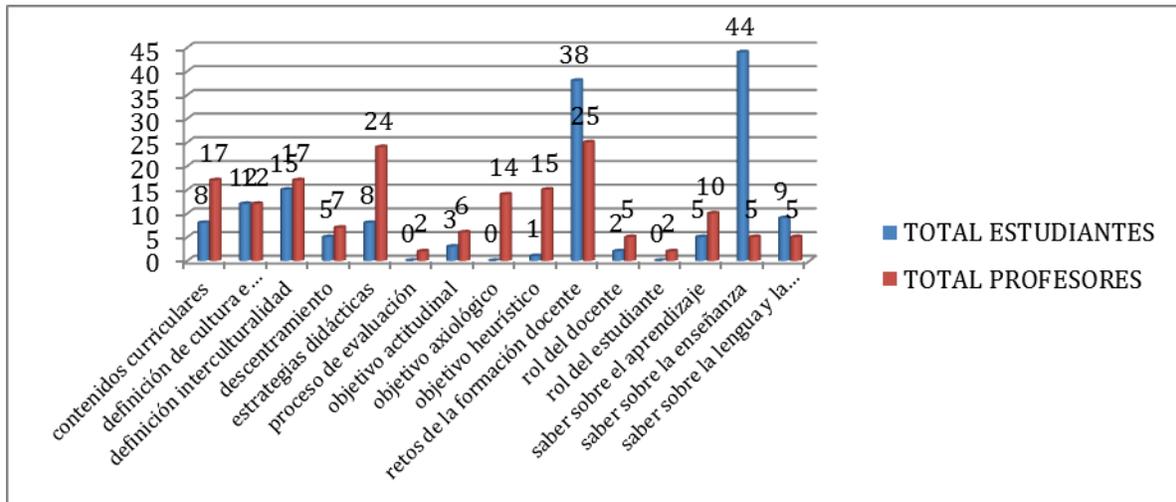


Grafico 8: Comparativo estudiantes- profesores

Estos resultados nos llevan a concluir que el diálogo entre las dos universidades debe darse también entre estudiantes y profesores, con el fin de encontrar posibles acciones y condiciones que favorezcan la formación intercultural crítica.

7. RECOMENDACIONES Y ACCIONES DE CONTINUIDAD

Los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras requieren de una revisión crítica que tenga en cuenta la diversidad de saberes relacionados con la cultura, la comunicación y la interculturalidad. Los resultados de esta investigación son una contribución a la discusión sobre la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras desde una perspectiva de la interculturalidad crítica. Es necesario seguir avanzando en el desarrollo de investigaciones que aporten a la transformación de los programas de formación inicial de los profesores de lenguas extranjeras que promuevan la interculturalidad desde una perspectiva crítica, de manera que se trascienda visiones de la lengua netamente comunicativas y se construyan visiones críticas sobre la lengua y la

III. INFORME ADMINISTRATIVO (Se requiere precisar los siguientes aspectos)

1. **DIFUSIÓN Y SOCIALIZACIÓN:** Detallar los resultados de la investigación (publicaciones, ponencias, programas, otros). Las publicaciones deben registrar el código del proyecto y se requiere

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 83 de 90

anexar un ejemplar. En caso de que no se hayan cursado publicaciones describir el estado y se sugiere remitir el o los artículos a una revista de la UPN. En el caso de la participación en eventos de socialización anexar la certificación el evento en el cual se realizó.

La investigación se socializó en:

- El II Coloquio sobre interdisciplinariedad en al Formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras (CIFLEX) realizado por la Universidad San Buenaventura , sede Cartagena del 19-21 de Marzo 2015.
 - XX Symposium on Research in Applied Linguistics and II International Symposium on Literacies and Discourse Studies organizado por la Universidad Distrital el 6 y 7 de noviembre de 2014.
2. EJECUCION PRESUPUESTAL: Presentar el informe detallado de la ejecución de los rubros aprobados y un balance de su cumplimiento.

