



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN PROGRAMAS DE
PREGRADO EN LENGUAS EXTRANJERAS EN COLOMBIA: EL CASO DE LA
UNIVERSIDAD EL BOSQUE

Tesis doctoral presentada por:

Yenny Lisbeth Mora Acosta

Directores:

Dr. D. Andrés Escarbajal Frutos

Dr. D. Tomás Izquierdo Rus

AGRADECIMIENTOS

Luego de tanto esfuerzo, dedicación y sacrificio, mencionar en pocas líneas a quienes contribuyeron de una u otra manera con esta empresa tan grande, no es tarea fácil. Sin embargo, espero hacer honor a cada uno de los aportes que recibí.

Primero, agradecer al Altísimo por Su infinita bondad conmigo al haberme presentado esta oportunidad tan gratificante.

Agradezco a la Universidad El Bosque y sus directivas (rectoría, decanatura de educación, dirección de mi programa) por creer en las potencialidades y capacidades de esta servidora, y a la Universidad de Murcia, por acogerme y ayudarme a crecer profesionalmente.

Inmensas gracias a mis tutores Andrés Escarbajal Frutos y Tomás Izquierdo Rus, quienes con sus aportes y orientación ayudaron a consolidar este proyecto. Además, a Andrés Escarbajal de Haro que nutrió este proceso al inicio.

A mi familia, por su constante apoyo y comprensión en los largos momentos de ausencia.

A mis compañeras y amigas de caminar este sendero: Rocío, Erika, Laura y Soledad. Su compañía y apoyo han sido indispensables.

A la Dra. Fuensanta Hernández Pina y al Dr. Rodrigo Ospina, quienes soñaron con esto y nos animaron a cumplirlo.

A mi gran amigo Fabián, quien con su palabra amable y su siempre disposición a colaborar, ayudó a labrar esta cosecha que hoy se recoge.

A quienes siempre han creído en mí: Ingrid, Lorena, Tadiana, Joselín... Su fe ha ayudado a mover esta montaña.

Mil y mil gracias a todas y cada una de las personas que en algún momento me prestaron sus oídos, sus brazos, su intelecto, para acompañar este caminar que hoy concluye.

¡Dios les bendiga!

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso.

A mis padres y hermanos.

A Eztnab.

A mis amigos de la comunidad Sikuani.

ÍNDICE

Resumen	11
Introducción	12
Capítulo 1. Cultura, Multiculturalidad e Interculturalidad.....	19
1.1. La Cultura	19
1.2. La Multiculturalidad	24
1.3. La Interculturalidad	31
1.4. Las Culturas Minoritarias en Colombia: el caso de la Cultura <i>Sikuani</i>	39
1.5. Democratización de la Cultura y Democracia Cultural	42
Capítulo II. Pluriculturalidad, lengua y educación.....	47
2.1. Interculturalidad y Bilingüismo.....	47
2.2. Educación Multicultural, Educación Intercultural, Etnoeducación	59
2.3. La Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas	75
Capítulo III. Metodología.....	85
3.1. Planteamiento del Problema y Objetivos.....	85
3.2. Participantes y Contexto.....	90
3.3. Enfoque y Diseño de la Investigación	92
3.3. Variables	96
3.4. Materiales e Instrumentos de Medida y de Recolección de Datos	97

3.4.1. Instrumento de recolección de datos cuantitativos.	97
3.4.1.1. Cuestionario para Caracterizar la Competencia Intercultural de los estudiantes (CuCCI).	97
3.4.2. Instrumentos de recolección de datos cualitativos.....	101
3.4.2.1. Reflexiones individuales.	102
3.4.2.2 Entrevista semi-estructurada	102
3.4.2.3. Grupos de enfoque	103
3.5. Procedimiento.....	103
3.5.1. Proceso de Análisis de Datos.....	106
3.5.2. Intervención en Aula.	106
Capítulo IV. Análisis e Interpretación de Resultados	119
4.1. Objetivo 1. Caracterizar la Competencia Intercultural de los Estudiantes a partir del Instrumento en general y a través de Variables como: Componentes de la competencia intercultural, Grupo (según semestre), Edad y Género.	119
4.2. Objetivo 2. Analizar Diferencialmente la Competencia Intercultural de los Participantes, antes y después del trabajo con el material que recoge elementos de la Cultura Sikvani	139
4.2.1. Análisis de los datos cuantitativos.	139
4.2.2 Análisis de los datos de carácter cualitativo.	144
4.2.2.1 Talleres	145
4.2.2.2. Grupos sociales.	151
4.2.2.3. ¿Qué harías tú?	156
4.2.2.4. ¡Mis quince!	162

4.2.2.5. Con las manos en la masa.	169
4.2.2.6. En la piel del otro.	174
4.3. Objetivo 3. Elaborar propuesta para la optimización de las metodologías de aula con el fin de potenciar la Competencia Intercultural de los estudiantes del programa de Licenciatura en Bilingüismo de la Universidad El Bosque.	183
5. Discusión y Conclusiones	201
Referencias	214
Índice de Tablas	238
Índice de figuras	240
Anexos.....	241

Resumen

Durante los últimos años, la Competencia Intercultural (CI) se ha erigido como elemento clave para entendernos mejor con aquellos que nos son culturalmente diferentes. Diversas áreas del conocimiento, entre ellas la educación, deben fomentar su estudio y desarrollo. En este sentido, los programas de formación docente, y en particular los que atañen a las lenguas extranjeras, son los llamados a incluir transversalmente este componente. De tal manera, la presente investigación muestra los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una serie de actividades conducentes al desarrollo de la CI en estudiantes de una licenciatura en bilingüismo de una universidad privada en Bogotá (Colombia). Los resultados indican que las actividades tuvieron un impacto positivo en la valoración que los participantes realizaron sobre su CI, particularmente en el componente de actitudes. Se sugiere la inclusión de nuevas temáticas en próximos talleres y el uso de otros instrumentos que brinden diferentes perspectivas a los hallazgos aquí reportados.

Palabras clave: Interculturalidad, competencia intercultural, educación, cultura, bilingüismo.

Introducción

Los docentes de lenguas extranjeras generalmente dedican sus esfuerzos a hacer que sus estudiantes sean competentes en el manejo contextualizado del idioma y de mencionar ciertos aspectos culturales de la lengua objeto que están aprendiendo. Este ciclo se repite en muchos centros educativos y es una práctica un tanto funcionalista que ha dado resultados. Sin embargo, existen otros aspectos que se dejan de lado y son tan importantes como el aprendizaje mismo del código lingüístico. Uno de estos es la competencia intercultural, la cual, en términos generales, pretende “conocer y comprender otros sistemas culturales, sin abandonar los propios” (Hernández y Valdéz, 2010), lo que se traduce en interactuar con otras culturas en condiciones de igualdad y respeto. Para lograr este cometido, es necesario que en los espacios de enseñanza y aprendizaje de la lengua se generen momentos de reflexión, introspección, generación de conciencia y autoconocimiento, para permitir que el estudiante sea competente interculturalmente. Desafortunadamente, son pocos los docentes y escasos los lugares que son conscientes de la importancia de esta competencia en el aprendizaje de una lengua. Además, puesto que dentro del aula de lenguas y en los libros de texto que suelen emplearse se abordan aspectos de la cultura como comida, celebraciones, instituciones gubernamentales, sistema educativo, entre otros (Varón, 2009), se asume que el estudiante ya está preparado para interactuar con otros grupos culturales, cuando realmente falta todo un trabajo de aula para llegar a esa meta.

Estos espacios mencionados exteriormente deben procurar que el estudiante tome conciencia de su papel en la sociedad que le rodea, especialmente si ésta tiene un carácter pluricultural, como en Colombia. Allí, aunque cohabitan más de 80 grupos culturalmente diferentes, estos son poco conocidos por la sociedad mayoritaria y en el panorama socioeconómico hegemónico usualmente son invisibilizados.

Es importante recordar que en la Grecia Clásica se llamaba *bárbaros* a quienes no conocían la lengua griega, pero el término se extendió a todo extranjero, y a sus capacidades intelectuales, sociales e, incluso, morales. Pero igualmente discriminados estaban los *metecos*, “los que vienen a establecerse entre nosotros”. ¿Ha cambiado la situación después de 2.500 años?, ¿Cómo definir hoy la cultura y la civilización en un mundo tan pluricultural? Porque es necesario afinar conceptos para comprender las características de las culturas, su evolución y trascendencia (Horgan, 2012); y es necesario por la gran paradoja del mundo actual, como escribió Morin (2010), que “opone una era planetaria que quiere homogeneizarlo todo a un proceso de balcanización que hace que la confusión sea total” (p. 19). A ello se suma que la idea de nación surgida en el siglo XVIII presupone no el poder de un monarca con derecho divino, sino el de un conjunto de ciudadanos que hablan la misma lengua y tienen las mismas tradiciones y religión; esto daría lugar a los Estados-nación. Sin embargo, esta concepción ya no se mantiene en la actualidad, pues las poblaciones se van mezclando (en realidad, lo han venido haciendo desde tiempos inmemoriales. Y entre los factores causantes, naturalmente, está la globalización y la ideología neoliberal que impera en el mundo (Méndez, 2013).

Y una de las mayores consecuencias de esta situación actual es la pérdida de la confianza en el otro, en el encuentro con el ‘diferente’; también fundamentalmente, dice Todorov (2008), por el histórico *miedo a los bárbaros*, ese miedo que las sociedades autodefinidas como avanzadas y cultas siempre han tenido de quienes no formaban parte de su cultura, como se decía anteriormente en el caso de la Grecia Clásica. El resultado es que el ciudadano se encierra en sí mismo o en el grupo que cree que representa mejor su identidad, en una postura totalmente defensiva y única estrategia ante la sociedad compleja en la que se vive actualmente (Portera, 2006). Entonces aparece lo que Bauman (2003) ha calificado como *comunidad gueto*, una comunidad que se autoaisla.

Naturalmente, la globalización ha tenido consecuencias positivas, como la ampliación de horizontes, el acceso al conocimiento y los productos de la ciencia y la tecnología, el aumento de las oportunidades, la posibilidad de compartir ideas y buscar soluciones globales a problemas comunes...; pero también en el “debe” hay que mencionar las consecuencias negativas en los aspectos sociales, económicos, medio ambiente, justicia social, jerarquización entre países y culturas, migraciones incontroladas, bolsas de excluidos, racismo y xenofobia, incumplimiento de los derechos humanos... (Carvalho da Silva, 2008). La globalización ha alterado formas de vida, destruyendo las tradiciones locales y homegeneizando la cultura (Kellner, 2005).

Efectivamente, es sabido que el esplendor de Atenas habría sido imposible sin las aportaciones de Babilonia y Egipto. De la misma manera, se habría perdido la herencia de Atenas sin las traducciones y versiones realizadas por los grandes pensadores árabes y judíos, como Averroes, Avicena o Maimónides... (Arnaiz y Escarbajal Frutos, 2012). Por eso escribe Todorov (2008) que no es lo mismo hablar de civilización que de civilizaciones; cambia el significado del término si se pone en plural, porque las civilizaciones “corresponden ya no a una categoría moral e intelectual atemporal, sino a elaboraciones históricas que aparecen y desaparecen” (p. 145). También distingue Todorov entre cultura y civilización. Para él la cultura es un conjunto de formas de vida colectiva que son moralmente neutras, que son indiferentes y se limita a identificar un segmento del mundo inscrito en la historia; por el contrario, la civilización sí contiene juicios morales absolutos.

Por tanto, una cultura sería “la suma de los modelos culturales puestos en escena por un pueblo para responder a las necesidades naturales: nutrición, procreación, protección, vivir en grupo, etc.” (Balboni, 2007, p. 142). Y la característica de una cultura dinámica es la porosidad, fruto de un proceso histórico de encuentros y desencuentros que han producido estratificaciones y marcas reconocibles en el arte, el pensamiento, las creencias y los modos de vida. Por eso se dice

(Demetrio & Favaro, 2009) que la cultura es como un mapa en el que vienen impresas las claves para poder circular por la vida, un mapa que dirige el pensamiento y la acción y que se enriquece continuamente con nuevas aportaciones. Ello no obvia que gran parte de las relaciones entre culturas haya sido (y sea) asimétrica, inserta en relaciones de poder más o menos explícitas, sobre todo cuando una de las culturas es inmigrante o minoritaria.

En cualquier caso, sea cual fuere la definición de cultura que se adopte, no se debe olvidar que esa conceptualización no puede encasillar a las personas o colectivos, categorizarlos ni mucho menos estereotiparlos como si estuviesen esencialmente definidos (Osuna, 2012). Así que se debe tener muy presente que la cultura es un producto plural construido sobre un suelo común; el mundo es heterogéneo, pluricultural, multilingüe, y negar esta realidad es dar la espalda al progreso, a la construcción de una sociedad democrática e intercultural (Zubero, 2010).

En ese sentido, es verdad, como afirma Sassen (2013), que se quiera o no, Europa y América son continentes multiculturales y lo seguirán siendo en el futuro, pero no siempre vivir, trabajar y pagar impuestos en los países de esos continentes significa ser considerado ciudadano de ellos, porque en muchas ocasiones las culturas minoritarias son víctimas de injusticias y tratos discriminatorios (Arnaiz, De Haro y García Sanz, 2014).

Ante el escenario descrito, la interculturalidad supone una mirada diferente a las relaciones entre personas de distintas culturas; propone una mirada nueva sobre fenómenos pasados y actuales; obliga a repensar muchas realidades históricas que no merecieron en su momento ser analizadas o que fueron estudiadas desde el etnocentrismo (Rodrigo Alsina, 2009). Por eso, la educación intercultural es un derecho esencial que la ciudadanía debe construir como eje transformador de la sociedad, es pasar del *yo* y del *tu* cultural al *nosotros* intercultural (Rodríguez, Palomero y Palomero, 2006). Para ello se debe trabajar en el sentido de que exista un cambio de mentalidad de todos los agentes sociales, culturales, políticos y educativos haciendo realidad

procesos de mejora intercultural en los centros educativos y en la sociedad. Sin las familias, sin los medios de comunicación, sin la comunidad local, la interculturalidad será un espejismo educativo. Por tanto, la educación intercultural se ha convertido en asunto del máximo interés sociopolítico para todos; no sólo porque la diversidad sociocultural es un hecho incontestable que ha generado nuevos marcos de relación, sino también porque representa una vía por explorar para establecer nuevos parámetros de convivencia.

De ahí se entiende que se hayan depositado muchas expectativas sobre la capacidad de la educación para resolver los problemas sociales que pudieran resultar de la convivencia pluricultural, porque, como escribió Guédez (2005, p. 219): “El origen de la cultura y la educación es la diversidad, la naturaleza de la cultura y la educación es la complejidad y, por último, la finalidad de la cultura y la educación es la inclusión”. Desde la educación será posible establecer el diálogo entre las personas de diversas culturas; de hecho, se puede comprobar cómo han aumentado los estudios e investigaciones sobre la interculturalidad para buscar y ofrecer, entre otras cuestiones, las acciones y habilidades necesarias para tener éxito en las relaciones pluriculturales (Arellano, 2005; Perry & Southwell, 2011).

Por lo argumentado anteriormente, es necesario revisar los procesos educativos que se dan en los lugares de estudio, y en concreto en espacios universitarios, en relación con el desarrollo de la competencia intercultural, de manera tal que los futuros docentes de lengua extranjera sean capaces de surtir como agentes interculturales y puedan, a partir de su propia experiencia, ayudar en la construcción de nuevos paradigmas de sociedad. Para tal fin, se hará un diagnóstico inicial de la competencia intercultural de los estudiantes de un programa de licenciatura en bilingüismo. Luego, con un grupo control se implementarán una serie de talleres enmarcados en el conocimiento de una cultura indígena (*Sikuani*) con el fin de acercar estas dos realidades. Así, Hernández y Valdez (2010) argumentan que la metodología que se aplique no necesariamente debe ser sobre

una cultura en especial, sino que debe poder aplicarse a cualquier lengua o cultura; por esto, y aún cuando los estudiantes del programa se enfocan el conocimiento del idioma inglés, los talleres a realizarse tendrán un componente cultural de un grupo social más cercano a ellos, pues se intenta también que los participantes puedan contrastar los valores y creencias propias con los de otra cultura, propiciar el autoconocimiento y la reflexión sobre los prejuicios hacia los otros. Luego de esta serie de actividades en aula, se aplicará nuevamente el test inicial al grupo control, para realizar un análisis diferencial en torno a la competencia intercultural de los participantes. Finalmente se elaborará una propuesta para la optimización de las metodologías de aula con el fin de potenciar la competencia intercultural de los estudiantes del programa en mención.

En cuanto a la estructura de la tesis, en el primer capítulo se discuten los términos de cultura, multiculturalidad e, interculturalidad. Inicialmente se conceptualiza el término cultura a partir de diferentes autores y campos del conocimiento; luego, se pasa a discutir cómo los movimientos migrantes en Europa y América del Norte han dado forma al término de multiculturalidad y a la manera como diferentes países han manejado está situación, creando algunos modelos; igualmente, se pone de manifiesto la importancia que muchos países especialmente de América del Sur han dado en las últimas décadas a los pueblos minoritarios (indígenas y afro descendientes principalmente) y han promovido el trabajo intercultural. Y se da paso a un breve recorrido por la situación pasada y presente de las culturas minoritarias en Colombia, centrando la atención en la cultura indígena sikuani. El capítulo incluye con una corta discusión en relación con la democratización de la cultura y la democracia cultural.

En el segundo capítulo se hace explícita la relación entre lengua y cultura y cómo ésta da forma a los procesos educativos Bilingües, y se hace un recorrido por los inicios y actual estado de la educación multicultural, intercultural y la etnoeducación. Además, se explica la relación

existente entre el aprendizaje de lenguas y la competencia intercultural como camino para el entendimiento con el otro.

Capítulo 1. Cultura, Multiculturalidad e Interculturalidad

1.1. La Cultura

Hablar de multiculturalidad e interculturalidad es escudriñar en las relaciones y procesos que se tejen entre personas que se identifican como diferentes unas de otras. A pesar de las diferencias que puedan existir, los seres humanos siempre han tenido la necesidad de conectarse entre sí, de interactuar, y en esa medida han establecido comunidades con características similares; esto es lo que en términos comunes se puede llamar *cultura*. A lo largo de varias décadas, este término ha sido abordado desde diferentes campos de estudio, por lo que determinar qué es y qué no es cultura es un proceso complejo. Sin embargo y para efectos de entender un poco mejor los conceptos de este apartado, se expondrán someramente algunas ideas en torno a este término.

Genéricamente, los diccionarios y enciclopedias al uso recogen el término *cultura* en referencia al efecto de cultivar los conocimientos humanos y al conjunto de producciones de una comunidad. Si se quiere ampliar esta concepción genérica, se acudirá a la antropología, y entonces dirá que cultura es un conjunto de elementos, materiales e inmateriales, con los que un grupo humano se interrelaciona con su entorno, se adapta a él y lo modifica; elementos que son socialmente construidos y asimilados y que caracterizan y diferencian a las diversas comunidades (Arnaiz y Escarbajal Frutos, 2012).

Y, si se buscan concepciones más sociocríticas, se tendrá en cuenta la definición de Marcuse (1970):

cultura es un proceso de humanización que se caracteriza por el esfuerzo colectivo para proteger la vida humana, mitigar la lucha por la existencia, encuadrándola dentro de unos límites soportables, estabilizar una organización productiva de la

sociedad, desarrollar las facultades intelectuales del hombre y reducir o purificar las agresiones, la violencia y la miseria. (p. 87)

En los años ochenta del siglo pasado, en un encuentro promovido por la UNESCO en México (1982), se definió la cultura afirmando que es el modo en que una comunidad organiza y clasifica la realidad, usa símbolos específicos para comunicarse y tiene determinados modos de comportamiento sujeto a normas específicas que son compartidas por todos los miembros de una comunidad, todo ello tendente a crear sistemas sociales integrados e interrelacionados, con gran capacidad de adaptabilidad. A partir de ahí las nuevas definiciones de cultura se inspiraron en esas pautas elaboradas por la UNESCO. Un ejemplo es la concepción de Camilleri (1985) que definió la cultura como

el conjunto más o menos interrelacionado de los significados adquiridos, los más persistentes y los más compartidos, que los miembros de un grupo, por su afiliación a ese grupo, son llevados a distribuir de forma prevaleciente sobre los estímulos procedentes de su entorno y de ellos mismos. Estos estímulos inducen a unas actitudes, unas representaciones y unas conductas comunes valoradas, que tienden a asegurar su reproducción por vías no genéticas. (p. 25)

Es posible, entonces, decir que una cultura comprende formas de pensamiento y comportamiento comunes en un grupo de personas, como lo aseveró Tylor (1975) en un primer intento de definirla: “(...) aquel todo complejo que comprende conocimientos, creencias, artes, moral, derecho, costumbres y cualquier otra capacidad y hábito adquiridos por el hombre en tanto miembro de una sociedad” (p. 29). Estas características suelen transmitirse de generación en generación, lo que permite que una cultura se mantenga; así pues, la cultura es aprendida y no innata: no es una herencia biológica como el color del cabello o el tono de piel, sino una

manifestación del ingenio creada por el hombre, que se aprende en sociedad (Grimson, 2008; Puga, Peschard y Castro, 1992).

De igual manera, Puga et al. (1992) sostienen que “tanto la antropología como la sociología consideran, en términos generales, que la cultura es el conjunto de actividades y productos tanto materiales como espirituales que distinguen a una sociedad de otra” (p.43). Además, afirman que el concepto de cultura también ha estado ligado a una visión elitista, en la que se considera que aquellos grupos que tienen acceso a manifestaciones artísticas (teatro, música o pintura) son considerados de “mejor” cultura. Existen otras miradas en las que la cultura es considerada como una serie de costumbres y elementos inmutables que permanecen en un lugar, de tal suerte que podría verse el mundo como una serie de “islas” homogéneas cada una y con unos parámetros establecidos. Sin embargo, esta perspectiva conlleva que no se reconozca la individualidad, las transformaciones que dicha cultura por fuerza de sus prácticas tiene, y las aportaciones que las migraciones de sus habitantes hacen a ésta (Grimson, 2008).

Por eso, Carrasco (2004) menciona que cada cultura debe ser entendida como

una propuesta global de orden frente al caos, compleja y cambiante, cuyos elementos particulares, sin embargo, pueden parecer arbitrarios desde cualquier otra propuesta global y desde cualquier situación crítica de cambio. Un rasgo fundamental de la condición humana es, pues, la variabilidad y, por ende, la capacidad de adaptación. (p. 5)

Por tanto, a partir de las definiciones señaladas anteriormente, la mejor simbiosis es pensar (y creer) que, todas las corrientes confluyen en la consideración de la cultura como parte del todo social, entroncada con los ámbitos económico, político y educativo. Así, para Escarbajal Frutos (2006, 2009), que realizó un recuento de las principales acepciones del término cultura, la clave para entender este término está en el hecho de compartir con los otros, pues el ser humano es el

producto de sus relaciones con los demás, ya que a través de ellas sabe cómo comportarse, cuáles son sus límites y cómo convivir con los demás. Ese autor anteriormente citado entiende la cultura como “el conjunto de mediaciones, reales o simbólicas, utilizadas comúnmente por un determinado pueblo o grupo étnico en la realización y manifestación de su convivencia social” (Escarbajal Frutos, 2006, p. 196). Aun cuando sostiene que en todas las culturas se encuentran ciertas características o categorías culturales, como comportamientos, organizaciones, valores, normas, entre otros, también está de acuerdo en que cada cultura valora en diferente grado estos aspectos.

Como se ha visto, uno de los inconvenientes más sobresalientes en torno a la definición del término cultura es el enfoque que se le da, ya que de acuerdo con García Canclini (2004), esto depende del área de conocimiento desde el que realice esta tarea. Además, encontrar un enunciado que pueda ser empleado en diversas esferas del conocimiento es complejo. No obstante, este autor da su propia definición al escribir que “la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social.” (p.34). Como se puede observar, esta explicación incluye no sólo componentes sociales, sino aspectos económicos y políticos, presentes en la creación y desarrollo de una cultura.

Pero no sólo las ciencias sociales han abanderado las discusiones en torno al concepto de cultura, también otras áreas han empleado este término como ‘caballo de batalla’ en varias ocasiones, como la política. Así, Susan Wright en *La politización de la cultura* (en Boivin, Rosato y Arribas, 2004) muestra con ejemplos claros cómo la evolución del término cultura durante las últimas décadas del siglo XX ha sido determinante para que éste haya sido adoptado como estandarte del discurso organizacional, manipulado por pueblos originarios para su propio aprovechamiento o tergiversado para asentar la idea de nacionalismo. También Grimson (2008) asevera que el concepto de cultura tiene un tinte político en tanto se ha utilizado para acentuar las

diferencias que existen entre grupos, y de esta manera “crear” culturas “superiores” a otras. Al respecto, pone el ejemplo del politólogo Samuel Huntington, quien define la cultura como

la lengua, las creencias religiosas y a los valores sociales y políticos de un pueblo, así como a sus concepciones de lo que está bien y lo que está mal, de lo apropiado y lo inapropiado, y a las instituciones objetivas y pautas de comportamiento que reflejan esos elementos subjetivos (en Grimson, 2008, p. 59).

Por tanto, explicar acertada y específicamente qué es cultura es una empresa compleja, máxime si se tienen tantas acepciones e interpretaciones del término. Sin embargo, lo relevante es entender que ha sido una preocupación inquietante para muchos, por cuanto presenta diversos matices, y es también esa la razón que permite que sea empleado de diferentes maneras y en numerosos campos de la ciencia, especialmente las humanas. De todas formas, es necesario precisar que la cultura ha servido para designar diversas maneras de ver el mundo e interpretarlo, y que se convierte en ese “algo” que permite tener una identificación con los otros y sentir la pertenencia a un grupo; que a través de la cultura se es y se desarrollan los individuos, y que les permite ser conscientes de que no están solos y, por tanto, el entender a otros como seres culturalmente diferentes. Es, en definitiva, lo que afirma la identidad y la pertenencia.

A pesar de la dificultad de conceptualización, tener un horizonte más claro en torno al concepto de cultura, base de esta discusión, es necesario por cuanto se requiere entender que las relaciones entre personas se dan de diversas maneras en tanto su identificación personal varíe en relación con el otro; saber quién es el semejante dará las pautas necesarias para poder relacionarse con él, sea que se perciba como igual o perteneciente a otro grupo social. Si bien es cierto que sentirse parte de una cultura que posee unos rasgos característicos permite crear lazos y estrechar vínculos con aquellos tenidos como semejantes, también es imprescindible reconocer que otras

formas de pensamiento, actuación y gobierno son válidas. Pensar en cómo se dan las relaciones entre grupos sociales disímiles se hace entonces no sólo necesario, sino también imprescindible.

Efectivamente, durante las últimas décadas ha surgido un interés por el estudio del contacto y la comunicación entre culturas. Esto se ha dado, entre otros, por varios factores: el uso masivo de medios como internet, que permiten tener contacto con lugares remotos del mundo en los que el acervo cultural es sustancialmente diferente del propio; la lucha por la reivindicación de pueblos minoritarios -en su mayoría indígenas y afro descendientes- especialmente en América Latina (CEPAL, 2014; Stavenhagen, 2002; Vásquez, 2012; Wade, 2006); y además, los recientes cambios en las políticas internacionales que han dado vía libre a procesos de globalización en los que se hace evidente la disparidad cultural mundial (Adams, 2008; Doku, y Oppong Asante, 2011; Giménez, 2002; Lieber, y Weisberg, 2002; Mai Chen, 2004; Mazzarella, 2004; Mondal, 2007). Muchos son los campos de estudio que han profundizado y liderado estos procesos de acercamiento e investigación (antropología, etnografía, sociología, educación) y muchos, si no la mayoría, han enfocado sus discursos inicialmente en torno al término multiculturalidad, por lo que parece oportuno que se dediquen las siguientes páginas a la clarificación de este concepto.

1.2. La Multiculturalidad

En general, se entiende por *multiculturalidad* una situación social en la que coexisten culturas diferentes en un mismo espacio físico, respetándose, pero sin interactuar entre ellas. Así, la multiculturalidad acepta la existencia de varias culturas en un mismo espacio y tiempo; están unidas temporal y espacialmente, pero se puede dar al mismo tiempo la suficiente lejanía (en cuanto a percepciones y actitudes) como para evitar la relación entre ellas. Esta situación puede acentuar las diferencias y crear auténticos guetos, barrios aislados que forman algo parecido a un archipiélago sociocultural (Portera, 2009). De este modo, la multiculturalidad hace referencia a la

presencia de diferentes grupos culturales que cohabitan dentro de un mismo territorio (país, región) o sociedad (Quilaleo y Torres, 2013).

Al respecto, Juárez (2013) señala que “La multiculturalidad es entonces una condición propia de la vida en el planeta que subraya una diversidad inabarcable del estar en y crear en él” (p. 156). Es indispensable, por tanto, clarificar también la manera en que se aborda este término en diferentes áreas del mundo. Si bien es cierto que, en esencia, la multiculturalidad se entiende como copresencia de varias culturas, es precisamente el origen de esas culturas lo que supone un acercamiento diferente. En Europa Occidental este término se emplea para referirse al espacio que comparten personas de diversas procedencias, generalmente inmigrantes (africanos, latinos y de Europa del Este), y que, por efectos socio-políticos, se han desplazado hacia esta zona del continente, en particular a países como Alemania, Reino Unido, Italia, España o Francia; en Estados Unidos, la multiculturalidad también se refiere a inmigrantes, y fundamentalmente pertenecientes a minorías nacionales, como los cubanos o mexicanos; y en América Latina, este término supone la referencia a los pueblos indígenas que cohabitan con sociedades hegemónicas (Maldonado, 2010; Quilaleo y Torres, 2013).

Naturalmente, también existen otras maneras de acercarse al término de multiculturalidad. Una de ellas la plantea Requejo (2006), para quien el tema multicultural puede verse desde dos perspectivas:

La primera, en la que se enfoca (...) como una cuestión práctica, cuyo objetivo es evitar los conflictos de la forma menos traumática y costosa posible (actitud pragmática), o 2) entenderlo como una cuestión de “justicia” que requiere soluciones correctas (actitud moral). Ambas actitudes suelen mezclarse en la política práctica. Desde la segunda actitud, se han mantenido, además, dos visiones contrapuestas: 1) considerar que lo privado (por ejemplo, las religiones) debe quedar

al margen de la esfera pública (modelo republicano francés), y 2) admitirse cualquier tipo de privacidad en la esfera pública mientras no se cuestionen partes del núcleo normativo e institucional de las democracias –como los derechos humanos y las reglas procedimentales (modelo multicultural canadiense).” (p.8)

Lo expuesto anteriormente muestra que, además de la perspectiva que se pueda tener sobre multiculturalidad (pragmática o moral), también existen modelos multiculturales cuyos objetivos dependen de la visión que se tenga en el sitio donde se aplica. Esta visión es ampliada por Escarbajal Frutos (2010), quien plantea diferentes modelos multiculturales cuyo hilo conductor gira en torno a la inmigración. Así, el modelo francés tiene por objetivo que los inmigrantes asuman y se integren a la cultura de la República, olvidando que esto da lugar a problemas sociales y de violencia generados por marginación y discriminación que el proceso de integración conlleva. El modelo británico es el del multiculturalismo (respeto a todas las culturas que conviven en su territorio, pero considerando a la cultura británica como superior a las demás), que entiende la multiculturalidad como coexistencia de una cultura democrática y desarrollada con otras culturas no sólo diferentes, sino inferiores y a las que se respeta, sin interactuar con ellas; los británicos diferencian claramente entre autóctonos e inmigrantes, las diferencias culturales son vistas como normales, pero reconocer las diferencias no es respetar al inmigrante como ciudadano con los mismos derechos que los británicos autóctonos. Visto así, el multiculturalismo es una fábrica productora de diferencias que separan a unos grupos humanos de otros. De este modo, y a juicio de Amorós (2011):

La multiculturalidad hace referencia al hecho sociológico de que diferentes culturas coexistan en el mismo ámbito geográfico. Así que por *multiculturalidad* se entiende una situación social de copresencia de varias culturas en un espacio concreto, cada una de ellas con sus estilos y modos de vida diferentes. Sin embargo, cuando usamos

el término multiculturalismo estamos denotando una tesis normativa acerca del modo en que deberían coexistir las diferentes culturas y...cómo tendrían que gestionarse políticamente tales diferencias. (p. 15)

Por consiguiente, el británico es un modelo que respeta las diferentes culturas presentes en su territorio, pero las percibe y hace ver como inferiores a la nacional. En el modelo alemán, el inmigrante es considerado como fuerza de trabajo temporal (modelo de *gastarbeiter*), lo que aumenta la incertidumbre del inmigrante. En Holanda, el modelo multicultural es asimilacionista, como en Francia, por cuanto pretende que los inmigrantes asuman la lengua, normas y costumbres holandeses como propios, propiciando, de ese modo, la exclusión social de esa población. En todos estos países de Europa se ha impuesto un examen para los inmigrantes, de cara a conseguir la nacionalidad del país de acogida. El matiz de Holanda es que se exige un examen para entrar en el país y otro para adquirir la nacionalidad holandesa. Finalmente, en el modelo canadiense se opta por el respeto hacia cada cultura; los inmigrantes se integran con facilidad, pero la multiculturalidad canadiense también ha creado cierto malestar en la población (particularmente en Ontario) puesto que, en aras de respetar la diversidad, se han dado conflictos con la cultura musulmana y su ley particular, la *sharía*, además de anular la libertad individual frente a la fuerza de la costumbre y la tradición (Escarbajal Frutos, 2010).

En resumen, y como se ha expuesto, mientras en algunos países (anglosajones, sobre todo) se identifica el multiculturalismo con la multiculturalidad, en otros (Francia, Alemania, Italia, España, Grecia...) se enarbola el concepto de interculturalidad frente a la anterior concepción, fundamentalmente porque, cuando la multiculturalidad conlleva actitudes de multiculturalismo, se pueden crear guetos y discriminaciones entre las poblaciones pluriculturales.

Por su parte, Requejo (2006) menciona que el tema multicultural ha ganado importancia debido al gran flujo de migrantes en Europa y a los movimientos de reivindicación de poblaciones

minoritarias e indígenas, y describe tres modelos de integración migratoria: asimilacionista, de hegemonismo cultural y de pluralismo cultural. El primero pretende que los migrantes asimilen la lengua, usos y costumbres de la cultura dominante, con el fin de homogeneizar a la población. El segundo mantiene en la esfera pública los rasgos distintivos de la cultura dominante, pero respeta en la esfera privada las costumbres y rasgos culturales de cada grupo. Finalmente, el pluralismo cultural es descrito como aquel en el que los derechos para grupos culturales específicos son garantizados, al igual que su participación en procesos de decisión colectiva. Igualmente, el autor afirma que este modelo tiene dos variantes:

La variante “multicultural” de este modelo aceptaría la existencia de grupos particulares específicos de carácter cultural, así como las ventajas que para la individualidad –socialización y autoestima– tiene vivir en un contexto lingüístico y culturalmente cercano, sin poner, en cambio, énfasis en la conveniencia de establecer vías de comunicación entre dichos grupos, ni entre éstos y la sociedad mayoritaria. Por su parte, la variante “intercultural” insistiría en la importancia de establecer dicha comunicación, ya sea, de nuevo, por razones morales, ya sea por razones pragmáticas tendentes a minimizar los conflictos entre distintos grupos (Requejo, 2006, p.75).

De cualquier manera, y como plantean Retortillo, Ovejero, Cruz, Lucas, y Arias (2006), los modelos presentados anteriormente se mueven entre la asimilación y el multiculturalismo, cuando mencionan que “a pesar de que numerosos autores proponen otros modelos de integración como el mestizaje o el pluralismo cultural, éstos no son más que variaciones de los dos [asimilacionismo y multiculturalismo] expuestos.” (pg.127).

Los modelos anteriores refuerzan la idea de que tanto la multiculturalidad como el multiculturalismo, tal como se entendía desde algunos sectores como modelo de integración, no

son la mejor opción para la inclusión; los caleidoscopios culturales no son la solución a largo plazo; como escribe Merino (2009), si bien los modelos multiculturales significaron en la segunda mitad del siglo pasado un avance frente al asimilacionismo, pronto se revelaron como sistemas que ponían la identidad del grupo por encima de la identidad y libertad de las personas. De ahí, según este autor, la incoherencia entre su eje conceptual y su sistema de actuación. Por eso, para que las grietas en las actuales sociedades multiculturales no vuelvan a aparecer, sería necesario que la sociedad apostase por unos valores comunes, asumidos por todos los grupos culturales, que sirvan para aglutinar; el siguiente paso será proporcionar los espacios, los mecanismos, los procesos necesarios para la construcción de una sociedad intercultural (Escarbajal Frutos, 2009).

Por otra parte, y como es conocido, la mayoría de los países europeos y de América del Norte han tenido situaciones migratorias durante décadas y, a raíz de ello, se han podido identificar ciertas maneras en las que los gobiernos manejan esta población, dando como resultado los modelos explicados anteriormente. En América Latina la situación es un tanto diferente, por cuanto las diferencias culturales no se dan por efecto de grupos de migrantes de unas naciones a otras, sino por la presencia de los pueblos originarios que han habitado ciertos territorios desde antes del período colonial.

Por ello, la situación de estos pueblos en América Latina ha tenido un tinte más bien asimilacionista. Según Maldonado (2010), la mayoría de los países –si no todos- han sido organizados de acuerdo con los principios de Estado-nación, en los que se piensa a las sociedades como homogéneas. Sin embargo, ese binomio es sustancialmente diferente en sus términos, por cuanto el Estado tiene un carácter político en tanto que la nación se concibe como una entidad cultural. Este concepto de Estado-nación funcionaba bien en Europa, ya que sus sociedades eran relativamente uniformes, y fue traído a América durante el proceso de colonización que se inició en el siglo XV. Luego, en la medida en que los países latinoamericanos fueron consiguiendo su

independencia, los pueblos indígenas han tenido que integrarse, *asimilar* la cultura hegemónica, moderna, occidental, perdiendo en el proceso gran parte su cultura y lengua. Al respecto, Wade (2006) señala que en Latinoamérica tanto las poblaciones de ascendencia *afro* como las indígenas son las más propensas a la exclusión social, y que las políticas sociales en Latinoamérica (de inclusión, manejo de la tierra, educación) -especialmente en el caso colombiano- no han atendido los requerimientos básicos de estas minorías y al contrario, han tratado de que éstas se asimilen a la cultura hegemónica.

Con relación a los migrantes y las poblaciones indígenas, Barabas (2014) considera que estos grupos sociales deben tratarse de manera diferente, pues los pueblos originarios

fundan sus derechos en la ascendencia histórica y los vínculos territoriales milenarios. Los inmigrantes, al igual que otros grupos culturalmente diversos pero surgidos dentro de las dinámicas de conformación nacionales, no tienen historicidad ni territorialidad, previas a la conformación de los estados nacionales, aunque ciertamente tienen derecho a la reproducción de su diversidad dentro de estados multiculturales. De allí que los pueblos autóctonos no puedan ser catalogados como minorías dentro de una situación de multiculturalismo (p.2).

Es de destacar que la mayoría de los países de América Latina tiene un porcentaje importante de pueblos indígenas y que la situación de disparidad cultural con respecto a otros escenarios (europeo o norteamericano) es sustancialmente diferente, por lo que el sentido que se da al término multiculturalidad y los modelos multiculturales que a partir de estas diferencias se lleguen a establecer, pueden ser diferentes.

Y es evidente que, si bien multiculturalidad hace referencia a la cohabitación de diversos grupos sociales en un espacio cercano entre estos, el multiculturalismo contempla la manera como los Estados-nación manejan esta situación, es decir, las políticas y proyectos que se generan para

atender las necesidades de estas culturas. Así, Hernández (2007) afirma que el multiculturalismo se enmarca como proyecto político, pues “ha abogado fundamentalmente por el reconocimiento de la diversidad cultural de grupos minoritarios en el ámbito legislativo y de ejercicio de políticas públicas, aún cuando también promueve el reconocimiento de la diversidad cultural en otros aspectos.” (p. 432). En otras palabras, la diferencia entre multiculturalidad y multiculturalismo es que el primero se toma como un término descriptivo, en tanto que el segundo es de carácter normativo, como se vio. Y aun cuando algunos autores puedan emplear estos términos indistintamente, Hernández (2007) realiza una distinción etimológica y gramatical bastante interesante entre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, que sirven de marco de referencia en este trabajo. Señala que, al revisar los prefijos y sufijos que acompañan al término cultura (inter, multi, -dad e -ismo), se puede distinguir una gran diferencia entre éstos. Contraponiendo los términos de multiculturalismo e interculturalismo, afirma que se definen como “movimiento social y reflexión teórica respectivamente, y como proyecto político en ambos casos.” (p. 439).

La discusión en torno a la multiculturalidad permite darse cuenta de que las realidades de las sociedades contemporáneas están provistas de múltiples aristas que deben ser tenidas en cuenta para comprender los cambios sociales que allí se generen. Sin embargo, esta comprensión no estaría completa sin revisar el concepto de interculturalidad, muy ligado al discutido en esta sección, pero con otros matices que serán materia de análisis en el siguiente apartado.

1.3. La Interculturalidad

Se ha visto anteriormente que la multiculturalidad se convierte en multiculturalismo o un asimilacionismo perverso, transversal, en función del grupo de origen o en una coraza para defenderse y atacar a las culturas diferentes. Por eso, Todorov (1998) afirmó que toda cultura

implica inevitablemente una cierta dinámica intercultural, aunque lo sea en un grado menor, en el mero establecimiento de contactos derivados del hecho de compartir espacios y/o tiempos. Lo resumía de la siguiente forma: “Una cultura no evoluciona si no es a través de los contactos: lo intercultural es constitutivo de lo cultural” (p. 22). La interculturalidad reconoce las identidades y, al mismo tiempo, promueve la unidad en torno a intereses comunes. Por lo tanto, la multiculturalidad tiende a preservar un patrimonio cultural y la interculturalidad permite a las culturas intercambiar, modificar y evolucionar (Sze & Powell, 2004). No extraña que, por ejemplo, en Australia se haya incluido la interculturalidad como una competencia general en su plan de estudios nacional (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, s.f).

No obstante, y a este tenor, sostienen algunos autores (Escarbajal Frutos, 2010; Portera, 2009) que el concepto *intercultural* actualmente se emplea tan a menudo (incluso de manera impropia) en tantos sectores diferentes que se pierden las huellas tanto de su origen como de su potencial transformador. Dice este autor italiano de obligada referencia que la voz *intercultural* se halla: a) en el *lenguaje cotidiano*, especialmente en los medios de comunicación cuando se tratan temas de la actualidad; en la prensa, “intercultural” se asocia a veces a los riesgos de la convivencia étnica y cultural); b) en el sector *económico*, en el cual se encuentra sobre todo el concepto de *competencia intercultural*, vista como cualificación básica para el personal, especialmente directivos y gestores; o bien asociada a los conceptos de habilidad en el trabajo de equipo, cooperación, etc. (especialmente las grandes empresas ofrecen cursos de *management intercultural*, con el fin de optimizar los objetivos de la empresa que opera en contextos internacionales o que tienen muchos trabajadores de diverso origen cultural); c) el concepto de *interculturalidad*, además de la pedagogía, ha hecho mella en las *ciencias cercanas*, como sociología, etnología, psicología, filosofía, ciencias políticas, ciencias de la comunicación, pero también derecho, teología, economía (faltan todavía las ciencias naturales y técnicas, aunque existe

ya algún ejemplo en ingeniería donde se forma a través de “competencias interculturales”)..., por lo que su uso no siempre está en consonancia con su significado.

Igualmente, se debe tener en cuenta lo que dice Bañón (2009): que se ha de reconocer la fuerza que tiene el adjetivo “intercultural”, pero sin olvidar también que, en muchas ocasiones, la aparición de ese adjetivo no hace que se hable directamente de interculturalidad como algo que es, sino como un *desideratum*, como un llegar a ser; decir convivencia intercultural, por ejemplo, no es decir interculturalidad. El de interculturalidad es un concepto abierto, multidimensional y siempre vigente; una respuesta colectiva y holística a los desafíos de la sociedad plural, un compromiso con la creación de un mundo diferente, más igualitario, justo, pacífico y sustentable, basado en los principios de solidaridad y ayuda mutua (Carvalho da Silva, 2008). La interculturalidad se da cuando las significaciones adquiridas por las personas de cualquier tiempo y espacio se reconocen mutuamente, por eso, el concepto de interculturalidad exige el reconocimiento explícito de los derechos de entidades y grupos socioculturales distintos y la promoción y defensa de éstos. De este modo, Leiva (2014) definió la interculturalidad como:

Un principio (...) por el que se promueve una enfatización positiva de la diversidad cultural y la búsqueda de espacios de encuentro para pasar de una mera coexistencia a una convivencia fructífera y donde el conflicto se concibe como algo absolutamente necesario para el conocimiento de las personas y los colectivos. (p. 156)

Y la propia Unión Europea (2007), en el Tratado de Lisboa, y siguiendo la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, definió la interculturalidad como presencia e interacción equitativa de diversas culturas, como una posibilidad real de generar culturas híbridas y compartidas, como dialogo intercultural desde el respeto mutuo. Incluso en el ordenamiento jurídico español, por ejemplo, se reconoce como uno

de los fines del sistema educativo (art. 2.1.g. de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, que habla de educar en el respeto y reconocimiento de la pluralidad desde posiciones interculturales).

Por tanto, al hablar de interculturalidad se habla de interacción, intercambio, apertura, reciprocidad y solidaridad horizontal, al tiempo que se reconoce los valores, los modos de vida y las representaciones simbólicas de todas las culturas, con el único límite del que puedan establecer las leyes democráticas de un país (Escarbajal Frutos, 2009). Por eso la interculturalidad está estrechamente relacionada con el ejercicio de la ciudadanía activa y la democracia deliberativa, tanto en la sociedad como dentro de las instituciones educativas (Cifuentes, 2014).