A continuación se presenta el balance de la ejecución presupuestal. Se ejecutó el 100% de los rubros correspondientes a monitores y materiales y el 22% correspondiente a contrataciones. No se ejecutó ni el rubro correspondiente a transporte urbano ni a socialización.

	APROBADO	SOLICITADO
Monitores	\$ 4.928.000	\$ 4.928.000
Contrataciones	\$ 10.000.000	\$ 2.200.000
Materiales	\$ 1.500.000	\$ 1.500.000
Bibliografía	\$ 4.200.000	\$ 2.113.725
Fotocopias	\$ -	\$ -
Equipos	\$ -	\$ -
Transporte Urbano	\$ 100.000	\$ -
Salidas de campo	\$ -	\$ -
Socialización	\$ 4.272.000	\$ -
TOTAL	\$ 25.000.000	\$ 10.741.725

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Formación de Educadores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 84 de 90

3. DIFICULTADES

- Delimitar el problema de estudio debido a las características de la población y el carácter multidisciplinar del tema fue una de las dificultades que se tuvieron en tanto son muchas las variables que entran en juego cuando se quieren conocer los aspectos pedagógicos y didácticos que hacen parte de la formación intercultural de los profesores.
- Acceder a la información del programa de la universidad privada ha sido un proceso difícil ya que hasta el 18 de marzo de 2015 se aprobó el proyecto en la universidad y no era posible acceder a la información y a los espacios para realizar el trabajo de campo (encuestas, grupales focales, análisis de información).

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p> <p><i>Formación de educadores</i></p>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 85 de 90

BIBLIOGRAFÍA

Barreto, I., Velandia-Morales, A., y Rincón-Vásquez, J. C. (2011). Estrategias Metodológicas para el Análisis de Datos Textuales: Aplicaciones en Psicología del Consumidor. *Suma Psicológica*. 18(2), pp. 7-15. ISSN: 0121-4381.

Byram, M. (1991). *Teaching-and-learning Language-and-culture*. Great Britain : Multilingual matters .

Castells, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial .

Castro Edgardo. El vocabulario de Michel Foucault un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Universidad Nacional de Quilmas, Buenos Aires, 2004.

Castro-Gómez Santiago. La hybris del punto cero ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2005.

Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (eds.) (2007). El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre editores, universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Bogotá

Cortazzi, M and Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching* (pp. 196-219). . Cambridge:: Cambridge University Press. .

Cortazzi, M. &. (1999). Bridges to Learning, metaphors of teaching, learning and language, in L. Cameron & G. Low (eds.) *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge : CUP, pp 149-176.

Cortes, A. (2014). Antropología, desarrollo e interculturalidad: propuestas desde América Latina. *Revista de Antropología Social*. , 23, 9-28.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 86 de 90

Deleuze, G. (1988). Foucault. Barcelona: Paidós.

Diaz , A. (2012). Intercultural competence through language education in Australian higher education: Mission (im)possible? *Languages and Cultures Network for Australian Universities (LCNAU)*, 285-298.

Dussel, Enrique (2005) “*Europa, Modernidad y eurocentrismo*”. En: Edgardo Lander (Compilador) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO Libros. Buenos Aires,.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad. *Tabula Rasa - Revista de Humanidades*, 51-86.

Foucault , M. (2002). *La Voluntad del Saber*. Avellaneda : Siglo XXI.

..... Defender la Sociedad, México, Fondo de Cultura Económico, 2001.

..... La Arqueología del Saber. Editorial Siglo XXI, México. 1970

..... La gubernamentalidad, en, Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Vol. III. Paidós. Barcelona. 1999

..... Naissance de la Biopolitique. Paris, Gallimard, 2004.

..... Nietzsche, la genealogía, la historia. Pretextos. Valencia. 1992.

.....Seguridad, territorio y Población. México Fondo de Cultura Económico, 2006.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona : Paidós .

Foucault, Michel. Vigilar y Castigar: el nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, 2003.

Garrido, C. I. (2006). Language teacher education for intercultural understanding. *EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION* 29(2), 163-179.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 87 de 90

Gonzalez Stephan, B. (1996). *Cultura y tercer mundo: nuevas identidades culturales*. Caracas: Nueva Sociedad .