Queda claro entonces que la interculturalidad va más allá de la comprensión de la compleja relación entre culturas diversas y camina hacia una acción social y educativa que defienda los derechos de todas las culturas a la propia identidad, a la diversidad y a la pervivencia de estilos de vida diferentes (Zapata-Barrero, 2013). La interculturalidad, además de facilitar el intercambio cultural, “desarrolla sociedades cohesionadas con el desarrollo de un sistema de valores compartidos, pues las identidades personales van más allá de la nación o la etnia” (Booth, 2003, p. 432); y hace hincapié en la protección de los derechos individuales y sociales (Meer & Modood, 2012).

Referente a la relación entre multiculturalidad e interculturalidad, explica Hernández (2007) que, constatando que ambos términos aboguen por la variedad de culturas, el segundo vocablo no hace referencia a ninguna cultura sino al espacio vacío que puede existir entre ellas y que, por efectos del contacto, ambas (o varias) culturas están dispuestas a llenar. Dicho de otra manera,

la interculturalidad asume que se dan encuentros momentáneos de culturas, o encuentros en donde una cultura sea desconocida para la otra, y aunque esto suceda en una situación o una sociedad, el énfasis es puesto en el encuentro, la interacción

y la relación, incluso entre grupos que no compartan un Estado. (Hernández, 2007, pp. 434-435)

El Diccionario de términos clave ELE del Centro Virtual Cervantes también destaca este encuentro e influencia en su propia definición de interculturalidad:

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. Dentro de las fronteras de una misma comunidad.

Además de las relaciones entre culturas, se pone de manifiesto el hecho de que éstas pueden propender por una construcción conjunta, solidaria, de nuevas experiencias que enriquezcan cada una de las culturas participantes. Para que esto pueda ocurrir sin problema, es necesario presuponer que todas las culturas que interactúan se ven como iguales, semejantes y sin atisbos de poder sobre otra. Al respecto, Quiñones de Bernal (2012) señala que, si bien es cierto que este escenario sería ideal, es ciertamente un desafío, pues supone un cambio de mentalidad y actitud de los grupos humanos que interactúan, ya que la interculturalidad así entendida se basa en la aceptación y comprensión de las diferencias y la construcción de un proyecto de convivencia en el que se respete al otro. De acuerdo con esta autora, superar estas dificultades solo se logra a través de la educación intercultural, de la que se hablará más adelante. Esta visión de interculturalidad es compartida por otros autores. Así, Walsh (2005) propone definirla como

un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (p.4)

En esta visión de interculturalidad, los grupos son vistos como iguales y no hay culturas dominantes o subordinadas. También afirma que estos procesos no son automáticos, sino que conllevan un largo proceso, pues no sólo se trata de reconocer y tolerar las diferencias, sino de construir espacios de encuentro, de diálogo y de saberes que permitan enriquecer las prácticas culturales de los actores involucrados. Por todo lo anterior, aduce la investigadora, la interculturalidad no existe (quizá aquí debiera haber escrito que, más que una realidad es un *desiderátum*, como se dijo anteriormente), y propone mejor la pluriculturalidad, en la que, a diferencia de la multiculturalidad en la que se entiende la diversidad de culturas, esta atiende a la convivencia de diferentes culturas en un mismo territorio (Walsh, 2008). De la misma manera, Zárate (2014) coincide con que el término interculturalidad hace alusión a las relaciones equitativas entre varias culturas, en las que se propende por un respeto hacia sus respectivas formas de pensar y de vivir, y concuerda con que esto es un escenario utópico, ya que siempre habrá una cultura supeditada a otra, cuestión que parece poco optimista y hasta conformista. Además de lo anterior, este autor considera que por el hecho de que una cultura no es estática sino cambiante, pasa por diferentes estadios, a saber: la intraculturalidad (desarrollo interno de una cultura, conformación de la misma), la multiculturalidad (existencia de diversas culturas en un mismo espacio), la pluriculturalidad (yuxtaposición de culturas que mantienen su identidad), la interculturalidad (mencionada arriba) y la transculturalidad (dominación de una cultura a otras) (Zárate, 2014).

En América Latina, la interculturalidad no solamente está relacionada con campos del conocimiento como la antropología o la sociología sino también tiene una fuerte connotación

política y de poder. Al respecto, Walsh (2010) menciona que el tema de las relaciones entre culturas se convierte en un tema de interés hacia la década de los 90 en América Latina y propone tres perspectivas frente a la interculturalidad: relacional, funcional y crítica. La primera es definida como “(...) la que hace referencia de forma más básica y 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.” (p.76). La segunda perspectiva “se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de esta al interior de la estructura social establecida.” (p.77); y la tercera,

se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. 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.” (p. 78).

Como puede apreciarse, estas tres visiones de interculturalidad apuntan al rol que tienen (o pueden tener) las personas de grupos minoritarios a los cuales comúnmente van dirigidos los proyectos de corte intercultural. Se pasa de asumir un papel de espectador, a otro en el que se recibe, y finalmente a aquel en el que los cambios y propuestas surgen desde las minorías mismas. La interculturalidad funcional, entonces, apunta al objetivo primordial de la presente investigación, que se enmarca en el fomento de las relaciones entre culturas y cómo esta situación puede o no beneficiar el desarrollo de la competencia intercultural.

A lo largo de las últimas décadas, y a partir de los movimientos que propugnan por un reconocimiento a la diversidad cultural y una reivindicación de los derechos de las minorías, muchos países latinoamericanos realizaron cambios en sus constituciones políticas y reconocieron (en algunos casos, por primera vez) esta condición multicultural y plurilingüe de los Estados-

nación. Esto ha originado una serie de políticas, proyectos y otras acciones, con los que se pretende visibilizar y mejorar las condiciones de subyugación que han vivido las poblaciones minoritarias durante más de dos siglos (Benavides y Mora, 2019; Education International Latin America Regional Office, 2011; López, 2010). El aspecto más sobresaliente de este panorama es el que se refiere a la educación, y es posible afirmar que cada país que cuenta con población indígena ha planteado o tiene vigente un modelo educativo especial para atender a estos grupos, considerados minoritarios (más adelante se discutirá este aspecto). Muchos de estos proyectos tienen como bastión lo *intercultural* o lo *multicultural*, según el intérprete o usuario, y son términos usualmente conectados con las acciones que se emprenden en torno a o hacia las comunidades indígenas, cuando en realidad debería ser un proyecto nacional que involucrase a todos los sectores del país y no pensado unidireccionalmente desde el blanco-mestizo hacia los indígenas (Walsh, 2009). Lo anterior es ratificado por Escarbajal Frutos (2010) al aseverar que

la interculturalidad no es el equivalente a la multiculturalidad. La interculturalidad surge como respuesta y alternativa al asimilacionismo, y propugna el reconocimiento de la diversidad cultural, del derecho a la diferencia, y de la valoración de *todas las culturas por igual*, pero también de su carácter esencialmente aperturista y de su posible modificación mutua (p.37).

La idea previa muestra que es en el ejercicio intercultural en donde se fomenta el respeto y la tolerancia, se propende por la eliminación de la discriminación, de los patrones hegemónicos, y se alienta la construcción de sociedad.

Como se ha mencionado anteriormente, gran parte de las culturas hegemónicas en América Latina conviven con grupos sociales minoritarios que, aun cuando han intentado preservar sus tradiciones, costumbres y lenguas, siguen siendo invisibilizados y a quienes los procesos

interculturales, como han sido explicados en las últimas líneas, no han alcanzado. Un ejemplo de ello es la cultura *sikuani*, a la que nos referiremos ahora.

1.4. Las Culturas Minoritarias en Colombia: el caso de la Cultura *Sikuani*

Colombia tiene una inmensa riqueza lingüística y cultural, ya que aparte de la cultura mayoritaria (mestiza), a lo largo de su geografía se ubican 102 pueblos indígenas (CEPAL, 2014), población afrodescendiente y el pueblo Rom (gitanos) (DANE, 2007). Así mismo, la diversidad lingüística se manifiesta en 65 lenguas indígenas, 2 lenguas criollas y 1 lengua romaní, que conviven con el español (MEN, 2013b). Dentro de este variado espectro lingüístico y cultural se encuentra el pueblo *Sikuani*.

Esta etnia se localiza principalmente en los departamentos de Arauca, Casanare, Guainía, Guaviare, Meta y Vaupés (DANE, 2007). Su configuración política está dada a partir de pequeñas comunidades, que tiene cada una un líder llamado *capitán*. Estas comunidades se reúnen en una asociación más grande llamada *resguardo*, que a su vez es dirigida por un *capitán mayor*. Los resguardos pueden pertenecer a una de las organizaciones indígenas que se han constituido, generalmente en cada departamento; así, para el caso de los *Sikuani*, y debido a que la mayoría de su población se encuentra localizada en los departamentos del Meta y Vichada, pueden pertenecer a UNUMA (Meta) y CRIVI, ACATISEMA u ORICEVI (Vichada) (UNICEF, 2009, p. 469).

De acuerdo con UNICEF (2009), el pueblo *Sikuani* comparte con otros pueblos de la Orinoquía colombiana costumbres, mitos, elementos lingüísticos, entre otros. Debido a la colonización, este pueblo se ha sedentarizado y sus actividades principales son la caza, pesca, agricultura y recolección de frutos (p. 466). La lengua *Sikuani* pertenece a la familia lingüística Guahibo, y presenta dos variaciones principales, con numerosos subgrupos distribuidos por la región; además, su uso depende del contexto y de la comunidad en particular (UNICEF, 2009,

pp.472-473). Finalmente, la lengua *sikuani* cuenta con un diccionario sikuani-español (Instituto Lingüístico de Verano -ILV-, 2014; Queixalós, 1988) y estudios sobre diversos aspectos gramaticales de la misma (Queixalós, 1981, 1983, 2000, 2003). De acuerdo con UNICEF (2009), las comunidades del Orinoco manejan dos lenguas principalmente: la nativa, que se emplea en el ámbito familiar y comunitario; y el español, cuando se interactúa con el mestizo.

Sus costumbres y tradiciones son variadas. El evento social más importante dentro de la comunidad es el rezo del pescado. Este se desarrolla así:

Entre los Sikuaní y Piapoco [otro pueblo indígena] una vez conocida la menstruación la muchacha es aislada en un ranchito especial, donde deberá trabajar sin descanso, guardar dieta y privarse de hablar con las demás gentes. Al cabo de la reclusión se organiza una comida ritual, precedida de un largo rezo nocturno a los animales que en adelante harán parte de la dieta de la muchacha. Igualmente se realiza una carrera hasta el río de cuyos resultados se sabrá sobre su desempeño en la vida adulta que empieza. (Ortiz, 1988, p.28).

La ceremonia del rezo del pescado es también realizada cuando nace un bebé: a los cuatro días se presenta ante la naturaleza, se dicen las letanías propias del rito en las que se mencionan las diferentes variedades de pescados que conocen, y luego “la madre comienza a comunicarse con el niño hablándole, acariciándole, tocándole la cabeza, etc.” (Agudelo y Sanabria, 2015, p.52)

La relación de los Sikuaní con “el blanco” (cultura mestiza o mayoritaria) ha estado marcada desde los enfrentamientos iniciales por la posesión del territorio y la búsqueda de mano de obra para las caucheras de la Amazonía (Sosa, 2000) hasta los proyectos ganaderos y de extracción de hidrocarburos en los llanos orientales de Colombia, en donde reside la mayor parte de su población (Buitrago, 2014).

Desde la época de la Colonia hasta la fecha, se han producido en Colombia gran cantidad de leyes y decretos que regulan y atienden aspectos de residencia, tierras, educación, cultura, entre otros, en relación con las comunidades minoritarias (Rodríguez, s.f.). En las últimas décadas y a partir de la expedición de la Constitución Política de Colombia de 1991 y la ley 21 de 1991, que aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989, los pueblos indígenas tienen garantizados sus derechos con relación a su autonomía, autorregulación, protección de sus culturas y lenguas, y a un trato igualitario (Rodríguez, s.f., p.3). Parte de esta legislación involucra el derecho a la educación, que inicia con la expedición de la Ley General de Educación de 1994, en la que se garantiza que para estas poblaciones minoritarias se crearán proyectos etnoeducativos. Éstos se han materializado en los Proyectos Educativos Comunitarios (MEN, s.f.), que a futuro será reemplazados por los PEJ (Planes etnoeducativos, comunitarios, propios, interculturales para jóvenes) (MEN, 2014).

Uno de los resguardos que alberga al pueblo *Sikuani* es el resguardo Wacoyo, ubicado en el Municipio de Puerto Gaitán, Meta (Colombia), a 12 kilómetros de su casco urbano. Allí residen aproximadamente 1.200 personas en un área aproximada de 8.000 hectáreas (Buitrago & Gaitán, 2016). Como los demás sikuanis, comparten las tradiciones arriba mencionadas y adolecen de las mismas condiciones socioeconómicas que otras poblaciones indígenas en Colombia.

La educación escolar difiere de la impartida en el hogar; allí, en el diario convivir con la familia, los pequeños conocen de sus tradiciones, sobre la manera de comportarse, de vivir en comunidad, de prepararse para la vida adulta. Esta labor se hace a través de historias que permiten deducir el comportamiento o valores que se desean inculcar.

Cada comunidad tiene una escuela primaria, a la que asisten pequeños de entre los 6 y 7 años, que son instruidos bajo el modelo de escuela nueva (Agudelo y Sanabria, 2015); cuando terminan allí, continúan la educación básica y media en la Institución Educativa Kuwei. Sin

embargo, este modelo de educación occidental crea grandes desequilibrios en los niños especialmente, por

el hecho de haber estado durante todos los años anteriores en completo y directo diálogo de vida con sus padres, quienes son de una cultura diferente y tienen una lengua distinta. Esto implica que el niño piense de una manera específica en cualquiera de las situaciones y se enfrente a unos aspectos que son totalmente ajenos a él, tal como el español, las matemáticas, las ciencias naturales y todas las asignaturas dictadas en una lengua (español) que el niño tarda más o menos dos años en entender. (Agudelo y Sanabria, 2015, p.54)

Ya que el resguardo está ubicado cerca al municipio de Puerto Gaitán, sus habitantes tienen un contacto frecuente con la población mestiza que allí habita, lo que pone en riesgo su cultura y lengua, por lo que es importante proteger y mantener vivas las tradiciones que tiene esta comunidad. De ahí que, a través del trabajo con información sobre los *sikuani* se quiere, por un lado, crear conciencia en los futuros docentes de lengua acerca de la importancia de la riqueza cultural colombiana en términos de las culturas originarias y sus lenguas y, por otro lado, acercar estas culturas a los occidentales y comprender un poco sobre las mismas. Además, se pretende con este ejercicio complementar el proceso de formación de los estudiantes de lenguas en relación con la competencia intercultural, elemento vital en estos tiempos modernos. Finalmente, es importante mencionar que la Universidad y el Resguardo Wacoyo sostienen un convenio de colaboración, en el que los estudiantes de pregrado tienen la posibilidad de realizar sus prácticas pedagógicas en el Resguardo, motivo importante también para trabajar con material relativo a este pueblo indígena.

1.5. Democratización de la Cultura y Democracia Cultural

Es verdad que las personas pueden ser comprendidas desde su individualidad, pero es una forma incompleta de conocimiento si no se conjuga con su dimensión comunitaria. Por eso, en los últimos años, donde el individualismo se ha apoderado de los discursos, se han acentuado los esfuerzos por recuperar la parcela de la vida comunitaria. Frente a las incertidumbres de la sociedad neoliberal y la ‘fagocitación’ de las culturas minoritarias (como es el caso de la cultura *Sikuani*), los ciudadanos se deben esforzar por recuperar el sentido de comunidad, de responsabilidad colectiva, de redescubrir los valores que subyacen en este concepto, potenciar las prácticas de participación como estrategia de transformación social (Vargas, Varela y Aparicio, 2014). Como expresó Bauman (2010), ni las comunidades ni las sociedades pueden ser otra cosa más que el resultado del esfuerzo colectivo.

El concepto de comunidad tiene sus orígenes en el término latino *communis*, personas que viven juntas y comparten algo, personas que se sienten protegidas, pero también hace referencia a la dinámica que se establece entre ellas, definida por las interacciones que se producen en la convivencia (Andreu, 2008). Por eso, Ander-Egg (2005) define la comunidad como:

Una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o identificación con algún símbolo local y que interaccionan entre sí más intensamente que en otro contexto, operando redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local. (p. 34)

Es decir, la comunidad no sólo estaría formada por sus gentes y espacio físico, sino que es una inconmensurable fuente de recursos formativos de todo tipo, pues es ahí donde viven los ciudadanos y se desarrolla la sociedad organizada. No obstante, también es cierto que, constantemente, se ha comprobado que las comunidades son consideradas como propiedad de instituciones externas que las

utilizan como inversiones provechosas y que cercenan sus posibilidades de desarrollo autónomo, sea cultural, económico o de otra índole. Naturalmente, para el propósito de esta Tesis interesa enfatizar que la cultura dominante se impone a las minoritarias, reducidas a meros asuntos de folklore, entre otras razones, por la falta de independencia de las culturas minoritarias (otras veces llamadas subalternas) para autogestionarse, sobre todo en la transmisión y recreación de la propia cultura. Es necesario e ineludible, por tanto, que las culturas minoritarias retomen el protagonismo que nunca debieron perder de las oficialistas y mayoritarias, nacionales o internacionales. Si se quiere que cada comunidad tenga su propia identidad, la manera de ‘defenderse’ de la cultura oficial homogeneizadora es reivindicar y potenciar al máximo la cultura autóctona. No sería un enfrentamiento con todo lo que no es propio de una comunidad, sino una actitud de tener en cuenta la diversidad a la hora de planificar, pues ya es sabido que el resultado de la uniformidad cultural al imponer la cultura de cierta región o regiones a las demás se traduce en grandes diferencias regionales.

Efectivamente, es significativo hablar de promoción cultural de una comunidad como reconocimiento a su singular cultura, históricamente construida, y partir de ella para la promoción de ésta en todos sus aspectos. La sociedad no es mera producción, ni las personas son sólo productoras y consumidoras, sino que tanto la sociedad como las personas son creadoras de historia, civilización y cultura. Y si una comunidad es entendida como la parte del tejido social que se sitúa entre los individuos y la sociedad, el fin de cualquier comunidad es, precisamente, propiciar la comunicación, la participación y la formación de todos sus miembros (Requejo, 2001). Por eso los educadores tienen una importantísima labor en este trabajo a nivel comunitario para analizar y estudiar el entorno mediante estrategias cualitativas; planificar proyectos, programas, actividades, etc., juntamente con los diversos grupos sociales; utilizar cualquier recurso formativo, ya sea institucional o extrainstitucional, en el campo de la educación formal o no formal; y evaluar, incluyendo la evaluación del propio trabajo.

Lo anterior tiene mucho que ver con dos conceptos claves: *democratización cultural* y *democracia cultural*. En el primer caso se trata de difundir los beneficios de la cultura al conjunto de la población, proporcionar conocimientos culturales y hacer participar a la ciudadanía de los beneficios de la élite cultural. Naturalmente, aquí existe un riesgo permanente de invasión cultural, de comercialización de la cultura, así como de integración y asimilación cultural. La democracia cultural, por el contrario, consistiría en asegurar a cada persona, grupo o pueblo los instrumentos necesarios para que, con libertad, responsabilidad y autonomía puedan desarrollar su vida cultural. Como escribió Ander-Egg (2000), la primera acepción tiene una visión patrimonialista de la cultura, considerada como algo ya establecido y que se genera al margen de los receptores de esta; la segunda acepción confía en los ciudadanos como definidores y constructores de cultura. La democracia cultural procura, por tanto, que cada uno pueda conducir su vida y su cultura con especial respeto a la propia identidad cultural. Véase esta distinción, de manera pormenorizada, en dos columnas:

Democratización cultural

Estrategias de integración
Reservada a los iniciados
Incremento del mercado cultural
Pasividad. Consumo cultural
Recepción
Cambios inducidos
Cultura de museo
Burocracia cultural
Política cultural de Estado

Democracia cultural

Estrategias de participación
Abierta a todos
Crecimiento de la actividad cultural
Actividad. Creación cultural
Participación
Cambio autónomo
Cultura viva
Movimientos culturales ciudadanos
Política cultural de base

Incluso en los procesos de globalización que llevan ocurriendo desde el siglo pasado, las comunidades han encontrado la manera de mantenerse vigentes a través de los dispositivos que la

misma globalización ha puesto al alcance de las personas: la comunicación a través de las redes sociales, el intercambio de información por medio de la internet, el compartir conocimiento sobre los modelos sociales y culturales de lugares distantes, entre otros. Todo lo anterior ha hecho que se ponga de manifiesto la importancia de preservar lo local, las tradiciones, las manifestaciones culturales y artísticas de pequeñas comunidades, con el fin de encontrar puntos en común a partir de las diferencias y que, aunque se hable del mundo como una aldea global, podamos relacionarnos con otros sin que ninguno pierda su identidad y cultura.

A razón de lo anterior, es necesario precisar que los procesos democráticos en cualquier Estado-nación deben propender por equiparar tanto la democratización de la cultura como la democracia cultural, en tanto ambas permiten que los procesos de valoración de la cultura y promoción de las expresiones de ésta tengan la participación de todos los ciudadanos por igual. De la misma manera, son los gobiernos los que deben propender por erradicar aquellas prácticas que tiendan a: 1) la homogenización cultural de las comunidades; 2) el reconocimiento de algunas comunidades como “más importantes” o “mejores” que otras; 3) la invisibilización de grupos sociales que a la larga dará paso a su olvido, desaparición o incorporación a la sociedad mayoritaria y, con ello, la pérdida de un bien inmaterial cultural incalculable.

Esta discusión nos lleva a considerar la situación de las culturas minoritarias dentro del territorio colombiano, en el que, por siglos, han sido objeto de las prácticas anteriormente mencionadas. Ante este panorama, es necesario proponer acciones que no solo intenten frenar de alguna manera estas acciones contra-cultura, sino que ayuden a revitalizar las prácticas culturales que aun persisten en estas comunidades. Pequeñas acciones como las pretendidas en este trabajo de investigación sientan un precedente importante dentro de las prácticas pedagógica y educativas de una microsociedad inmersa dentro de la cultura mayoritaria, y generan impacto dentro de ella de tal manera que se generen otras propuestas académicas que apunten a disminuir estas brechas.

Capítulo II. Pluriculturalidad, lengua y educación

2.1. Interculturalidad y Bilingüismo

Es indiscutible que lengua y cultura tienen una relación de interdependencia, pues, aunque cada una supone un campo de estudio bastante extenso, no puede existir la una si no está la otra. Al respecto, Puga et al. (1992): señalan que

la habilidad de comunicar ideas ha permitido al hombre desarrollar los patrones de conducta de lo que llamamos cultura. El lenguaje hace posible la cultura; es parte esencial de ella. Cuando los individuos de un grupo aprenden a asociar los mismos sonidos con las mismas ideas, nace un código común, un sistema compartido de valores y creencias, de formas de actuar, de sistemas organizativos. Al dar expresión a un conjunto de conductas compartidas y aprendidas, el lenguaje otorga una identidad. (p.48)

De igual manera, Hall (2005) comparte esta idea al mencionar que “Whether we like it or not, it [language] is also perceived as a reflection of our education and social identity” (p.xi) (Sea de nuestro agrado o no, [el lenguaje] también es percibido como un reflejo de nuestra educación e identidad social); y Velasco (2013), cuando afirma que “Las lenguas no son simples agregados de segmentaciones de experiencias, sino que cada una de ellas con la cultura operan como una formación compleja (...) que conlleva una metafísica implícita.” (p. 293). Estas dos ideas señalan que además de la dependencia que existe entre los dos términos, también se da una influencia recíproca, por cuanto los engranajes que sostienen a cada concepto individualmente se entrelazan, moldean y crean nuevas formas de interpretación. Esto también es manifestado por Hamers & Blanc (2000), quienes sostienen que el lenguaje es un componente de la cultura, que es una herramienta necesaria para su transmisión y que “Although culture and language do not exist

independently of each order they are, however, not homologous.” (p.199) (Aunque el lenguaje y la cultura no son independientes uno del otro, tampoco son homólogos)

Ya desde Edward Sapir (en Varón, 2014, p.62), lingüista estadounidense se puso de manifiesto la relación existente entre lengua y cultura, como lo menciona Varón (2014) al decir que

en su opinión [de Sapir], no se ha encontrado tribu sin lenguaje, ya que el lenguaje corresponde esencialmente a la forma perfecta de expresión y comunicación en cualquier grupo de personas. Sapir decía a su vez que, de todos los aspectos de la cultura, es fácil adivinar que el lenguaje fue el primero en recibir una forma de desarrollo alta y que tal desarrollo es el requisito para el avance de la cultura como un todo. (p.62)

Se habla de interdependencia cuando se piensa que el desarrollo de un elemento está sujeto al desarrollo de otro; cuando se es consciente que para que uno subsista es necesario la supervivencia del otro; cuando se piensa en que el mundo enseña cómo percibirlo, pero que a su vez esa interpretación permite moldear ese mismo mundo, y es esto último lo que permite entrever la influencia que ejerce el lenguaje sobre la cultura y viceversa.

Tomándolas por separado, cada concepto es estudiado por una disciplina diferente, que la entiende como sistema independiente, con sus propias reglas; así pues, los estudiosos de la lengua se reúnen en áreas de trabajo afines a la lingüística, que se encarga del estudio de todas las manifestaciones del lenguaje humano, de cualquier tiempo y tipo (Saussure, 1995, p. 21). Esto es reafirmado por Hall (2005) cuando menciona que la lingüística es “the scientific discipline which studies the nature of human language, as well as the social and psychological contexts in which it’s used.” (p. Xiii) (la disciplina científica que estudia la naturaleza del lenguaje humano, al igual que los contextos sociales y psicológicos en los que se usa). Los lingüistas, señala Hall (2005),

tienen una serie de tareas específicas, por lo que pueden desempeñarse en una o varias ramas de la lingüística, como la teoría lingüística, la lingüística descriptiva, la psicolingüística, la neurolingüística, la lingüística aplicada, entre otras (p. 30)

A su vez la cultura, definida, según se vio anteriormente, como la manera de ver el mundo e interpretarlo y que se convierte en ese “algo” que permite tener una identificación con otros y sentirse perteneciente a un grupo, es estudiada por campos como la antropología, la sociología, la etnografía, la etnología, entre otros. Esa relación simbiótica permea, además, todos los ámbitos en los que cada uno tiene incidencia: de ahí que surjan disciplinas como la sociolingüística, la etnolingüística o la antropología lingüística.

El intercambio cultural, que se ha dado desde los mismos albores de la humanidad, ha tenido como protagonista a las lenguas. Es necesario recordar en este punto, que la expansión y asentamiento de los más grandes Imperios en la Antigüedad, como el Romano o el Árabe, tuvieron como factor importante la imposición de la lengua del grupo dominante, razón por la que no solamente muchos idiomas se extinguieron o permanecieron en la sombra, sino que muchos otros se crearon e incluso reemplazaron a los dominantes, como el caso del latín, el griego, el español o el portugués.

En la Historia reciente, esto se repite cuando España e Inglaterra, principalmente, expanden sus fronteras hacia lo que se llamó entonces el Nuevo Mundo. Este llamado “Descubrimiento” y “Conquista” no solamente permitió a esos países europeos ampliar sus territorios, sino su cultura y su lengua; y, a su vez, como en épocas anteriores, muchas lenguas desaparecieron, como el *taino* en el Caribe y Venezuela o el *muisca* en Panamá y Colombia (Escobar, 2012), y otras pocas surgieron, como el *palenquero* en Colombia o los *creoles o criollos* de las islas del Caribe.

La sociedad actual está compuesta, entonces, por diferentes pueblos que, a lo largo de su historia, han estado en una de las dos caras de esta moneda: han sido conquistadores o conquistados.

Sin embargo, independientemente de su posición, es imprescindible reconocer que el mapa geopolítico actual presenta una variedad de culturas y lenguas que, debido a los procesos de globalización que vienen teniendo lugar desde la década del 90 del pasado siglo, permiten un contacto más cercano. Al acercamiento e interacción que se da entre culturas se ha denominado genéricamente, como se vio anteriormente, interculturalidad, concepto que, al igual que los de multiculturalidad, biculturalidad y transculturalidad, ha sido abordado por las disciplinas mencionadas arriba.

Pensar en la interculturalidad es saber que existe la interacción entre, al menos, dos culturas que provienen de ámbitos diferentes, en los que los procesos sociales, académicos, políticos, entre otros, distan de ser iguales. Es una construcción de saberes, un encuentro en la diferencia, un respeto por el otro. Como lo sostienen Yáñez, Bussoletti, Estrada y Mariscal (2011), la idea es:

Construir una propuesta intercultural que parta de la idea de relación como encuentro, lo que implica desencuentros con sus crisis, conflictos y problemas. En la relación compleja de interrelacionar diversas racionalidades que responden a cosmovisiones y lógicas distintas, podremos vincular en la interculturalidad los múltiples sentidos que nos constituyen y soñaremos con construcciones colectivas en el encuentro de imaginarios de sentido, de relaciones prácticas y simbólicas.

(p.15)

En muchas ocasiones, parte de la diferencia en la interculturalidad es el lenguaje; este elemento es el encargado de funcionar como vehículo de la cultura y, como muchos de los componentes de esta, es adquirido dentro de la experiencia en comunidad. Como lo destaca Brooks (1960, citado en Varón, 2014): “Language is the most typical, the most representative, and the most central element in any culture.” (p.89) (El lenguaje es el elemento más típico, más representativo y más central en cualquier cultura)

Cuando una persona nace, empieza a observar y a aprender del mundo que le rodea. Así, Noam Chomsky, lingüista estadounidense, argumenta que todos los seres humanos nacen equipados con la capacidad de aprender cualquier lengua, a lo que llama gramática innata o universal (Barón & Müller, 2014; Diccionario de Términos claves ELE). Esa habilidad permite adquirir el idioma de las personas con las que se convive para poder comunicarse con ellas; a este primer lenguaje se le llama lengua materna (Navarro, 2010). Además de la lengua oral y escrita, también se aprenden elementos paralingüísticos que reafirman como hablantes de una lengua específica: el uso de las manos, la postura, el espacio entre hablantes o el tono de voz, por mencionar algunos, son elementos que distinguen e identifican a un hablante de una lengua respecto de otro, y suelen estar también determinados por la cultura en la que la lengua es hablada.

Esta lengua adquirida en comunidad permite a sus usuarios interactuar con facilidad, puesto que comparten un mismo código. No ocurre así cuando el acto comunicativo se da entre hablantes de dos idiomas diferentes. Allí, elementos lingüísticos y paralingüísticos, con una enorme carga cultural, se conjugan para poder tener una comunicación efectiva, lo que resulta complejo si al menos una de las partes no posee una competencia en la otra lengua. Para poder superar este impase se hace necesario entonces conocer, aprender, manejar la otra lengua.

Como se ha mencionado antes, la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio se ha dado en varios momentos de la historia del hombre; en la actualidad muchos países tienen dos o tres idiomas oficiales y en muchos otros, se reconocen otras lenguas como propias dentro de los territorios en donde se emplean (caso colombiano).

Hablar dos lenguas implica que, al menos, se conocen y manejan adecuadamente sus elementos lingüísticos en función del contexto en el que se enmarque el acto comunicativo. De acuerdo con Bermudez y Fandiño (2012), el bilingüismo ha sido definido por diferentes académicos de acuerdo al campo de acción desde el que se haga; así, por ejemplo, mencionan que

Leonard Boomfield, en la década de 1930, consideraba que una persona bilingüe debía manejar dos lenguas de la misma manera que lo hacía un nativo, o que en los años ochenta del siglo pasado Ángel Blanco afirmaba que una persona que codificara y decodificara cualquier señal lingüística de dos idiomas diferentes en cualquier grado, podría considerarse como bilingüe. Sin embargo y ante las diferentes definiciones encontradas, estos investigadores aseveran:

Los primeros conceptos parecen ser postulados radicales que enfatizaban la idea de un bilingüe equilibrado que domina perfectamente ambas lenguas. Por su parte, los enunciados más recientes dejan de categorizar o etiquetar a los individuos bilingües para describir o precisar su desarrollo psicológico, su organización cognitiva, sus especificidades comunicativas o su interrelación con su entorno cultural. (Bermudez y Fandiño, 2012, p.102)

De la misma manera, Hamers & Blanc (2000) sostienen que parte de las fallas en tratar de definir bilingüismo radica en tres aspectos: que no se tienen en cuenta aspectos paralingüísticos del lenguaje, el segundo se refiere a “the failure to take into consideration different levels of analysis (individual, interpersonal and societal). A third and major weakness is that those definitions are not underpinned by a general theory of language behaviour.” (p.24) (la falla de no tomar en consideración diferentes niveles de análisis (individual, interpersonal y social). Una tercera e importante debilidad es que esas definiciones no están respaldadas por una teoría general del comportamiento del lenguaje). Estos autores señalan también que existen acepciones que diferencian entre los procesos de manejo de dos lenguas de manera individual y colectiva: al primero se le ha denominado bilingüalidad y al segundo bilingüismo (Hamers & Blanc, 2000).

Ahora bien, hay además conceptualizaciones de bilingüismo relacionadas con factores como la edad, el contexto, el estatus de las lenguas, o la identidad cultural, entre otras (Bermúdez y Fandiño, 2012). Así, la diglosia en su sentido más amplio se da cuando se manejan dos lenguas

diferentes dentro de una misma área geográfica, con diferentes usos para cada una; el bilingüismo aditivo se presenta en contextos en los que las dos lenguas gozan de igual estatus, pero cuando esto no es así y la lengua materna es subestimada, se presenta un bilingüismo sustractivo (Baker, 2006). También se puede distinguir entre bilingüismo equilibrado y dominante, dándose el primero cuando la competencia en ambas lenguas es igual, y el segundo, cuando la competencia en una lengua es mayor que en la otra (Hamers & Blanc, 2000).

Las ideas hasta ahora esgrimidas tienen relación con la capacidad de manejar dos lenguas y cómo estas pueden percibirse por la sociedad. Desarrollar las habilidades necesarias para emplear adecuadamente los idiomas que un individuo necesita depende de muchos factores, entre los cuales se pueden mencionar el entorno, la tipología de las lenguas, las necesidades del individuo (o la sociedad, en ocasiones), entre otros. Por eso, al hablar del *aprendizaje* de una lengua, es preciso aclarar que se necesitó de un proceso consiente, en el que se hicieron visibles las estructuras de la lengua para su mejor comprensión por parte del individuo; generalmente, el aprendizaje se da cuando se quieren tener las competencias que permitan emplear una lengua extranjera (aquella que no se emplea por la comunidad de habla en la que vive el aprendiz) o una segunda lengua (idioma que se aprende después de la primera lengua o lengua nativa/materna; también, idioma no nativo del aprendiente hablado por la comunidad de habla en la que vive) (Hamers & Blanc, 2000; Úcar, 2009).

De la misma manera, se hace alusión a la *adquisición* de un idioma cuando el sistema de la lengua objetivo se desarrolla de manera inconsciente, usualmente llamada lengua materna por ser aquella que es empleada por los miembros de la comunidad de habla del individuo (Hamers & Blanc, 2000; Navarro, 2010; Úcar, 2009). A pesar de estas distinciones, durante los últimos años se ha empezado a hablar de la reevaluación de estos conceptos en términos de su importancia en

las nuevas ecologías lingüísticas, teniendo en cuenta factores como el uso exponencial de la tecnología y el papel o estatus de algunos idiomas en el mundo (Mora, 2012, 2013).

Empero, es importante clarificar que esa situación de aprendizaje o adquisición tanto de lenguas maternas como de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, se siguen presentando en muchas comunidades en el contexto latinoamericano de la manera que se ha descrito anteriormente. Aprender una lengua provee de nuevas experiencias y oportunidades a los aprendientes en tanto este proceso sea exitoso. En América Latina, los procesos de bilingüismo se dan principalmente entre la lengua mayoritaria –español (portugués en el caso de Brasil, inglés en Guyana y Belice, y holandés en Surinam)- y las lenguas minoritarias (indígenas, creoles, entre otras), y entre las lenguas minoritarias. Lo anterior sugiere que, aun cuando en las Constituciones de diversos países del continente (Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, entre otros) se reconocen y protegen los idiomas de las comunidades minoritarias, éstos no son empleados por la sociedad mayoritaria para sus interacciones con estas comunidades, sino que son éstas las que deben ser competentes en el manejo de la lengua mayoritaria.

Como se mencionó anteriormente, manejar dos lenguas (o más) ha sido imperioso en diferentes momentos de la historia de la humanidad, y en América lo ha sido desde el periodo de colonización (o incluso antes). Los procesos de bilingüismo que a partir de 1492 se ha dado, han estado marcados significativamente por directrices de carácter político y económico. En los tiempos de la colonia, los misioneros fueron los pioneros en el aprendizaje de las lenguas nativas, con dos propósitos específicos: evangelizar en la lengua de los indígenas y a su vez, realizar la transición de la élite indígena que estudiaba en las escuelas hacia el español, con el ánimo de controlar al total de la población nativa (Escobar, 2012). Debido a lo anterior, y a que el español se posicionó como la lengua hegemónica, muchos pueblos indígenas perdieron su propio idioma; es así como en la actualidad “bilingualism is mostly unidirectional, from the indigenous language

towards Spanish, although different degrees of proficiency in Spanish are evident.” (Escobar, 2012, p.727) (el bilingüismo es principalmente unidireccional, desde las lenguas indígenas hacia el español, aunque son evidentes algunos grados de competencia en español), es decir que en general, los pueblos indígenas manejan al menos su propia lengua y el español, en tanto que los hablantes del español sólo conocen su lengua.

No obstante, el bilingüismo en relación con los idiomas nativos ha tomado un nuevo aire y se han planteado diferentes proyectos en aras de su preservación y aprendizaje. Un ejemplo es la influencia que tuvo el Instituto Lingüístico de Verano en el área amazónica, en la que trabajó con comunidades alejadas en la traducción de la Biblia a sus lenguas; esto permitió que estos pueblos fueran conscientes de la importancia de conservar y proteger su lengua y cultura (López & Sichra, 2008), aunque el objetivo pretendía evangelizar a estas comunidades.

En el área de México y América Central, Escobar (2012) menciona que se han llevado a cabo diversas propuestas en las que se pretenden mantener los idiomas nativos y el español. En México en la actualidad, el gobierno central es el encargado de promover la literacidad (conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos; Cassany, 2005, p.1) tanto en español como en las 56 lenguas indígenas; Guatemala por su parte, promueve la creación de programas bilingües en todas las comunidades indígenas y la capacitación de maestros bilingües. En el caso de El Salvador y Honduras, se encuentran pocos pueblos indígenas; Nicaragua y Costa Rica impulsan la preservación de las lenguas originarias existentes en sus territorios; y en Panamá, existe educación bilingüe para las poblaciones indígenas desde 1972 (Escobar, 2012). Por otro lado, en América del Sur son notables los esfuerzos de los gobiernos de los países que cuentan con pueblos indígenas por preservar sus lenguas, al tiempo que instan por el binomio español (o portugués, inglés, holandés) – lenguas originarias: reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística en las constituciones de la mayoría de países (Colombia,

Bolivia, Ecuador, Guatemala, entre otros) (Education International Latin America Regional Office, 2011) o promoción e implementación de programas de Educación € y Educación Intercultural Bilingüe (López & Sichra, 2008), por mencionar algunos casos.

Además del español, el portugués, el inglés, el holandés y las lenguas indígenas, otros idiomas son considerados importantes en los países latinoamericanos. En Brasil, por ejemplo, debido a procesos migratorios recientes, idiomas como el italiano, alemán, japonés, polaco y ucraniano, son hablados por los migrantes llegados a ese país. Sin embargo, en los últimos años se ha popularizado el aprendizaje del inglés y el español debido a tratados comerciales y académicos firmados por el gobierno de Brasil con países que hablan estas lenguas, como Estados Unidos, Argentina o Paraguay (de Mejía, 2002). De la misma manera, de Mejía (2002) menciona que Argentina también recibió una variedad importante de inmigrantes, por lo que el francés, inglés, alemán, entre otros, son usados por sus hablantes, incluso hasta una tercera generación. Además, destaca que aun cuando se han presentado conflictos con el Reino Unido por las Islas Malvinas, el inglés es el lenguaje más popular en ese país, y señala que, con excepción del portugués, los idiomas que se enseñan en los establecimientos educativos son considerados lenguas extranjeras.

En el contexto colombiano, desde el gobierno central se ha señalado que mejores oportunidades y mejor calidad de vida pueden lograrse a través del manejo de un idioma extranjero como el inglés (MEN, 2005). Por ello, durante la última década, se han planteado varios programas y planes que tienen como fin lograr que la población colombiana sea bilingüe en este idioma.

Este recorrido se inicia cuando el gobierno nacional declara en la Ley General de Educación de 1994, en su artículo 21 numeral m, que el inglés debe ser una asignatura obligatoria en la formación básica y media de los estudiantes (MEN, s.f.a.). Luego, en el año 2004 se lanzó el proyecto denominado “Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019” (MEN, s.f.b.), el cual se hacía claridad en que para el Ministerio de Educación existían dos tipos de bilingüismo:

el que tenía al inglés como objetivo (lengua extranjera y segunda lengua), y el bilingüismo dado en la etnoeducación (se hablará de este tema más adelante). Este programa fue creado con la finalidad de “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural.” (MEN, s.f.b.). Allí es cuando por primera vez se menciona al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) como referente para Colombia en relación con los niveles de dominio que se deben lograr con el inglés en el país (MEN, 2005), como lo han hecho también países como Japón y Taiwán (Tschiner, 2013).

Para diversos sectores académicos, este plan, aunque visto como un esfuerzo por mejorar la calidad educativa en Colombia, se encontraba sesgado por diversas razones. De acuerdo con Ayala y Álvarez (2005), esa medida deja de lado aspectos culturales de la lengua y, además, sigue perpetuando la discriminación hacia las lenguas nativas. Por su parte, Cárdenas (2006) asevera:

Bilingualism, as a natural and spontaneous phenomenon, cannot be imposed by any government decree. The argument used by the MEN to justify the need for a bilingual Colombia is limited to only the administrative and economical dimensions that force the implementation of English as a pseudo-official language (p.5) (El bilingüismo, como fenómeno natural y espontáneo, no puede ser impuesto por ningún decreto del gobierno. El argumento usado por el MEN para justificar la necesidad de una Colombia bilingüe se limita solo a las dimensiones económica y administrativa que obligan a la implementación del inglés como idioma pseudo-oficial)

Al respecto, Cárdenas y Miranda (2014) aseveran que el Programa Nacional de Bilingüismo no ha cumplido totalmente con sus metas, ya que la

gestión de los recursos y del talento humano insuficiente para apoyar los procesos de implementación de la política educativa; además, los niveles de lengua de los profesores están, generalmente, por debajo de las metas del PNB, que busca que en el año 2019 los docentes en ejercicio tengan un nivel de usuario intermedio (B2) de acuerdo con MCER. Adicionalmente, se registró una brecha entre la enseñanza privada y pública del inglés, que va en contravía con el espíritu de la política educativa. (pp. 51-52)

Igualmente, de Mejía (2011) considera que este plan no tenía en cuenta las realidades locales ni otros tipos de bilingüismo o multilingüismo presentes en el país (como el que se da con las lenguas minoritarias) y aboga por la “articulation between academic programmes concerned with language and education, whether these are in Spanish, minority languages or foreign languages, in the interest of working towards a more equitable and inclusive language and education policy for the country. “(p.14) (articulación entre los programas académicos relacionados con el lenguaje y la educación, sean en español, en lenguas minoritarias o idiomas extranjeros, con el interés de trabajar hacia una política educativa y del lenguaje más equitativa e inclusiva para el país)

Para el año 2014, el Ministerio de Educación Nacional presentó el Programa Nacional de Inglés 2015-2025 “Colombia Very Well”, cuyo objetivo y enmarcado dentro de la Ley 1651, denominada Ley de Bilingüismo, es “fortalecer las competencias comunicativas en inglés de los colombianos” (Presidencia de la República, 2014). Para cumplir con esta meta, se pretende mejorar la formación docente, diseñar y entregar material didáctico, acompañar y financiar programas en la educación superior, y articular estas propuestas con el sector productivo.

Ante este panorama, es importante mencionar que, para conseguir este objetivo, se hace necesario solventar otros problemas de tipo social y económico. Al respecto, Mejía-Mejía (2016)

señala que el ingreso familiar y el nivel de inglés tiene una relación directa, y que sigue existiendo una brecha entre los colegios públicos y los privados en dicho nivel, lo que interfiere con los planteamientos diseñados desde el gobierno central. Sin embargo, aclara que

las estrategias que se están desarrollando han logrado captar el interés de los alumnos hacia el aprendizaje de una segunda lengua y, probablemente, con todas las estrategias diseñadas hacia la mejoría de la calidad docente, la motivación de los profesores también esté creciendo, lo que los ha llevado a renovar su gestión. (p.233)

Además de lo mencionado anteriormente, otras voces aducen intereses políticos y económicos en relación tanto a la escogencia del inglés (y no otra lengua como el francés o alemán) como lengua extranjera a ser fortalecida, como al desconocimiento del bilingüismo que se da con las lenguas nativas y su poco apoyo por parte del estado, y a la manera como el inglés ha sido involucrado en las políticas y documentos del Estado (Alarcón, 2007; Cañón, 2012; de Mejía, 2006; Escobar, 2013; García y García, 2012; Guerrero 2009). Abordar entonces el tema del bilingüismo en Colombia es escudriñar las políticas en torno al inglés, a las lenguas nativas, al tema cultural, social y político, y ver como estos aspectos permean las instituciones educativas en el país.