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw Hill.

Hernandez, C. (2006). A Study of EFL Students'a Interpretations of Cultural Aspects in Foreign Language Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*. nro:8 , pág:38-52.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : OUP.

Lander, E. (2005). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Buenos Aires : CLACSO. .

Liddicot, A. (2008). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.

Luque-Agullo, Gloria. (2004) El dominio de la lingüística aplicada. En: RESLA, 17-18. pp. 157-173.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota: Siglo del Hombre editores.

Meyer, M. (1991). “Developing transcultural competente: casa studies of advanced. D. Butjes y M. Byram (eds.): *Developing Languages*.

Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.

Moreno, P. e. (2006). *Tras las Huellas del Saber Pedagógico*. Bogota : Universidad Pedagógica Nacional.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 88 de 90

Olaya, Alba and Gómez, Luis Fernando. (2013). Exploring efl pre-service teachers' experience with cultural content and intercultural communicative competence at three colombian universities - See more at: <http://www.bdigital.unal.edu.co/37941/#sthash.gE5JriDv.dpuf> *PROFILE*, 49-67.

Pedraza Gómez, Zandra. En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad. Bogotá: Universidad de los Andes. 1999

Peña, D. (2000). En L. Lebart, A. Salem y M. Bécue: *Análisis estadístico de textos* [Prólogo], pp. 15-16). Lleida, España: Milenio.

Quijano , A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Edgardo Lander, La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO Libros.

Quijano, Aníbal. (1992) "Colonialidad y modernidad/racionalidad". Perú indígena, N° 29. Lima. También en Heraclio Bonilla (ed.): Los conquistados. 1492 y la población indígena de la Américas. Quito-Bogotá: FLACSO-Tercer Mundo.

Rico Troncoso , C. (2012). Language Teaching Materials as Mediators For ICC Development: a Challenge for Materials. *Signo y Pensamiento. Vol. XXX, num. 60, enero-junio*, 130-154.

Richards , J. (1990). Towards Reflective Teaching . *Teacher trainer No. 33*.

Richards, J. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press,.

Segovia, Fernnandez, M. (1999). Técnicas para el desarrollo personal y formacion del profesorado. Cuadernos monograficos ICE, No. 10 . Bilbao: Universidad de Deusto. .

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 89 de 90

Sercu, L. (2002). Implementing Intercultural Foreign Language Education. Belgian, Danish and British Teachers' Professional Self-concepts and Teaching Practices Compared. *Evaluation & Research in Education*. Volume 16, Issue 3, 150-165.

Shon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Tudor, I. (2002). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Viaña, Jorge; Luis Tapia y Cathetine Walsh. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello. Convenio Andres Bell. Lima Peru <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra epoca*. Quito: UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR, EDICIONES ABYA-YALA.

Walsh, Catherine (2007) . Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. En: Signo y Pensamiento 46- volumen XXIV enero-junio. Universidad Javeriana

Walsh, Catherine (2007) . Interculturalidad, colonialidad y educación En: Revista Educación y Pedagogía. No.48, Universidad de Antioquia.

Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir . Ponencia presentada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

Wallerstein Immauel. Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Siglo XXI. México. 2004.

FORMA DE PRESENTACIÓN DEL INFORME

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Formación de Educadores</i>	FORMATO	
	PARAMETROS GENERALES PARA LA ELABORACION DEL INFORME FINAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION	
	Código: FOR015INV	Versión: 02
	Fecha de Aprobación: 09/12/2010	Página: 90 de 90

El informe final se realizará utilizando Normas APA; para el empaste utilizar tapa blanda, la portada en material transparente, lomo cocido para ubicar la codificación; el documento general tendrá entre 50 y 80 páginas, el Informe Administrativo no superará las 15 páginas; se presentará en letra Arial 12, a un espacio y medio (1 ½). Se debe entregar dos (2) copias impresas y un CD en formato PDF, debidamente rotulado con las especificaciones de identificación del proyecto y adherido al texto original (no se aceptará información en disket).