Los anteriores argumentos han dado lugar a que se impulsen proyectos de revitalización cultural y lingüística en los que se reconozca la bilingüidad y en ocasiones el poliglotismo de muchas comunidades que manejan como lengua materna su lengua indígena, como segunda lengua el español y que se encuentran en proceso de aprendizaje del inglés, de acuerdo con los lineamientos del gobierno central.

2.2. Educación Multicultural, Educación Intercultural, Etnoeducación

Los procesos en la educación desde la antigüedad hasta ahora han tenido elementos en común, como la figura del maestro que instruye y la búsqueda del conocimiento; otros en cambio,

han sido dispares y han permitido que la educación haya evolucionado: desde el uso del castigo físico severo hasta su abolición casi por completo hoy en día; desde la educación exclusiva para las élites hasta la masificación de la enseñanza a cargo del estado en las clases de hoy; desde la repetición memorística de los clásicos como *La Ilíada* hasta los enfoques centrados en el aprendizaje y conectados con el entorno del aprendiz en los centros educativos actuales; entre muchos aspectos que han moldeado la educación como la conocemos ahora (Salas, 2012).

Parte de los cambios que se han suscitado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las últimas décadas están ligados estrechamente a los cambios sociopolíticos y económicos, en especial a la idea de *aldea global*. Las relaciones entre personas con un bagaje cultural y lingüístico diferente tampoco son ajenas al campo educativo y tienen una connotación especial dentro del mismo en tanto se han promulgado diversos tipos de educación para hacer frente a estas nuevas dinámicas sociales.

Como se ha expuesto en apartados anteriores, la multiculturalidad y la interculturalidad son términos empleados para designar la convivencia de grupos culturalmente diferentes en un mismo territorio en el caso del primero, y el encuentro y relación entre personas de culturas dispares, para el segundo caso. La educación no es ajena a estas discusiones y también tiene unas diferencias marcadas para cada una.

Así, educación multicultural y educación intercultural son expresiones de carácter general, por lo que no pocas de sus definiciones suelen superponerse. Si se comienza por una autoridad mundial en la temática, Banks (1997), se constatará que éste definió genéricamente la educación multicultural como un campo de estudio o disciplina cuyo principal propósito es crear las mismas oportunidades educativas para alumnos de diversas ‘etnias’, clases y grupos sociales y culturales. Sin embargo, él mismo reconoció que esta definición es tan general que puede resultar incluso ambigua. Según este autor, la educación multicultural en Estados Unidos comenzó a finales de los

años sesenta, como en otros países, para cerrar la brecha “(...) between ideals and realities in the Western democratic nations and the marginalized status of ethnic, cultural and linguistic minorities” (p.1) (que había entre los ideales y realidades de las democracias occidentales y la marginación de las minorías étnicas, culturales y lingüísticas) (Banks, 2009, p. 1). Por eso fue ampliamente aceptado que la educación multicultural debía ser considerada, más que como una descripción de una situación, una visión de lo que podía ser esa situación, “que no sólo incluye diferencias de cultura, raza y etnicidad, sino también de clase social, idioma, género, orientación sexual, habilidad, religión y otras diferencias” (Nieto, 2011, p. 26). Sin embargo, las dificultades de la educación multicultural en Estados Unidos han sido puestas de manifiesto por Tomlinson (2009, p. 131): “... en el siglo XXI, la hostilidad política al multiculturalismo, la integración y la diversidad, en combinación con un racismo post-imperial a la antigua, ha hecho muy difícil la tarea de educar una sociedad multicultural”.

Por ello, como intento de superación de la filosofía latente en la multiculturalidad, se potenció, sobre todo en Europa, el concepto de interculturalidad para concienciar de la necesidad de ir más allá de la coexistencia pacífica de distintas culturas, buscando fundamentalmente las relaciones comunicativas de igualdad, de diálogo constructivo, de participación, y convivencia, de autonomía y reciprocidad, de educación para la comunidad (Giménez y Malgesini, 2000). De ahí que algunos autores (Garro y Carrica, 2013) considerasen la educación multicultural como la antesala de la educación intercultural.

En cualquier caso, es verdad que, en general, la educación multicultural representa hoy en día la aproximación mayoritariamente conocida y didácticamente más aplicada (Portera, 2009). Sin embargo, debe tenerse en cuenta que la educación multicultural es defendida como un alegato de la tolerancia, pero no tiene entre sus objetivos la modificación de los modelos etnocéntricos. La educación multicultural ignora elementos tan determinantes en las relaciones sociales como la

posición económica, el acceso a los recursos, y la discriminación en materias de empleo, vivienda, etc.; acaba por excluir de sus planteamientos cualquier tema que afecte al poder y la capacidad de decisión.

Por lo expuesto, es posible acercarse a la educación multicultural inicialmente diciendo que, aun cuando sus orígenes se dan desde las luchas contra el racismo, “it has expanded to address sexism, classism, and discrimination against people with disabilities” (Anderson, MacPhee & Govan, 2000) (se ha expandido a abordar el sexismo, el clasismo, y la discriminación contra las personas con discapacidades). Han surgido diferentes maneras de abordarla y han aflorado algunas propuestas de modelos; inicialmente hay que citar el trabajo, ya clásico, de García, Pulido y Montes (1997), quienes presentaron seis modelos o enfoques para la educación multicultural, que han sido trabajados y matizados posteriormente por otros autores (Aguado, 2007; Castellani, 2010; Escarbajal Frutos, 2009; Essomba, 2008; González, 2007...):

- a) El primero es el de asimilación cultural, que pretende “igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes” (p.225). Parte del supuesto de que los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios son social y económicamente menos favorecidos y, por ende, sus procesos educativos son pobres; por lo tanto, este tipo de educación les permitiría desarrollarse a través de la educación, conseguir una mejor calidad de vida y aportar de la mejor manera a la sociedad. Este enfoque tiene a la escuela como vehículo que permite al “diferente” transitar hacia los patrones socioculturales de la cultura dominante y asimilarse dentro de esta.
- b) El segundo enfoque es llamado “El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia” y su objetivo es hacer que los estudiantes reconozcan la diferencia y no a los diferentes. Sus bases teóricas son tomadas de corrientes psicológicas relacionadas con el prejuicio, el auto concepto o el grupo de referencia.

- c) La tercera perspectiva es la del pluralismo cultural, entendido como la posibilidad de mantener la diversidad cultural en los territorios que la tengan por lo que los enfoques asimilacionista o de aculturación no son aceptados (p.228).
- d) El cuarto enfoque tiene como finalidad hacer que el estudiante sea competente en dos culturas, es decir, que sea parte de una educación bicultural. También se propende porque tanto la cultura nativa como la dominante sean parte del individuo y se emplea la lengua como vehículo de desarrollo de competencias culturales.
- e) La quinta perspectiva propone la educación como principio transformador y de reconstrucción social. Se concibe la educación multicultural como un proceso tendente a desarrollar conciencia social para facilitar la acción reivindicativa.
- f) El último enfoque es llamado “Educación antirracista” y tiene como finalidad la “transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales, concibiendo la escuela como una agencia para la promoción de la acción política.” (p.230).

De la misma manera, Sleeter y Grant (2011) señalan que la educación multicultural se enmarca en cinco perspectivas, cada una con sus propias teorías, objetivos y prácticas en la escuela:

- a) La primera de ellas se denomina “Educar a quienes tienen necesidades especiales y una cultura diferente”, la cual propende por “mejorar el rendimiento de quienes tienden a experimentar fracaso académico en la escuela tradicional” (p.20). Esta propuesta tiene un corte asimilacionista por cuanto pretende que los estudiantes se adapten a la cultura dominante.
- b) La propuesta identificada como segundo enfoque, “*Relaciones Humanas*”, propone desarrollar currículo y pedagogía que consideren la diversidad social, promuevan el respeto y las relaciones armónicas entre diversos grupos sociales.

- c) El tercer enfoque, *Estudios de Grupos Específicos*, propone un currículo dirigido a lograr el cambio social que es necesario para mejorar la condición del grupo específico en que se focaliza el currículo (p.20).
- d) La cuarta perspectiva es la de “Educación Multicultural”, en la que es necesaria una planeación adecuada de y en todos los procesos educativos con el fin de promover “la equidad en el acceso al aprendizaje” (p.20).
- e) La propuesta final denominada “Educación que es Multicultural y Reconstructivista Social” concibe la educación como un proceso crítico y no enfocado en las diferencias culturales. Sus postulados defienden la idea de que todos son iguales en la escuela (profesor y estudiantes) y por lo tanto es entre todos que se debe trabajar en pos de develar las estructuras de poder e ideologías que existen para así anularlas, y a partir de ahí construir nuevos referentes socioeconómicos y culturales que involucren a todos. (Sleeter y Grant, 2011).

Igualmente, Banks (2009) ha propuesto un modelo compuesto por cinco dimensiones que permiten desarrollar teorías, práctica e investigación en este campo.

- a) La primera de ellas (sin que sea la más importante) es la de integración del contenido, en la que se busca que los docentes empleen en sus clases ejemplos de diversas culturas.
- b) Un segundo aspecto se relaciona con la construcción del conocimiento, en el que el papel del docente es vital para ayudar a los estudiantes a identificar las concepciones, asunciones y preferencias presentes en las disciplinas que influyen la construcción del conocimiento.
- c) Una tercera dimensión se refiere a la reducción del prejuicio, en especial en la manera como a través de las diferentes metodologías y materiales empleados en clase, se pueden reducir las actitudes raciales de los estudiantes.

- d) El cuarto aspecto señalado por Banks (2009) está enfocado en el empoderamiento de la cultura escolar, que se centra principalmente en “structuring the culture and organization of the school so that students from diverse groups experience equality” (p.17) (estructurar la cultura y organización escolar para que los estudiantes de diversos grupos puedan experimentar la equidad). Menciona Banks que un aspecto importante para lograr esto es “the creation of qualitatively different relationships among various groups within schools” (p.20) (la creación de relaciones cualitativamente diferentes entre varios grupos dentro de las escuelas), lo que implica un cambio de perspectivas de todos los actores involucrados en los procesos escolares (padres, estudiantes, maestros, administrativos).
- e) La quinta y última dimensión hace alusión a la pedagogía de la equidad, que tiene lugar cuando los docentes, al cambiar sus metodologías de enseñanza, facilitan que los estudiantes de cualquier raza, etnia, cultura, género, entre otros, puedan tener resultados académicos satisfactorios.

Además de lo anterior, Banks (2009) señala que para implementar un modelo de educación intercultural exitosamente se debe revisar a fondo el ambiente escolar en su totalidad. Propone para ello 10 aspectos, presentados en la siguiente figura:

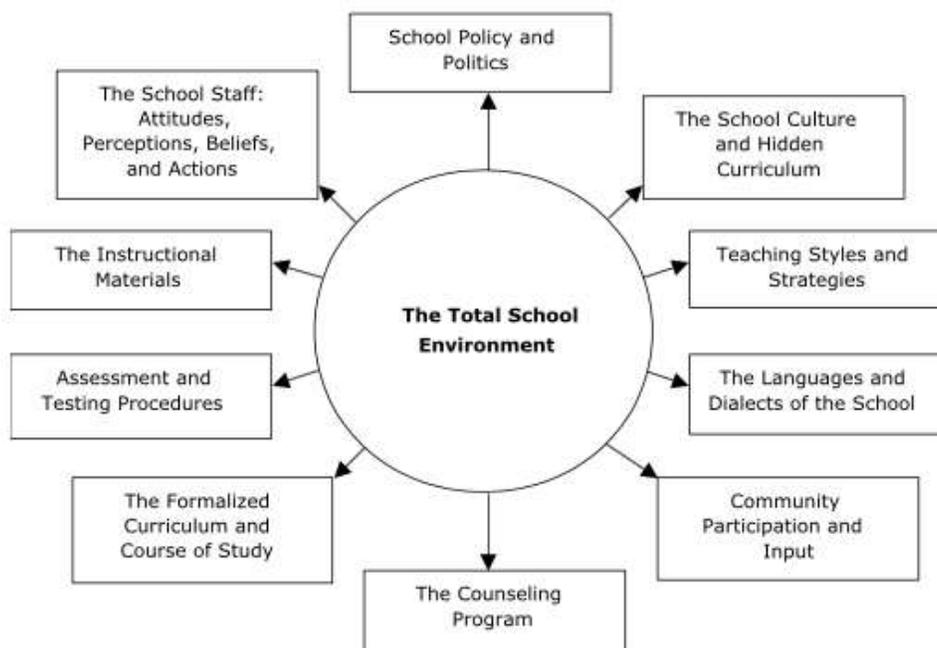


Figura 1. The Total School Environment. Banks (2009)

Finalmente, Yao, Buchanan, Chang, Powell-Brown y Pecina (2009) afirman que se puede hacer una aproximación a la educación multicultural a través de 4 niveles propuestos por Banks:

- 179) contributions, b) additive, c) transformative, and d) social action. The contributions level features the use of lessons and activities that celebrate heroes, holidays, and special events of certain cultures. In spite of the inclusion of these topics, diverse views are not stressed in this approach. The additive level adds diversity to the curriculum by incorporating literature by or about people from diverse cultural groups to the mainstream curriculum. However, the incorporation of such views and content does not change or transform the basic curriculum, as the interpretations continue to reflect perspectives of the dominant group. In contrast, the transformative level changes the structure of the curriculum by encouraging students to adopt perspectives of minority groups. Finally, the social action level represents a step further by asking students not only to understand views and perspectives of others, but to take

action to bring about social change. (p.3) (a. contribuciones, b. Aditivo, c. Transformativo, y d. Acción social. El nivel de contribuciones presenta el uso de lecciones y actividades que celebran a los héroes, festividades, y eventos especiales de ciertas culturas. A pesar de la inclusión de estos temas, no se acentúan puntos de vista diversos en este enfoque. El nivel aditivo añade diversidad al currículo al incorporar literatura de o acerca de personas de grupos culturales diversos al currículo convencional. Sin embargo, la incorporación de estos puntos de vista y contenidos no cambia o transforma el currículo básico, ya que las interpretaciones continúan reflejando las perspectivas del grupo dominante. En contraste, el nivel transformativo cambia la estructura del currículo al estimular a los estudiantes a tomar perspectivas de grupos minoritarios. Finalmente, el nivel de acción social representa un paso más allá al pedir a los estudiantes no solo entender los puntos de vista y las perspectivas de otros, sino actuar para producir cambios sociales)

Por su parte, García (1994) señala que en ambientes donde se encuentran varias culturas, la diferencia es necesaria en aras de construir el propio reconocimiento, pero que en lugar de rechazarla y generar actitudes xenófobas y de racismo, se debe encarar entendiendo y valorando las diferencias, proceso que se da a través de la educación intercultural. Menciona que ésta se manifiesta mayoritariamente en el ámbito formal escolar, olvidando que los contextos extraescolares apoyan y apalancan los procesos que se dan en la escuela. Afirma que el término interculturalidad “sitúa a las distintas culturas en un plano simétrico de igualdad y de intercomunicación, que remite a la acción consciente de los implicados y no a la recepción pasiva de elementos socioculturales” (p.152). Considera así mismo que una política en torno a la educación intercultural solo será exitosa si sirve para darle un vuelco a las estructuras sociales ya

establecidas, pues son éstas las que perpetúan la desigualdad (p.156).

Efectivamente, la educación intercultural nace en un contexto sociopolítico europeo que ha ido evolucionando desde posturas asimilacionistas en la atención a las diferencias culturales hacia otras posiciones en las que esas diferencias son abordadas en el marco de valores democráticos de equidad y participación social (Aguado, 2003). La educación intercultural no sólo respeta el hecho de las diferencias culturales, sino que lo valora como algo positivo porque la diferencia es un principio de complementariedad y el diálogo es el medio para la comprensión de los valores, actitudes y costumbres de los demás.

A la luz de lo anterior, es evidente que la educación intercultural representa una verdadera revolución copernicana: conceptos como “identidad” y “cultura” ya no se entienden de forma estática, sino dinámica, en continua evolución; la alteridad, la emigración, la vida en una sociedad compleja y multicultural ya no se consideran como riesgos, sino como oportunidades de enriquecimiento y de crecimiento personal y colectivo (el encuentro con el extranjero con el individuo étnicamente y culturalmente diferente, representa una posibilidad de confrontar visiones diferentes y de reflexionar en el plano de los valores, de las normas y de los comportamientos). Además, actualmente la educación intercultural se ha reforzado epistemológicamente al estar muy próxima a otras concepciones educativas: educación global, educación inclusiva y educación antirracista; hasta el punto de que, para autores como Besalú y Vila (2007), la educación intercultural debe ser explícitamente antirracista.

También fue entendida en su momento la educación intercultural como una nueva revolución cultural, como la posibilidad de generar una nueva cultura completamente diferente a la tradicional de Occidente; ello, en un mundo cada vez más globalizado que necesitaba (y necesita) renovarse también ética, política, antropológica y socialmente. La observación que hace Pizzi

(2008) es que, si la interculturalidad pretende la creación de una nueva cultura, entonces no podría ser catalogada como “inter”.

A tenor de lo expuesto, y para intentar arrojar algo más de luz a la temática, véase, a modo de ejemplo, cómo han definido la educación intercultural dos autores de referencia:

179) Aguado (2006) definió la educación intercultural como:

Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo, en orden a lograr la igualdad de oportunidades, resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencias interculturales. (p. 125)

b) Y Besalú (2012) ofrece la siguiente definición de educación intercultural:

La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos, posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes. (p. 71)

Por tanto, el enfoque intercultural en educación señala que la diversidad cultural es la norma y caracteriza toda situación educativa, tanto formal como informal (Aguado, 2009). Si educar

significa, entre otras cosas, acceder al mundo de la cultura, la educación intercultural no debe ser entendida como un complemento educativo del sistema global de la enseñanza de un país, sino que constituye el núcleo central del sistema (Mantegazza, 2013). La educación no tiene sentido si no es *entre*, intercultural, lo que permite el diálogo y la confrontación de ideas en ambientes democráticos de igualdad.

Los países europeos, en general, trabajan el concepto de educación intercultural ligado a la población inmigrante, ya que es ésta la que hace visible la presencia de un sinnúmero de culturas en estos países. Por el contrario, en América Latina la educación intercultural se piensa especialmente para las comunidades minoritarias afro-descendientes e indígenas que habitan este territorio; por ende, sus postulados son algo diferentes a los que se puedan dar para comunidades migrantes, ya que las comunidades minoritarias mencionadas siempre han cohabitado con las culturas hegemónicas.

En primer lugar, es importante mencionar que la educación intercultural en Latinoamérica ha pasado por varias etapas. De acuerdo con Ferrão (2010), un primer periodo comprende desde el “período colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, se puede caracterizar por una violencia etnocéntrica explícita, que intenta imponer la cultura hegemónica sobre las poblaciones indígenas. Eliminar al “otro” fue la tónica del período colonial” (p. 335). Un segundo momento se da en los inicios del siglo XX, en el que su enfoque fue asimilacionista, pues se buscaba la homogenización de los nacientes Estados-nación. En esta etapa se incorporan las lenguas nativas en la escuela con el fin de servir de vehículo para realizar la transición hacia la lengua y cultura mayoritaria. Luego, los líderes indígenas toman la palabra y, en conjunto con universidades y la iglesia católica, se producen materiales didácticos y se propone una educación bilingüe como una manera de reconocer la importancia de estos grupos. A partir de la década los 80, en una tercera etapa, las luchas indígenas permiten que la identidad indígena tenga mayor reconocimiento y espacio, lo que

redunda en una mayor participación y decisión de las comunidades en su propia educación, como la necesidad de ser direccionadas por maestros indígenas y de crear su propio currículo. Un cuarto período se caracteriza por el reconocimiento de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la mayoría de los estados nación en sus constituciones durante la década de los 80 y 90 del pasado siglo, lo que ha permitido que se impulsen desde los gobiernos centrales políticas educativas tendientes a la inclusión del tema intercultural. Sin embargo, argumenta Ferrão (2010), esto tiene un trasfondo político pues “dicha incorporación se da en el contexto de gobiernos comprometidos con la implementación de políticas de carácter neoliberal, que asumen la lógica de la globalización hegemónica y la agenda de los principales organismos internacionales” (p.337).

Los hechos mencionados han moldeado la visión de educación intercultural que se maneja en el continente. Aun cuando cada Estado-nación la aborda según sus necesidades particulares, se pueden mencionar varios puntos en común: 1) en los países con grupos minoritarios (indígenas, afrodescendientes, gitanos) existen políticas de Estado que intentan atender las necesidades socioeconómicas y educativas de estas poblaciones, puesto que en su mayoría se encuentran dentro de las poblaciones vulnerables y en condición de pobreza o marginación; 2) debido a que este tipo de educación se direcciona más hacia la población indígena, y teniendo en cuenta que muchos de estos pueblos tienen un idioma nativo diferente al español, además de la condición de interculturalidad también el bilingüismo es parte de la educación ofrecida a estos grupos, pues se ha entendido que la lengua es parte fundamental del estilo de vida de estas comunidades; 3) el surgimiento de este movimiento intercultural y bilingüe ha hecho evidente el olvido y rezago al que han estado sometidos estos pueblos desde la época colonial; 4) las iniciativas en torno a la educación intercultural que surgen, se piensan para atender poblaciones indígenas (generalmente), en lugar de ser enfocadas para toda la población. También es importante mencionar que en algunos países la Educación Intercultural (EI) o la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pueden llevar

muchos años siendo desarrolladas y apoyarse en políticas bastante estructuradas, como en el caso de México o Bolivia, o por el contrario, ser un tema relativamente reciente y no contar con bases sólidas para su avance.

En Argentina, de acuerdo con García, Hecht y Enriz (2015), el debate intercultural al igual que en otras naciones, gira en torno a las minorías. Este término ha empezado a discutirse recientemente (hacia las últimas décadas del siglo XX) y enfocado únicamente hacia las poblaciones indígenas y no a toda la población, como debiera ser. Estas autoras señalan que las políticas educativas públicas interculturales han sido pensadas y aplicadas en entornos donde se encuentra población indígena y que ha incluso llegado a ser empleado como sinónimo de biculturalidad debido a la falta de claridad en su conceptualización. Argumentan de igual manera que

los vínculos entre el uso académico y legislativo muestran cómo la interculturalidad se piensa como eje de una política general, pero de aplicación sólo donde exista un tipo de sujeto específico, es decir fluctúan entre una valoración ampliatoria de derechos, que se restringe a ciertos colectivos poblacionales. (p.16)

Para el caso chileno, Romo, Contreras, Cubillos y Aravena (2006) sostienen que la interculturalidad surgió como un tema de interés en Chile hacia finales del siglo XX debido a un cambio en las políticas gubernamentales por el tránsito de un gobierno militar a otro civil. Mencionan que a pesar de las condiciones de ruralidad que generalmente rodean a los pueblos indígenas, en Santiago, la capital, se asientan más de la mitad de estos pueblos. Los proyectos que se proponen para atender a esta población propenden por la integración de ésta a la sociedad mayoritaria, lo que “se transforma en una estrategia negadora de la diversidad cultural” (p. 27). Esto genera sentimientos de racismo hacia las comunidades indígenas, pues al negar su cultura se perpetúa la imagen de los indígenas “como bárbaros, ignorantes, flojos y borrachos, lo que lleva a

la negación de su identidad y al deseo de transformarse definitivamente en “chilenos” (Hevia e Hirmas, 2006, p.558). Para superar estas situaciones y en aras de revitalizar la cultura y lengua de las poblaciones indígenas (mayormente *mapuches*), surge hacia la década de los 90 en Chile la propuesta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Empero, según lo señala Lagos (2015), éste no se generó “para revitalizar las lenguas indígenas, sino para instalar una educación compensatoria para indígenas, tendiente a mejorar su rendimiento y su posibilidad de ascenso social” (p.86). Además, de acuerdo con el autor, el proyecto busca “aminorar las tensiones dentro de estados pluriétnicos” (p.86) para que se pueda generar inversión extranjera en el país.

Aun cuando el término EI o EIB se encuentra presente en la mayor parte de Latinoamérica, *en el caso particular de Colombia esta se denomina Etnoeducación*, vocablo enunciado desde el gobierno nacional. La reforma constitucional en Colombia en el año 1991 reconoce jurídicamente por primera vez la igualdad de derechos de las poblaciones indígenas y afro que habitan el territorio colombiano. Luego, con la promulgación de la Ley General de Educación del año 1994, se establece que estas comunidades tendrán una educación diferenciada a la que recibe la población mayoritaria. Castillo y Caicedo (2008) mencionan que estos proyectos han visto la luz luego de un sinnúmero de luchas de los pueblos indígenas por su reconocimiento, y que conceptos como el de educación indígena, educación bilingüe e intercultural y educación propia abrieron camino hacia la construcción de modelos educativos que expresan la emergencia no sólo de proyectos educativos “culturalmente adecuados” sino de proyectos políticos que cuestionan las lógicas hegemónicas y construyen formas alternativas de participación en la sociedad nacional. (p.20)

Mencionan también que, dentro de la normativa colombiana sobre educación, no se hace referencia al término interculturalidad, por lo que ésta

quedará confinada conceptual y normativamente al terreno de la Etnoeducación, y

sólo veremos una apropiación distinta en el caso de los programas universitarios que surgen a finales de la década de los noventa para dar existencia a la formación de etnoeducadores en Colombia, y una presencia marginal de la categoría de interculturalidad en el marco de la educación superior. (p.29)

Por su parte, Castillo (2008) expone que, a pesar de lo dispuesto en normativas anteriores, a partir del año 2002 los programas de etnoeducación deben regirse “por la lógica neoliberal de reducción del gasto y mejoramiento del servicio educativo, en la perspectiva de estandarización y competencias” (p.22), lo que se percibe como un retroceso en cuanto al establecimiento de distintivos propios que se ajustan a las necesidades de cada comunidad.

El gobierno nacional, desde el Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Media y Tránsito a la Educación Terciaria 2014-2021 (MEN, 2014), y a través del Marco de Planificación para Grupos Étnicos – MPGE-, proyecta la implementación de los Planes Etnoeducativos, Propios, Comunitarios e Interculturales para jóvenes – PEJ -, que reemplazarían a los Proyectos Educativos Comunitarios cuyo objetivo es garantizar “la pertinencia de la educación y la permanencia cultural de los grupos étnicos en el contexto diverso de la nación.” (MEN, s.f.c.). Los PEJ tiene como finalidad permitir que los jóvenes pertenecientes a culturas minoritarias (afro, indígenas, ROM) que cursan sus estudios secundarios puedan acceder con mayor facilidad a la Educación Terciaria, sin que se afecte su identidad y se generen sentimientos de desarraigo que desemboquen en problemas personales y sociales.

Es importante mencionar que el término de etnoeducación es percibido por diversos académicos como

un intento estatal por acortar las brechas entre lo occidental y lo propio en referencia a la educación. Si bien ha habido una aproximación teórica –como se logra evidenciar en los

aspectos estructurales– en la praxis ha sido una oportunidad más para la exclusión y desatención de las iniciativas de los grupos étnicos. (Ortega y Giraldo, 2019, p.74)

Lo anterior nos indica que es esencial que los principales actores dentro de los procesos educativos con culturas minoritarias, es decir, las comunidades mismas, sean escuchadas con el fin de que sean ellas quienes definan, a partir de su estilo de vida, creencias y prácticas culturales en general, el tipo de educación que se debería impartir en sus comunidades. Por ello, el concepto de educación propia, que ha venido tomando fuerza en los últimos años, se erige como “la propuesta más adecuada para la preservación del legado cultural de los grupos étnicos, por la forma como está concebida desde la cosmovisión de cada grupo.” (Ortega y Giraldo, 2019, pp. 74-75. Este modelo de educación permitiría que los problemas políticos, burocráticos, económicos, pedagógicos, entre otros, que ha tenido la etnoeducación por más de 20 años, puedan superarse y encuentre un punto de equilibrio con la educación tradicional que se imparte para la población mayoritaria (Calvo Población & García Bravo, 2013).

2.3. La Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas

Como se discutió anteriormente, la interculturalidad se asume como la interacción entre personas con contextos culturales diferentes. En estos encuentros confluyen elementos tan distintivos como las costumbres, las creencias religiosas, las expresiones artísticas, los valores, la lengua, entre muchos otros, que subyacen a cada participación, cada idea, cada comportamiento de las personas involucradas en un encuentro intercultural.

Sin embargo, a pesar de notar las diferencias culturales a través de los gestos, el vocabulario empleado o las opiniones planteadas, los participantes con frecuencia no logran establecer empatía o entender los planteamientos del otro, incluso si se habla un mismo idioma. Esta dificultad acarrea

en muchas ocasiones el distanciamiento de las partes y la ruptura de relaciones, tan necesarias en el mundo globalizado actual.

Ahora bien, no basta con saber que existen culturas diferentes a la propia sino desarrollar habilidades que nos permitan acercarnos a otros culturalmente distintos y poder entender y ser entendidos, crear nuevas relaciones, nuevos conocimientos, nuevas maneras de ver el mundo, a pesar y a partir de la diferencia. Estas habilidades son las que conocemos como *competencia intercultural*.

Por muchos años, la competencia intercultural (CI en adelante) ha sido entendida como conjunto de saberes, valores y habilidades necesarias para el desarrollo de la acción intercultural, o, lo que es lo mismo, como capacidad para interactuar eficaz y adecuadamente en un contexto o situación pluricultural (Bennet, 2008). Sin embargo, para la interacción entre culturas son necesarias la intencionalidad, la reciprocidad, la mediación y la trascendencia (Morselli & Cremonese, 2011); el alumno que se ve privado de alguno de estos elementos queda socialmente excluido o, como máximo, juega un rol social secundario, subordinado. Por eso se debe pasar de la cultura de la acogida a la cultura de la democratización de los espacios vitales. Y naturalmente, ello requiere un conjunto de competencias cognitivas, afectivas y prácticas (García, García y Moreno, 2012). En este sentido, algunos autores (Casanova, 2011; Deardorff, 2011) han descrito las características de la CI que una persona competente interculturalmente debería tener:

- Conoce otras culturas.
- Respeta y valora las costumbres de otras culturas.
- Comparte la propia cultura con los demás.
- Escuchar a los demás, a los diferentes, y dialoga sobre las diferencias de las culturas que conviven en un mismo contexto.
- Asume lo positivo de cada cultura, incluyendo la propia.

- Evita lo negativo de cada cultura, incluyendo la propia.
- Revisa objetivamente su cultura para conocerla desde nuevos enfoques.
- Respeta las diversas ideologías, capacidades, opciones sexuales y circunstancias sociales de grupo.
- Facilita la convivencia entre personas cercanas de diferentes culturas.
- Propone actuaciones de distinto tipo que favorecen y promueven las relaciones interculturales.
- Dispone de una autoimagen ajustada a la realidad.
- Se observa y valora sus propias acciones.
- Actúa de forma coherente con su ideología.
- Flexibiliza sus actuaciones y opiniones.
- Ve el mundo desde otras perspectivas/puntos de vista.
- Se adapta a nuevos contextos culturales.
- Es capaz de construir relaciones interculturales duraderas.
- Tiene humildad cultural, alejada de todo etnocentrismo.

Así, la CI implica interactuar de forma efectiva y apropiada con personas de otras culturas, y ello, a su vez, implica conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos (Perry & Southwell, 2011); exige conocimientos, motivación, habilidades verbales, comunicación no verbal y comportamientos adecuados y eficaces (Lustig & Koester, 2006); tolerancia a la ambigüedad de comportamiento, flexibilidad, consciencia comunicativa, descubrimiento del otro, empatía (Hiller & Wozniak, 2009). La CI se convierte en “un conjunto de habilidades cognitivas y características afectivas y de comportamiento que hacen desarrollar una efectiva interacción en una variedad de contextos culturales” (Bennett, 2008, p. 16).

De la misma manera, Byram (1997) menciona que la competencia intercultural está compuesta de conocimientos, habilidades y actitudes; así, dentro de ellas podemos encontrar: el conocimiento de sus propios valores, de las creencias, significados y comportamientos, la habilidad de interpretar y relacionar elementos culturales, y la actitud para relativizarse uno mismo y para valorar al otro (p.34). También Aguado (2003) considera que la CI comprende

las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo. (p.141)

Además, explica esta autora que las actitudes se refieren a “cualidades como la curiosidad y apertura, aceptando que existen otras culturas igualmente válidas que la nuestra, la cual no es la única.” (p.141), los conocimientos en general sobre “cómo funcionan y cómo se forman los grupos sociales y sus identidades, tanto en el nuestro propio, como el de los otros.” (p.142), y las habilidades para interpretar y comparar “desde diversas perspectivas, hechos, ideas o documentos de otras culturas, explicarlos y relacionarlos o compararlos con la propia, para comprender cómo puede malinterpretarse fácilmente lo que alguien de otra cultura dice, escribe o hace.” (pg.142) y para “adquirir nuevos conocimientos acerca de otra cultura, y la destreza de poner en práctica esos conocimientos en situaciones reales de comunicación e interacción.” (p.142).

Lo anterior nos permite aseverar que una persona competente interculturalmente será capaz de desenvolverse con facilidad en contextos interculturales, siempre y cuando haya desarrollado la CI y sus componentes de manera apropiada. Ahora bien, existen muchos campos en los que el correcto desarrollo de la CI es un requisito indispensable: la industria multinacional, la política, el turismo, la economía, la educación, entre otros. Alonso (2006), por citar un ejemplo, considera que además del idioma, el elemento intercultural es propio de las profesiones relacionadas con el sector

turístico, y Yu, Weiler y Ham (2001) aseveran que el éxito de la mediación intercultural de un guía turístico depende en gran parte del conocimiento, actitudes y habilidades de comunicación interpersonal que posea.

Por otra parte, Vázquez, Fernández y Álvarez (2014) manifiestan que, dentro de los grados de psicología y trabajo social, la formación relacionada con la diversidad y las relaciones con personas del extranjero aporta al desarrollo de la CI, y que éstos “son aspectos claves para un adecuado futuro desarrollo profesional en contextos de diversidad” (p. 307), pues esto permitirá que su desempeño laboral a futuro sea exitoso. De la misma manera, Vázquez (2002) asegura que para los trabajadores sociales “La importancia de descubrir la existencia de los diferentes modos de mirar la realidad no descansa en la necesidad de alcanzar su conocimiento en profundidad, sino en incorporar un elemento que impida la generalización y la valoración del otro únicamente desde nuestros esquemas.” (p.126). También afirma que la CI dentro del ámbito del trabajo social ayuda a que los profesionales “puedan gestionar con éxito sus contactos con la diversidad.” (p.135).

Como se ha podido observar, estas muestras dentro de las ciencias sociales ejemplifican el gran impacto que la CI tiene en esta rama del saber. No obstante, no son las únicas disciplinas que requieren una capacitación juiciosa sobre la CI. La educación, en especial la educación superior, y particularmente los programas que forman docentes, requieren especial atención en cuanto al desarrollo de la CI se refiere.

Se ha dicho que la formación del profesorado en materia de interculturalidad, como otros ámbitos educativos y sociales, se ha visto (se ve) influida por los complejos y acelerados cambios generados por la globalización y el neoliberalismo económico (Escudero, 2010):

La ideología neoliberal y conservadora coloca la educación, los centros la enseñanza y, por lo tanto, a la profesión docente dentro de una ideología y lógica mercantil, competitiva, obsesionada por la productividad, competitividad y eficacia, en un

empeño manifiesto por alinear los sistemas escolares con las demandas económicas de la globalización en sus caras menos amables. (p. 204)

De este modo, y salvo particularidades, el profesorado no recibe una formación, ni inicial ni continua, que le permita afrontar los retos de una sociedad pluricultural, menos aún una formación que les capacite para elaborar currículos interculturales (Santos Rego, Cernadas y Lorenzo, 2014). Es más, a juicio de estos autores, la mayoría del profesorado no tiene una idea clara del significado de la interculturalidad, por lo que, entre otras consecuencias, hace que no encuentren argumentos para cambiar sus prácticas tradicionales. Igualmente, la formación del profesorado se erige, en muchas ocasiones, en un muro infranqueable que impide el ingreso de los planteamientos inclusivos (Agencia Europea, 2011; Leiva, 2012).

Teniendo en cuenta la conceptualización de la CI, Peñalva y López-Goñi (2014) realizaron una investigación para valorar con qué competencias interculturales básicas, personales y profesionales acceden los alumnos a los estudios de Magisterio. Los resultados mostraron que, en general, el alumnado de la muestra tenía competencias ciudadanas básicas, sobre todo críticas, y eran, además, competentes en competencias comunicativas y para la resolución de conflictos, aunque ésta en menor medida que las anteriores. Además, el estudio concluyó que eran mucho más competentes aquellos alumnos que habían recibido educación intercultural en niveles previos a los estudios universitarios, lo que quiere decir que las competencias interculturales pueden ser enseñadas y adquiridas en las escuelas y los institutos, que pueden formar parte perfectamente de los currículos como contenidos normalizados, nada extraordinarios. Ya proclamó Banks (2004) la ineficacia de construir currículos multiculturales de “adición étnica”, sino que deben reflejar de manera equilibrada, equitativa y rigurosa, todas las culturas presentes en un centro educativo. Además, y como expuso este autor, ese currículo intercultural debe resaltar la dimensión crítica en

los alumnos para comprender mejor el mundo en el que viven, sus ideologías, principio, valores y la manera como se construye el conocimiento.

Por tanto, adquirir competencias interculturales debe ser un objetivo prioritario en los centros educativos; la formación en competencias interculturales proporciona (Iglesias, 2014):

- La oportunidad de cuestionar lo que sabemos.
- Dar coherencia a los procesos educativos.
- Priorizar los procesos por delante de los resultados.
- Fortalecer la comunidad educativa.
- La transformación social.

Pero las competencias no pueden ser enseñadas si los docentes no las han adquirido en su formación, y ya se sabe que el hecho de que los docentes puedan ser competentes a nivel intercultural depende de la concepción pedagógica que tengan, pero también y, sobre todo, de su formación en interculturalidad (Leiva, 2010). El docente debe ser consciente de que una mente monocultural va perdiendo paulatinamente la capacidad para la innovación, la curiosidad por explorar nuevos horizontes, la reflexión sobre su propia naturaleza, y se cierra sobre sí misma a través de repeticiones compulsivas. Por el contrario, la mente intercultural vitaliza el pensamiento creando la necesidad de buscar continuamente nuevos horizontes, nuevos estímulos, originales saberes, sin los cuales la creatividad se quedaría fosilizada. El alumno que aprende interculturalmente se sorprende, se muestra curioso, explora, investiga, inventa...

En todo caso, lo más significativo es el convencimiento de que las competencias interculturales se aprenden, como se aprenden otras habilidades y destrezas, y se aprenden no mediante transmisión de conocimientos didácticos, ni por imitación, sino por medio de la construcción de conocimiento y de las propias competencias vehiculadas por los docentes. Además, las competencias interculturales no son algo aislado, exterior y extraño a otras competencias

sociales y educativas; al contrario, forman parte de una filosofía educativa global. Lo anterior ‘obliga’ a la Universidad a preparar docentes para la reflexión teórica de conceptos como etnicidad, cultura, identidad, multiculturalidad, interculturalidad..., pero también sobre las categorías que marcan las diferencias entre las personas, como clase social, género, desigualdad, etc.

Ahora bien, aun cuando los docentes de todas las áreas del conocimiento están llamados a desarrollar la CI, son los docentes de lengua quienes deben capacitarse con más esmero, ya que, de acuerdo con Mora, Escarbajal de Haro y Escarbajal Frutos (2018) “para que un aprendiz de lengua sea competente interculturalmente, sus profesores serán las personas llamadas no sólo a desarrollar esta competencia, sino a convertirse ellos mismos en modelos de ésta” (p. 80). Como se argumentó anteriormente, existe una relación de mutua influencia y beneficio entre la lengua y la cultura, pues como lo argumenta Kramersch (2013)

In the dyad ‘language and culture’, language is not a bunch of arbitrary linguistic forms applied to a cultural reality that can be found outside of language, in the real world. Without language and other symbolic systems, the habits, beliefs, institutions, and monuments that we call culture would be just observable realities, not cultural phenomena. To become culture, they have to have meaning (p.62) [En la díada “lengua y cultura”, la lengua no es solo un manojo de formas lingüísticas arbitrarias aplicadas a la realidad cultural que puede encontrarse fuera del lenguaje, en el mundo real. Sin la lengua y otros sistemas simbólicos, los hábitos, creencias, instituciones y monumentos que llamamos cultura serían solo realidades observables, no fenómenos culturales. Para ser cultura, deben tener significado]

Lo anterior nos indica que aquellos profesionales que se desempeñen en estos dos campos, lengua y cultura, deben no solamente conocerlos sino llevarlos a la práctica de la mejor manera. Esto significa que los docentes de lengua extranjera deben poder relacionarse apropiadamente con otros culturalmente diferentes y, a su vez, desarrollar esta competencia en sus alumnos.

El conocer otra lengua implica conocer su cultura; ser bilingüe implicaría entonces ser bicultural; sin embargo, esto no siempre es así y, de hecho, no se busca que una persona, en este caso, un docente, pueda desenvolverse e interactuar eficazmente en dos culturas, pues esto implicaría que la persona ha vivido (o pretende vivir) en ambas culturas y ha adquirido los elementos que caracterizan a cada una. Aunque el escenario presentado puede darse, no es el ideal que se persigue en un programa de formación de docentes en lengua extranjera; más bien, se quiere en últimas “developing in our students an intercultural competence steeped in a deep understanding of their historicity and subjectivity as language learners.” [desarrollar en nuestros estudiantes una competencia intercultural impregnada en un profundo conocimiento de su historicidad y subjetividad como estudiantes de lengua] (Kramersch, 2013, p.60), lo que nos indica que los estudiantes de lengua deben aprender

who they are through their encounter with the Other. They cannot understand the Other if they don't understand the historical and subjective experiences that have made them who they are. But they cannot understand these experiences if they do not view them through the eyes of the Other. (Kramersch, 2013, p.61) [quienes son a través del encuentro con el otro. No pueden entender al Otro si no comprenden las experiencias históricas y subjetivas que les han hecho quienes son. Pero no pueden entender estas experiencias si no se ven a través de los ojos del Otro].

Ahora bien, el entender al Otro para comprenderse a sí mismo solamente se logra si cada individuo involucrado tiene la disposición, conocimientos culturales y es hábil en este tipo de interacciones, componentes esenciales de la competencia intercultural (CI).

Dentro de lo estimado para la educación de futuros docentes de lengua, el componente lingüístico y pedagógico priman como aspectos fundamentales a su formación. Sin embargo, la “enseñanza” de lo cultural, y por ende el desarrollo de la CI, queda casi siempre reducida a la

presentación de algunos datos demográficos, artísticos y, en muchos casos, estereotipos de comportamiento de la cultura del país (o a veces dos) de la lengua objeto de estudio. Lo anterior en un mundo globalizado puede resultar adverso para los fines de los programas de formación de docentes, ya que, parte de lo que se persigue en ellos, es que sus egresados puedan desempeñarse en diversos contextos, y esto se traduce en relacionarse con personas con patrones culturales diferentes, sea en el mismo contexto o en otro, en el mismo país o en otro.

Por lo anterior, hace necesario entonces, tomar la iniciativa para el consciente desarrollo de la CI, de manera tal que nos solamente los futuros docentes puedan verse beneficiados en sus prácticas pedagógicas, sino sus estudiantes lleguen a aprovechar los beneficios de tener entre sus profesores, aquellos que pueden comprender las diferencias culturales que puedan existir en sus cursos y que son capaces de actuar como mediadores culturales dentro de las instituciones educativas.

Es importante recordar también que el desarrollo de la CI es un proceso constante que no termina, sino que está evolucionando siempre, puesto que todos los días aparecen nuevos retos que nos impulsan a, nuevamente, aprender y cambiar (Fantini, 2000).

Capítulo III. Metodología

3.1. Planteamiento del Problema y Objetivos

Se ha puesto de manifiesto la importancia de interactuar con otros culturalmente diferentes y la necesidad de que las personas involucradas en estos encuentros posean las herramientas necesarias para que estas interacciones se desarrollen sin contratiempos. Sin embargo, en aquellos espacios en los que este tipo de encuentros son escasos y, por ende, los individuos no adquieren estas habilidades de manera innata, es imperante realizar un ejercicio consiente para su desarrollo.

Para aquellos que se educan para ejercer como profesores de una lengua extranjera en el futuro, los procesos educativos para el desarrollo de estas habilidades son indispensables, pues el ideal sería que, en un futuro, ellos contribuyan a que las interacciones interculturales se den en un clima de respeto, aceptación y entendimiento con y hacia el otro, a través de ejercicio docente que impacta a cientos de personas. A partir de documentos como la Declaración de Bolonia, firmada en 1999 y que da inicio al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y en el que se insta a que los docentes de lenguas extranjeras desarrollen competencias interculturales, autores como Escarbajal Frutos (2017), Paricio (2014) o Rico (2008, 2013), han reflexionado sobre la importancia de desarrollar capacidades interculturales en los docentes que atienden poblaciones culturalmente diversas o que por lo menos a futuro, puedan relacionarse con estas de manera apropiada.

Ya desde el siglo pasado se había detectado la necesidad de realizar esta tarea, como se ve, por ejemplo, en el trabajo de García y Oliveras (1999), quienes luego de analizar el contexto social del centro educativo objeto del estudio, proponen un plan de formación intercultural para el profesorado, que pretende no solo mejorar las competencias interculturales sino afrontar pedagógicamente y de manera optimista los retos que el aula multicultural pueda traer. En esta

misma línea, podemos mencionar otras propuestas, como la identificación del estado de la CI en un grupo de profesores (Aguaded, de la Rubia, Gonzalez y Beas, 2012; Etxeberria, Karrera y Murua, 2010); el conocimiento sobre las prácticas que los docentes denominan interculturales que llevan a cabo en sus aulas y si éstas realmente corresponden con la teoría sobre interculturalidad en la escuela (Aguaded, Vilas, Ponce y Rodriguez, 2010); la influencia del aprendizaje significativo en la teorización sobre CI en docentes de idiomas (Gonzalez, Flores y Focsan, 2016); o propuestas como: la formación intercultural del profesorado de secundaria, desde sus inicios como a lo largo de su carrera docente (Jordán, 2007), la capacitación docente que tenga en cuenta también elementos como el currículo, estrategias de aula, plan de estudios, entre otros (Avaro, 2015), o un modelo para la capacitación de docentes en competencias interculturales, especialmente para los docentes de inglés como lengua extranjera (Pena-Dix, 2018). Finalmente, vale la pena referirse al trabajo de Fernández-Agüero y Chancay-Cedeño (2018), quienes observaron que un grupo de docentes de inglés como lengua extranjera hacían más énfasis en las actitudes que en los conocimientos o habilidades de la competencia intercultural, cuando trabajaban sobre ésta dentro de sus clases con estudiantes universitarios de diferentes carreras.

Los ejemplos presentados ratifican la importancia que tiene la formación del docente que atiende población culturalmente diversa, en aspectos como el conocimiento teórico sobre competencia intercultural, las prácticas de aula en comunidades con estudiantado perteneciente a diversas culturas o la capacidad para adaptar o diseñar un currículo intercultural. Empero, la muestra anterior se sitúa en instituciones educativas en las que la realidad intercultural ya es un hecho y el docente debe manejarlas sin ningún tipo de preparación previa; es decir, se realiza el mejor esfuerzo por solventar una situación para la cual no ha habido antes una adecuada capacitación, tanto para los centros educativos como para el personal que allí labora.

Ante este panorama, es conveniente entonces concientizarse que el mayor esfuerzo que se puede realizar en términos de desarrollo de habilidades interculturales, se debe hacer durante el ciclo inicial de preparación, es decir, aquel conducente a obtener un título de grado (en el EEES) o de pregrado (en Colombia), pues es allí donde el estudiante desarrolla la mayor parte de las competencias que le permitirán desenvolverse de manera adecuada en las instituciones educativas que pueden llegar a ser culturalmente diversas. Por lo anterior, es importante conocer los esfuerzos investigativos que se han realizado en la formación inicial de los docentes relacionados con la CI.

Se puede iniciar mencionado la experiencia que tuvo lugar dentro de una universidad pública con estudiantes de licenciatura en lenguas extranjeras, quienes desarrollaron habilidades para interpretar y contextualizar prácticas culturales, y que además se concientizaron sobre las complejidades del contexto. Esto se dio luego de la realización de una serie de talleres cuyo objetivo era analizar los sistemas de educación y evaluación de algunos países de habla inglesa y francesa para contrastarlos con los que tienen lugar en Colombia, relacionados específicamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (Ramos, 2013).

A su vez, Gómez (2014) indica que se pueden desarrollar habilidades interculturales críticas por medio de la inclusión de historias multiculturales auténticas, mediadas por la implementación del enfoque “enseñanza relacional” en estudiantes avanzados de licenciatura en inglés como lengua extranjera. Por su parte, Olaya y Gómez (2013) señalan que los profesores en formación, especialmente de lengua extranjera, deben ser instruidos para desarrollar la competencia comunicativa intercultural en términos no solamente de sus componentes (habilidades, actitudes y conocimientos), sino en cuanto a su discusión teórica y crítica, con el fin de tener docentes mejores calificados dentro de un mundo globalizado.

En el trabajo de Cano, Ricardo y Del Pozo (2016) se señala que un alto porcentaje de estudiantes de programas de pregrado de diferentes carreras, participantes en su investigación, se

considera competente interculturalmente, lo que les permite desenvolverse en un medio multicultural. Finalmente, es importante señalar que Ramos, Aguirre y Hernández (2012) encontraron que, a través del diseño de unidades didácticas en un colegio rural, los estudiantes pudieron reflexionar sobre su propia cultura y valorarla, y se promovió su entendimiento intercultural.

Lo anterior conduce a pensar que, si bien se han realizado esfuerzos por desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de pregrado en variados campos del conocimiento, es importante ahondar los esfuerzos porque este desarrollo sea un eje transversal en los planes de estudio de las instituciones educativas en todos los niveles. Sin embargo, al ser la idea anterior una empresa enorme, en la que deben estar involucrados muchas agencias del gobierno, sector privado y, en general, la sociedad misma, es necesario dar pasos ciertos para que esto se consolide como un proyecto que permita mejorar la calidad educativa y, por ende, construir una mejor sociedad.

Ante este reto que se plantea, se debe empezar por trabajar con los sectores educativos más cercanos a esta realidad intercultural, quienes por la naturaleza misma de su formación deben desarrollar estas competencias. Y son los futuros docentes de lengua los llamados a iniciar con este proceso, pues, como se discutió anteriormente en este documento, la lengua y la cultura mantienen una relación simbiótica que las convierte en inseparables, y son ellos quienes durante su formación y posterior ejercicio profesional, conocen mejor y de primera mano los pormenores, dificultades y aciertos de los encuentros interculturales, y pueden con mayor certeza orientar los procesos académicos y de aula para que éstos se den apropiadamente.

Ahora bien, para poder dar pasos seguros hacia la consecución del adecuado desarrollo de la competencia intercultural en futuros docentes de lengua, es imprescindible conocer primero cuál es el estado en el que se encuentra la competencia intercultural (CI) en la población mencionada, pues incluso si se siguen los lineamientos básicos exigidos por el Ministerio de Educación para los

programas de Licenciatura en Bilingüismo, cada grupo poblacional posee unas características propias y, además, los programas de pregrado se diseñan con algunas especificidades que los diferencian de otros. Asimismo, es importante que se emplee esa información para establecer unas propuestas transversales dentro de los planes de estudio de los programas, que permitan el desarrollo de la CI en los docentes en formación.

A pesar de conocerse lo anterior, la problemática en torno a la CI persiste, pues aun cuando se insista en su inclusión y desarrollo dentro de los programas de formación de docentes en lengua, no se conoce de un estudio en el que se aborde esta cuestión y que permita revisar cómo se trabaja esta competencia en otros programas de su misma naturaleza o que pueda ser replicado. Esto se convierte en un dilema para los programas de pregrado debido a que se pueden presentar falencias en la formación de estos profesionales de la educación, que deben empezar a solventarse de manera inmediata. A tenor de lo discutido hasta este punto, la pregunta de investigación que se plantea es ¿Cuál es la influencia de una serie de talleres sobre una cultura minoritaria en Colombia en el desarrollo de la competencia intercultural de un grupo de estudiantes de pregrado del programa de Licenciatura en Bilingüismo en la Universidad El Bosque (Bogotá, Colombia)?

Por ello, y para realizar un análisis pormenorizado sobre este asunto en el programa mencionado en la pregunta de investigación donde no se ha hecho estudio similar, se han planteado los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo principal: Desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de pregrado de segundo y cuarto semestre de 2017-2 del programa de Licenciatura en Bilingüismo en la Universidad El Bosque.

Para dar respuesta a este objetivo general, se proyectan los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar la competencia intercultural de los participantes y su especificación a través de variables como: componentes de la competencia intercultural, grupo (según semestre) edad y género.
2. Analizar diferencialmente la competencia intercultural de los participantes, antes y después del programa de trabajo con el material que recoge elementos de la Cultura Sikuani.
3. Elaborar una propuesta, a partir de los resultados obtenidos, para la optimización de las metodologías de aula con el fin de potenciar la competencia intercultural de los estudiantes del programa de la Licenciatura en Bilingüismo de la Universidad El Bosque.

Con ellos, se pretende aportar al estudio sobre la competencia intercultural no solo en el programa y la universidad mencionados, sino a nivel general en los programas de formación de docentes en lengua. Además, se considera que el estudio puede ser replicable y aplicable en otros contextos, y así de alguna manera este trabajo aporta a la solución de la problemática detectada. Finalmente, es importante mencionar que este capítulo se presenta de acuerdo con el esquema propuesto por Hernández, Maquilón, Cuesta e Izquierdo (2015).

3.2. Participantes y Contexto

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas en Colombia, y especialmente en los programas de formación de maestros en lenguas, deben regirse por los preceptos enunciados dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), entre los que se encuentra la competencia pluricultural. Es importante entonces, que se revise el desarrollo de esta competencia y su posible mejoramiento en estudiantes pertenecientes a estos programas. La Universidad El Bosque ha formado profesionales en diferentes áreas desde el año 1977, dentro de las que se encuentra la educación. La Licenciatura en

Bilingüismo desde sus inicios en el año 2004 ha propendido porque sus egresados se distingan por su excelencia académica, y es esencial que, dentro de los procesos de mejoramiento continuo, se examine el estado de la competencia intercultural (CI). Por lo anterior, la población participante de este estudio son los estudiantes de esta Licenciatura quienes, al momento de la aplicación del test inicial, conformaban un grupo de 308, de los cuales 208 contestaron al instrumento. Sus edades oscilaban entre los 18 y 40 años, y su descripción demográfica indicó que el 63,9% eran mujeres y el 36,1% hombres. El 93% de los participantes indicó ser soltero/a y el resto manifestó ser casado, divorciado o en unión libre. Además, un alto porcentaje de este grupo (87%) procede de la ciudad de Bogotá, en tanto que el resto de los participantes provienen de otras regiones de Colombia, como la costa Atlántica, los Llanos Orientales y la sabana Cundiboyacense. La mitad de los participantes (50%) afirma ser de estrato socioeconómico 3 y el 34% de estrato 2; el resto de la población se ubica en los estratos 1, 4, 5 y 6. Finalmente, un importante porcentaje de participantes (62%) financia sus estudios con ingresos propios, mientras que el 23% lo hace por medio de préstamos y un 15% empleando otros medios.

De este grupo se trabajó con uno más reducido para realizar el trabajo en aula con material relacionado con la comunidad indígena sikuani. Este grupo se seleccionó a conveniencia, esto es, con aquellos estudiantes que coincidieron en horario con el de la investigadora (Creswell, 2012). Este segundo grupo de trabajo contó con la participación de 26 estudiantes quienes, al momento de la realización de los talleres, contaban con edades entre los 18 y 37 años, de los cuales el 27% eran hombres y el restante 73% mujeres. Después de concluidos los talleres, con este mismo grupo se realizó la aplicación de la prueba inicial, con el fin de realizar un análisis diferencial en relación con el desarrollo de la competencia intercultural.

3.3. Enfoque y Diseño de la Investigación

Durante mucho tiempo, se ha propuesto que la ruta para determinar el camino del desarrollo de las experiencias investigativas es iniciar con la identificación del paradigma con el cual se desea trabajar, determinar el enfoque a seguir y finalmente enmarcar el problema identificado en lo seleccionado anteriormente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 4). Sin embargo, una propuesta más ajustada a la realidad y con la que cual se rige este trabajo, es:

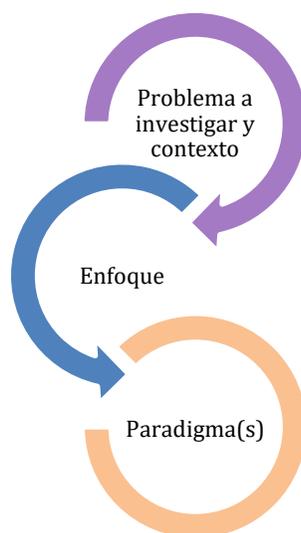


Figura 2. Esquema para identificar la ruta de investigación (adaptado de Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 5)

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso entonces realizar una descripción breve de esta investigación para determinar su diseño y enfoque. En este proyecto se pretende desarrollar la competencia intercultural de un grupo de estudiantes de un programa de licenciatura en Bilingüismo a través de la exposición a material relacionado con una cultura indígena de Colombia. Para ello, es importante establecer primero cuál es el estado de la competencia intercultural (CI) de los participantes por medio de un cuestionario que da cuenta de la percepción de los participantes sobre su CI en sus tres componentes, a saber: conocimientos, habilidades y actitudes, lo que da un panorama general y descriptivo sobre la CI. Durante la segunda fase de la investigación, se

selecciona un grupo de estudiantes para trabajar en una serie de talleres que tienen como propósito acercarlos no solo al conocimiento de aspectos generales sobre una cultura indígena de Colombia (como su alimentación, ritos o problemáticas), sino a la reflexión en torno a patrones culturales propios; a partir de allí, se recogen algunas impresiones individuales y grupales, por medio de entrevistas, reflexiones escritas y discusiones grupales. Para concluir, a este grupo se le presenta el cuestionario inicial para realizar una comparación entre el estado de su CI, antes y después del trabajo en aula con los talleres. A manera de contribución, se realizan algunas sugerencias al programa de Licenciatura en Bilingüismo con el fin de potenciar el desarrollo de la CI en el grueso de la población, de acuerdo con lo encontrado en las fases anteriores.

A través de la descripción sobre el proceso de investigación mencionado en el párrafo anterior, es posible inferir que:

- Si tenemos en cuenta que en el enfoque cuantitativo generalmente se prueban teorías al examinar las relaciones entre variables que pueden ser medibles a través de instrumentos, y cuyos resultados pueden ser analizados a través de procedimientos estadísticos (Creswell (2014), se puede determinar que dos partes del presente estudio encuadran en este enfoque. La primera, la aplicación del cuestionario al total de estudiantes del programa, cuyo objetivo es caracterizar la CI en sus tres componentes, a través de variables como género o edad, cuyos datos fueron analizados a través del programa SPSS y sus resultados discutidos (en un apartado más adelante) desde la perspectiva cuantitativa. La segunda parte es el análisis comparativo del trabajo antes y después de los talleres, en el que se realizó un paralelo entre los resultados obtenidos antes y después del trabajo en clase, a través del cuestionario mencionado antes, cuyos datos y resultados también fueron procesados a través de SPSS y analizados desde el punto de vista cuantitativo.

- El enfoque cualitativo se manifiesta durante y al final de la aplicación de los talleres, en los cuales se puntualiza sobre la reflexión acerca de las culturas (propia y externa), considerando que la ruta cualitativa propende por explorar y entender el significado de los problemas sociales, de acuerdo con los individuos o grupos (Creswell, 2014). La información recogida y su posterior análisis fueron procesados a través del programa ATLAS.ti.

Es preciso mencionar que, aun cuando se puedan dar dos procesos iniciales independientes en la recolección y análisis de datos (como se menciona antes), ambos emergen y se complementan al momento de presentar la discusión de resultados y las conclusiones, ya que la intención es presentar un panorama más completo de los hallazgos. Además, las sugerencias de mejoramiento para el programa relacionadas con el desarrollo y potenciación de la CI, como un producto de la presente investigación, requieren de una combinación de ambas rutas investigativas.

Es importante visualizar dos maneras de trabajar los datos recogidos. El trabajo cuantitativo, del que se desprenden los datos a partir de la aplicación del CuCCI para caracterizar a los participantes, y luego la comparación de la información recogida con una segunda aplicación después de una intervención en aula, nos remite al trabajo con un diseño cuasiexperimental. En éste, se observa el efecto de una variable independiente (trabajo en aula) sobre las dependientes (componentes del CuCCI) en grupos formados antes de iniciar con el proceso investigativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Una segunda visión tiene que ver con el trabajo realizado con los datos cualitativos, que surgen dentro de y al finalizar la implementación en aula (talleres). Si bien éstos ayudaron a comprender mejor los resultados de las aplicaciones del CuCCI, también es importante mencionar que su análisis se realizó siguiendo los lineamientos del diseño fenomenológico. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), “su propósito es explorar, describir y comprender las

experiencias de las personas respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias.” (p.548). En ese sentido, el análisis que se presenta en el apartado 4.2.2. se ajusta a lo descrito anteriormente.

Sin embargo, la investigación en su totalidad se enmarca en lo que Creswell y Plano Clark (2018) denominan investigación de tipo explicativo secuencial. En esta, se inicia con una fase cuantitativa que presenta unos resultados, seguida de una fase cualitativa que ayuda a explicar los resultados de la primera. Además, la etapa de selección de población para la recolección de datos se ajusta con lo mencionado por Creswell y Plano Clark (2018), ya que los participantes de las actividades de aula fueron parte del grupo que respondió inicialmente el CuCCI y fue un grupo reducido, como también lo sugieren estos autores.

Por lo anterior, y considerando que en la presente investigación se toman elementos cuantitativos y cualitativos para recoger la información, explorar los resultados y presentar los hallazgos encontrados, se ha determinado que el método mixto aparece como la mejor alternativa metodológica en la cual enmarcar este proyecto.

Esta ruta de investigación (mixta) se sustenta epistemológicamente dentro del pragmatismo, que centra su atención más en el problema de investigación y en el(los) método(s) más apropiados para dar respuesta al mismo, que en el(los) método(s) mismo. Esto hace que sea pluralista y se enfoque en la práctica y en lo que pueda funcionar mejor para cada proyecto (Biddle, & Schafft, 2015; Creswell & Plano Clarck, 2007; Feilzer, 2010; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Tiene sus inicios en la década de los años 50, cuando se considera importante tener diferentes tipos de datos para dar respuesta a investigaciones en el campo de la psicología principalmente (Creswell & Plano Clarck, 2007). Esta misma postura se ha mantenido desde ese tiempo hasta el presente, en donde ha encontrado eco en otros campos de la investigación (Hamui-Sutton, 2013; Nuñez, 2017; Castañer, Camerino y Anguera, 2013), entre los que se encuentra el educativo

(Crescentini, 2013; Díaz, 2014; Judy Kamalodeen, & Jameson-Charles, 2016; Pereira, 2011; Ponce, & Pagán-Maldonado, 2015).

De acuerdo con Creswell & Plano Clarck (2007) “mixed methods research involves both collecting and analyzing quantitative and qualitative data.” (pg.6) [la investigación por métodos mixtos comprende la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos]. De igual manera, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) mencionan que

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p.612)

Teniendo en cuenta las definiciones proporcionadas y los objetivos de esta investigación descritos anteriormente, relacionados con la caracterización de la competencia intercultural (CI) de los estudiantes, su desarrollo a través de actividades en clase y la propuesta de mejoramiento de ésta, el enfoque mixto se convierte en el método que guíe el presente trabajo.

3.3. Variables

Para realizar la caracterización inicial, se tendrán en cuenta las siguientes variables:

- Semestre: se parte del supuesto que, a mayor nivel de estudio, más conocimiento se tiene sobre la parte cultural del idioma. Además, también se puede suponer que la exposición a elementos culturales se acrecienta en tanto los estudiantes avanzan en su carrera.

- Contacto con personas culturalmente diferentes: puesto que la competencia intercultural requiere de interacción con otras culturas. Es posible que algunos estudiantes ya hayan pasado por este proceso.
- Género: es posible encontrar diferencias (mayor o menor desarrollo de la competencia intercultural) entre las mujeres y los hombres durante el desarrollo de la investigación (test de inicio y test de análisis diferencial).
- Edad: ya que se presupone que, a mayor edad, el desarrollo de la CI es mayor.

Estas cuatro variables se tendrán en cuenta al revisar cada aspecto constituyente de la CI que se encuentra en el cuestionario. De igual manera, se revisarán en general solo estos cuatro aspectos al grueso de la población para realizar una mirada general de la CI en el grupo total de estudiantes.

3.4. Materiales e Instrumentos de Medida y de Recolección de Datos

Como se ha mencionado anteriormente, esta investigación es de carácter mixto ya que recabará, analizará y discutirá datos cualitativos y cuantitativos, por lo que se emplearon instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo, que se explicarán a continuación.

3.4.1. Instrumento de recolección de datos cuantitativos.

3.4.1.1. Cuestionario para Caracterizar la Competencia Intercultural de los estudiantes (CuCCI). En la parte cuantitativa y para caracterizar la competencia intercultural (CI) de los estudiantes de Licenciatura en Bilingüismo, se hizo necesario emplear un instrumento que permitiera identificar aspectos relevantes de los tres componentes de la CI, a saber: conocimientos, habilidades y actitudes. Por ello, se hizo necesario inicialmente determinar qué aspectos deberían ser parte de este instrumento.

En el trabajo de Escarbajal Frutos (2006) se averigua por la importancia que ciertas categorías culturales tienen tanto para las personas migrantes como para los educadores. El autor

entiende por categorías culturales los “elementos que ayudan a definir una cultura, aquellos que están presentes en la formación y difusión de una cultura”, (p.196), entre las que se encuentran “el idioma, las costumbres, las instituciones sociales, las manifestaciones artísticas, las folklóricas, las religiosas...,” (p.196). Luego de revisar los postulados formulados por importantes autores en materia cultural, Escarbajal Frutos (2006) construye una plantilla de 30 categorías culturales que responden a 4 dimensiones. La finalidad de esta plantilla es “conseguir que la información que recibimos sobre una cultura sea mejor comprendida, interpretada, analizada y criticada en su caso.” (p.200). Este trabajo se convirtió en la base inicial para determinar qué temas en relación con la cultura debería abarcar el instrumento para la presente investigación.

Una vez se tiene un fundamento sobre las categorías culturales más importantes, se exploran los trabajos de algunos autores en los que se emplean instrumentos para el trabajo con la CI, enfocados en: conocer el grado de adquisición de la competencia intercultural luego de realizar actividades relacionadas con la cultura en sesiones de tutoría en contextos de diversidad cultural (Blasco, Bueno y Torregrosa, 2004); indagar el efecto de la experiencia de voluntariado en estudiantes, voluntarios y anfitriones a través del diseño, pilotaje y aplicación de un instrumento sobre CI (Fantini & Tirmizi, 2006); analizar las competencias interculturales de un grupo de profesores (Aguaded, de la Rubia, Gonzalez, y Beas, 2012); evaluar un plan de intervención sobre la competencia intercultural, después de la implementación del mismo a partir de la identificación de las necesidades del alumnado en esta materia a través de una cuestionario que caracterizaba la CI (Hernández, 2011).

Luego de revisar los instrumentos empleados en las investigaciones mencionadas anteriormente, se tomó como base la herramienta usada por Hernández (2011) y se complementó con los trabajos de Aguaded, de la Rubia, Gonzalez, y Beas (2012); Blasco, Bueno y Torregrosa (2004); Escarbajal Frutos, (2006); y Fantini y Tirmizi (2006). Es importante mencionar que el

instrumento base (Hernández, 2011) fue empleado en un contexto de educación primaria en España y contiene 2 bloques de información: en el primero, se realizan preguntas de tipo demográfico, y en el segundo, se presentan 30 afirmaciones distribuidas en 3 componentes (conocimientos, habilidades y actitudes). Ya que la población y el contexto para los que este instrumento fueron pensados difieren al de esta investigación, el primer cambio adaptativo que se realizó fue el nombre del instrumento. En segundo lugar, se adecuó el lenguaje empleado, puesto que los respondientes en esta investigación son mayores de edad y, por lo tanto, palabras como niños o niñas debían cambiarse. En este mismo sentido, se realizaron cambios de palabras en los ítems 1, 3, 4, 6 y 9 del bloque de “Conocimientos”; en los ítems 3, 4 y de “Habilidades”; y en los numerales 1, 4, 8, 10 y 12 de “Actitudes”, con el fin de acercar las afirmaciones a la realidad de los participantes y evitar confusiones. En tercer lugar, se eliminaron los ítems 6 y 7 del bloque de “Habilidades” y el número 5 de “Actitudes” del cuestionario de Hernández (2011), ya que no había personas extranjeras dentro del grupo de participantes o de culturas totalmente diferentes a la de estos, y estos ítems se relacionaban con esta situación. Este proceso dio como resultado que del instrumento original se mantuvieran 13 afirmaciones, se modificaran 14 y se eliminaran 3.

Una vez se realizó el trabajo anterior, se procedió a complementar el instrumento base con los otros cuatro. Para ello, se revisó que las afirmaciones a incluir no tuvieran temáticas ya incluidas en otras frases del instrumento base, que fueran pertinentes en términos de lenguaje, que se adecuaran a la población y que estuvieran en concordancia con el propósito de esta investigación. A continuación, se relata cómo se realizó la inclusión de nuevos ítems, de acuerdo con cada autor consultado para complementar el instrumento base:

- Desde el trabajo de Escarbajal Frutos (2006), se crearon tres frases que resumen las categorías identificadas en su investigación y que no estaban ya mencionadas en otros ítems del instrumento base.

- A partir de Blasco, Bueno y Torregrosa (2004), se seleccionaron de su trabajo tres ítems, 2 para habilidades y 1 para actitudes.
- Desde lo planteado por Fantini y Tirmizi (2006), se tradujeron al castellano tres ítems que se localizaron en el componente de “Actitudes”.
- El trabajo de Aguaded, de la Rubia, Gonzalez, y Beas (2012) permitió complementar el instrumento base con 5 ítems que se ubicaron en los diferentes componentes, de acuerdo con su temática.

Una vez se tiene este compilado, un grupo de seis expertos repartidos en universidades españolas y colombianas revisan este cuestionario para verificar que sea válido para este trabajo de investigación. Su campo de acción se circunscribe a la de teoría de la educación, didáctica, metodología de la investigación, tecnología y, por supuesto, la interculturalidad y las minorías. Para esta revisión se solicitó su opinión experta para revisar la redacción, la pertinencia, la estructura y el lenguaje tanto de las preguntas de carácter sociodemográfico como de las afirmaciones dentro de cada componente del instrumento. A partir de esta revisión, se realizaron los siguientes cambios:

- ◆ Se había planteado realizar la agrupación de edades dentro del instrumento; sin embargo, la recomendación fue dejar la edad como una variable no nominal y, al momento de hacer el análisis estadístico, trabajarla como edad media en el conjunto de la muestra o mencionar la moda, según la necesidad. Esto devino en que el instrumento se dejara el espacio para que los participantes colocaran libremente su edad.
- ◆ Incluir elementos relacionados con la construcción de la ciudadanía, la identidad cultural, las relaciones entre política y diversidad cultural. Por lo anterior, se

incluyeron 4 nuevos ítems dentro del componente de “Conocimientos” (10, 11, 14 y 15) y uno más en “Actitudes” (47).

Es importante mencionar que la mayoría de las observaciones generales al instrumento fueron positivas, resaltando la pertinencia, relevancia e importancia de éste dentro del contexto a trabajar.

Después de esta revisión, se obtiene la versión final del CuCCI, cuyo resultado puede observarse en el Anexo 1. Allí se muestra que el cuestionario empleado en la presente investigación está compuesto de dos partes: en la primera, se realizan preguntas para identificar demográficamente a la población, como la edad, el semestre, el género, el contacto o no con personas de diferentes culturas y cuáles. La segunda parte la integran 46 preguntas agrupadas en tres secciones, en la que cada parte se enfoca en preguntas relacionadas con los conocimientos, las habilidades y las actitudes de los participantes con relación a la competencia intercultural. Las respuestas a estas preguntas están dadas en una escala tipo Likert (1= Nada, 2=Poco, 3=Bastante, 4=Mucho). Finalmente, se examinó la fiabilidad como consistencia interna y se obtuvo un Alpha de Cronbach igual a 0.85 para el total de la muestra, lo que indica que las puntuaciones son fiables.

Este instrumento fue empleado para dar respuesta a los objetivos No. 1 y No. 2. Para el primer objetivo, la administración del CuCCI se realiza en dos momentos: durante una sesión convocada a la que asisten todos los semestres, excepto sexto y noveno, y otra sesión con estos dos semestres. Estos dos encuentros totalizan una población de 208 participantes. En relación con el segundo objetivo, este instrumento se aplica antes y después del trabajo con los talleres relacionados con el desarrollo de la CI, que se explican en la siguiente sección. Para esta parte, se trabajó con un grupo de 26 estudiantes.

3.4.2. Instrumentos de recolección de datos cualitativos. Como se acaba de mencionar, el trabajo en aula relacionado con talleres sobre una cultura indígena se llevó a cabo con un grupo

de 26 participantes. Estas actividades se enfocaron en la reflexión de ciertos aspectos de la CI y, aunque cada taller tenía un objetivo específico, todos los talleres perseguían un fin común. Por ello, se recurrió a la implementación de reflexiones individuales sobre cada taller y, además, a discusiones sobre el conjunto de talleres, con el fin de conocer las ideas de los participantes, relacionadas con estas actividades.

3.4.2.1. Reflexiones individuales. Como lo mencionan Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2010), elementos como documentos o materiales pueden ayudar al investigador a entender un fenómeno o a conocer las experiencias o vivencias dentro de un contexto. Además, “they provide the advantage of being in the language and words of the participants, who have usually given thoughtful attention to them.” [(los documentos) tienen la ventaja de estar en el lenguaje y palabras de los participantes, quienes usualmente han puesto empeño en ellos] (Creswell, 2012, p.223).

Para el caso de esta investigación, estos documentos se traducen en reflexiones individuales escritas que realizaron los participantes al final cada taller. En éstas, se les pedía consignar una corta reflexión sobre la actividad que acababa de terminar, bien fuera apreciaciones positivas o negativas de ésta, reflexión sobre conexiones de la actividad con otros temas, o cualquier otra idea que surgiera a partir de lo realizado en el taller. Estas reflexiones fueron analizadas con el programa Atlas.ti, a través del cual se identificaron temáticas, se agruparon en categorías y surgieron conceptos que se presentarán luego en el apartado de análisis de datos.

3.4.2.2 Entrevista semi-estructurada. Una vez finalizados los talleres, se consideró oportuno identificar las percepciones de los estudiantes acerca de esta intervención. Para cumplir este cometido, se preguntó a cada uno sobre este tema a partir de cuatro preguntas abiertas (ver Anexo 3), que fueron contestadas por escrito. Además, se promovió la realización de sugerencias al final del formato entregado a los participantes. Teniendo en cuenta el carácter abierto de las

preguntas realizadas, y de la sección de observaciones y sugerencias, este instrumento se enmarca en lo que Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) consideran como entrevista semi-estructurada, pues ésta tiene unas preguntas orientadoras (cuatro, en este caso particular) que pueden suscitar la aparición de temas adicionales a los propuestos inicialmente (observaciones y sugerencias).

3.4.2.3. Grupos de enfoque. Además de identificar las ideas que dejaba cada taller luego de su aplicación, fue importante conocer las valoraciones de los participantes, relacionadas con la intervención en general, es decir, con el grupo de talleres realizados. Para ello, se crearon grupos de trabajo en los que se debatió en torno a tres temas: a) la empatía o rechazo hacia algunos de los talleres realizados, b) las sugerencias sobre otro tipo de actividades que pudieran complementar el conocimiento de otras culturas, y c) propuestas de mejoramiento de los talleres. Como nos ilustra Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), estas sesiones en profundidad o grupos de enfoque permiten conocer la construcción de significados de los conceptos de que se dialoga.

Para el desarrollo de estas sesiones, se contó con la participación de entre 5 y 7 personas en cada uno de los grupos (7 en total), que se reunieron una única vez de manera simultánea (esto por cuestiones de tiempo y logística), para charlar sobre las cuestiones mencionadas con anterioridad a la luz de sus opiniones y teniendo en cuenta el propósito de cada taller. Los participantes compartieron sus ideas con el resto del grupo y dieron sus puntos de vista sobre las respuestas de los demás, creándose una especie de diálogo sobre el desarrollo de los talleres y sus temáticas, y sobre las ideas compartidas que surgieron a partir de las preguntas orientadoras.

3.5. Procedimiento

Como se ha evidenciado en apartados anteriores, conocer el estado de la competencia intercultural dentro de los programas de formación de docentes en lengua es fundamental para

avanzar no solo en el mejoramiento de la formación académica de los estudiantes sino en la construcción de una sociedad más equitativa, inclusiva y tolerante

1^{ra}. Fase: Revisión documental y bibliográfica

En esta primera etapa de la investigación llevaremos a cabo una minuciosa revisión bibliográfica y documental, tanto impresa como *on-line*, seleccionando los textos más representativos del objeto de estudio.

2^{da}. Fase: Elaboración del marco teórico

Para ello se hará un análisis teórico dialéctico sobre el estado de la cuestión en la temática tratada en esta investigación.

3^{ra}. Fase: Selección de los escenarios y la población objeto de estudio

Revisión de los aspectos generales: culturales, geográficos, demográficos, socioeconómicos, sociopolíticos, etc., de la población de estudio, así como descripción de las características concretas de la población y muestra del estudio.

4^{ta}. Fase: Construcción de los instrumentos de recogida de datos

Se diseñarán los instrumentos adecuados para responder a la pregunta de investigación y los objetivos, de acuerdo con las características de la población objeto del estudio.

5^{ta}. Fase: Solicitud de consentimientos informados a los participantes

Se darán los consentimientos informados a los participantes solicitando su permiso para el uso de la información recogida en la presente investigación.

6^{ta}. Fase. Aplicación de los instrumentos:

Se pasarán el Cuestionario para Caracterizar la Competencia Intercultural (CuCCI) (Pre y Post), y se solicitará la realización de las reflexiones individuales, las entrevistas semi-estructuradas y los grupos de enfoque.

7^{ma}. Fase: Análisis de la información recogida:

Se realizará la caracterización de la competencia intercultural a partir de la información recogida con el CuCCI en el grueso de la población. Se hará un análisis diferencial en torno a la competencia intercultural de los participantes, antes y después del trabajo en el aula, con la finalidad de obtener los resultados más relevantes en función de los objetivos planteados. Lo anterior se complementará con la información recogida en las reflexiones individuales y los grupos de enfoque.

A continuación, se discutirán los resultados y se elaborarán conclusiones, con propuesta para la optimización de las metodologías de aula con el fin de potenciar la competencia intercultural de los estudiantes del programa de licenciatura en bilingüismo.

8^{va}. Fase: Elaboración de los informes y difusión de la investigación:

Se procederá a la exposición, difusión y diseminación del producto final en congresos y publicaciones académicas.

Teniendo en cuenta que esta investigación se realizó dentro de un contexto universitario que promueve la bioética como eje transversal de sus acciones, sus cuatro principios (autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia) fueron acogidos durante todo el proceso de investigación.

Es importante mencionar que, durante la elaboración del marco teórico, principalmente, y también a lo largo del documento, las fuentes citadas fueron referenciadas, siguiendo los parámetros de la *American Psychological Association (APA)*, y se corresponden entre sí. Además, los datos fueron tratados de manera precisa y honesta, evitando su manipulación o fabricación, y

fueron guardados apropiadamente para evitar su difusión no consentida, obedeciendo así a los principios éticos de la investigación.

A los estudiantes se les solicitó su aprobación para participar en esta investigación a través de un formato de consentimiento informado (Anexo 2), en el que se les mencionó el propósito de la investigación y se les garantizó tanto el anonimato como la posibilidad de retiro voluntario cuando así lo solicitasen. Además, se dio la oportunidad para realizar preguntas durante las sesiones de recogida de datos, tanto al grueso de los participantes (208) como a quienes participaron en los talleres.

Finalmente, la información presentada en el análisis de los datos y las conclusiones surgió de lo recogido en el instrumento, sin alterar ningún dato allí contenido. Se presentan, de cualquier manera, las dificultades y limitaciones del estudio con el fin de que el lector pueda comprender mejor todas las variables intervinientes en esta investigación.

3.5.1. Proceso de Análisis de Datos. Los datos recogidos a través del CuCCI se analizaron por medio del programa de análisis estadísticos SPSS versión 23.

Por otra parte, se empleó el software ATLAS.ti para la revisión de la información cualitativa, obtenida a través de las entrevistas semi-estructuradas, las reflexiones escritas individuales y los grupos de enfoque, versión 7.5.18.

3.5.2. Intervención en Aula. Esta investigación no solamente pretendía indagar por el estado de la competencia intercultural en un grupo de estudiantes de licenciatura en bilingüismo, sino también revisar cómo esta competencia se podía desarrollar y cuál podría ser el impacto de las estrategias que se emplearan para ello. Por lo anterior, este trabajo se articula en tres momentos: inicialmente, se aplica un cuestionario con el fin de caracterizar la CI en el grueso de la población del programa; luego, se realizan una serie de actividades en aula con un grupo reducido de

participantes, en las que se trabajó con material relativo a la comunidad indígena sikuani; y finalmente, se aplica nuevamente el cuestionario inicial al grupo reducido con el fin de realizar luego un análisis comparativo entre el momento inicial y la aplicación final.

Varios expertos señalan la importancia del trabajo en aula con el fin de desarrollar la CI, especialmente en el aula de lenguas. Al respecto, Byram, Gribkova & Starkey (2002) al mencionar que la dimensión intercultural está relacionada más con hacer conscientes a los estudiantes de cómo la interacción cultural sucede, cómo ésta influye en los procesos comunicativos o cómo conocer más de aquellos con los que nos comunicamos, sostienen que

So a teacher should try to design a series of activities to enable learners to discuss and draw conclusions from their own experience of the target culture solely as a result of what they have heard or read. The teacher might provide some factual information related to the lifestyles current in the culture(s) and patterns usually followed by members of these cultures, but the important thing is to encourage comparative analysis with learners' own culture. (p.10) [Un docente debería tratar de diseñar una serie de actividades para que los estudiantes puedan discutir y sacar conclusiones desde su propia experiencia de la cultura objetivo únicamente como resultado de lo que han escuchado o leído. El profesor debe proveer información real relacionada con el actual estilo de vida de la(s) cultura(s) y de los patrones de comportamiento de los miembros de esta(s) cultura(s), pero lo importante es promover el análisis comparativo con la cultura propia del estudiante]

Estos autores también sostienen que una parte esencial para el desarrollo de la competencia intercultural (CI) tanto en docentes como en profesores es “to examine and challenge generalisations or stereotypes, and suggest or present other viewpoints.” (Byram, Gribkova &

Starkey, 2002, p.20) [examinar y cuestionar las generalizaciones o estereotipos, y sugerir o presentar otros puntos de vista].

Lo anterior nos permite afirmar que es esencial que la CI sea trabajada en el aula de clase, y que, además de mencionar datos demográficos o artísticos sobre otras culturas, se debe llevar a cabo un trabajo de concientización sobre los estereotipos y los prejuicios que permita no solamente reflexionar sobre el otro, sino acerca de uno mismo, acerca de lo esencial y de lo importante y necesario de la diferencia.

Por otra parte, Alonso y Fernández (2013) sostienen la CI no debe ser un tema aislado durante un curso, sino que debe incluirse a lo largo de los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, con el fin de cerrar la brecha entre lengua y cultura. Estas investigadoras señalan que “hace falta crear un ambiente cómodo y seguro, con experiencias y emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje, donde se promueva la curiosidad, la empatía, la tolerancia y el respeto hacia el otro y hacia su cultura”. (p.196)

Para efectos de la presente investigación, se tuvieron en cuenta las actividades y sugerencias presentadas por Alonso y Fernández (2013), Escarbajal Frutos (2010, pp.141-143) y Hernández y Valdez (2010). Inicialmente, se realiza una primera clasificación de las actividades a implementar, teniendo en cuenta el aspecto de la competencia intercultural que cada una desarrolla. Luego, se revisa la pertinencia y aplicabilidad en contexto de cada taller y se hace una selección inicial, de acuerdo con las fuentes consultadas. Finalmente, se depura la muestra teniendo en cuenta el tiempo disponible para la aplicación de las actividades y lo propuesto por el instrumento.

Se consideró que los talleres para el desarrollo de la CI debían enfocarse en dos aspectos principales: el primero, en propiciar la auto-reflexión en relación con los tres componentes de la CI, es decir, en facilitar la reflexión sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes de la cultura propia; y el segundo, en realizar el mismo ejercicio (reflexión sobre conocimientos,

habilidades y actitudes) sobre la cultura 2 (sikuani) y sus similitudes o discrepancias con la cultura propia. Además, era esencial que las actividades a realizar se correspondieran con lo plasmado en el CuCCI, por lo que se hizo un listado con los elementos de cada aspecto de la CI que estaban presentes en el instrumento para realizar con más facilidad esta tarea. Esta información se resume en la siguiente tabla (Tabla 1).

Tabla 1.

Elementos de la competencia intercultural para cada componente, presentes en el cuestionario

Elementos de la CI de acuerdo con el Cuestionario	
Conocimientos (de la cultura propia y de la otra)	A. Elementos culturales: historia, costumbres, tradiciones, celebraciones, creencias religiosas, arte, música, literatura, cuentos, mitos, leyendas. B. Categorías culturales: valores, normas, leyes, patrones de comportamiento, relaciones familiares. C. Estereotipos D. Influencia de cultura sobre el individuo E. Influencia de la cultura y sobre la cultura.
Habilidades	F. Trabajar en equipo G. Iniciar y mantener relaciones con otros H. Aceptar y respetar las diferencias culturales I. Aceptación de la diversidad
Actitudes	J. Gusto por elementos culturales propios y de otras culturas K. Dar importancia o no a conocer elementos culturales u otras personas L. Reconocimiento del propio: opiniones, identidad, opiniones sobre otros.

Una vez se determinó lo anterior, se realizó una preselección de actividades que desarrollaban elementos de la CI; sin embargo, algunas de ellas tomaban más tiempo del destinado para tal fin y otras no eran pertinentes ni para la edad de los participantes ni para el contexto en el que se aplicaría. Entonces, se decidió que en total se llevarían a cabo 5 talleres, ya que el número de sesiones para estas actividades era limitado. Luego, se seleccionaron los talleres que, originalmente, fueron propuestos para sesiones de 1 hora y que, además, permitieran la reflexión sobre la cultura propia y la otra (sikuani) y promovieran al menos dos de los elementos particulares

de la competencia intercultural mencionados en la tabla anterior (Tabla 1). A continuación, se describirá cada taller y cómo fue empleado en la presente investigación, respetando el formato original en relación con sus componentes y puesta en marcha, pero aclarando cuáles de esos se adaptaron o no fueron tenidos en cuenta en este ejercicio investigativo.

TALLER No. 1 “SOMOS SOCIALES”

El primer taller se enfoca en reflexionar sobre los grupos sociales propios y cómo cada uno tiene sus características particulares. Se desarrolla de acuerdo con lo propuesto originalmente con algunas modificaciones, a saber: no se realizan las actividades de lengua, pues no se persigue este objetivo; en el punto c), se omite la reflexión sobre los casos propuestos; y se incluye una actividad de reflexión escrita sobre la actividad. Este taller desarrolla los elementos B y H de la Tabla 2, y es propuesto por Alonso y Fernández (2013).

Título: Somos sociales

Tipo de la actividad: actividad pensada para afrontar y analizar el choque cultural.

Objetivo intercultural: reflexionar sobre los patrones de comportamiento que necesitamos conocer y cumplir para movernos en los diferentes grupos sociales a los que pertenecemos y extrapolarlo al encuentro con otras culturas.

Contenidos socioculturales: relaciones sociales; valores, creencias y actitudes, convenciones sociales, y otros, en función de los grupos sociales seleccionados.

Desarrollo de la actividad:

a) Individualmente, los alumnos deben hacer una lista de todos los grupos sociales a los que pertenecen (familia, deportes que practican, clubes de fútbol a los que apoyan, comunidades religiosas...).

b) Después analizan qué hace a cada grupo diferente de los otros en relación con una serie de ítems: la ropa, las reglas, el lugar de encuentro, las actividades que se hacen, en grado de formalidad que se da entre los miembros del grupo... El análisis puede hacerse rellenando una tabla, o bien volcando los datos en un documento escrito tipo ensayo o contarse oralmente, en forma de exposición con una presentación de Power Point ante el grupo.

c) A continuación, pediremos a los alumnos que se imaginen qué pasaría si participaran en uno de los grupos siguiendo las normas de otro. Para ello, les daremos casos que prepararemos ad hoc en función de sus experiencias y que plantearemos de forma realista y atractiva. Por ejemplo:

Un domingo, Johan se vistió con prisa y se presentó en misa con el uniforme de su equipo de fútbol, ¿qué pasó? Esta mañana, Anna se ha olvidado de taparse sus tatuajes en la reunión de padres del grupo de Primaria del que ella es tutora, ¿qué ha pasado? Enriette, que es muy despistada, a veces pasa consulta en su centro de salud con la bata de estar por casa, ¿qué suele pasar?

TALLER No. 2 “¿QUÉ HARÍAS TÚ?”

El segundo taller pretende desarrollar destrezas y habilidades de la CI relacionadas con el trabajo en equipo y la aceptación y respeto por las diferencias culturales. Además, se enfoca en la actitud de dar importancia a elementos culturales foráneos. El taller se desarrolló como estaba planteado originalmente, con los siguientes cambios: no se realizan las actividades de lengua implicadas, pues no se persigue este objetivo; y en el punto b), se redacta una historia inédita/inventada acerca de un choque cultural con población indígena (sikuani). La idea original para esta historia fue adaptada de un curso en línea sobre competencia intercultural de la Universidad de Purdue que realizó la investigadora. Esta es la situación planteada en el taller:

La profesora Karen Sánchez, quien siempre ha tenido inquietud por las comunidades marginadas, decide pedir traslado desde el colegio General Juan Luis Peñaranda en Villavicencio donde ha trabajado por seis años, al Colegio Kuwei del resguardo indígena Wacoyo de la comunidad indígena Sikuani, en Puerto Gaitán.

Al llegar, es recibida por el rector de la institución quien le da la bienvenida y le enseña su lugar de vivienda, que queda dentro del Colegio. La profesora Karen se instala y al día siguiente inicia labores como profesora de español.

Durante la primera semana allí, nota que una mujer mayor va a llevar a un estudiante hasta la puerta del colegio; sin embargo, Karen no tiene contacto con ella más que un gesto de saludo que realiza levantando su mano y asintiendo con la cabeza, al que la mujer no contesta.

Luego de esta rutina por dos semanas, finalmente la mujer responde al saludo de la profesora mostrando su puño derecho cerrado y levantado y pronunciando palabras en sikuani que Karen no comprende pero que la mujer grita al tiempo con su puño erguido. La profesora no entiende esta reacción y con extrañeza inicia sus labores educativas.

Este taller desarrolla los elementos A, E, F, H y K de la Tabla 2, y es propuesto por Alonso y Fernández (2013).

Título: ¿Qué harías tú?

Tipo de actividad: actividad de crítica constructiva.

Objetivo intercultural: Examinar un incidente crítico y proponer soluciones para resolverlo.

Contenidos socioculturales: relaciones personales y convenciones sociales; otros, según sea el caso que se plantea.

Desarrollo de la actividad:

179) Familiarizar al alumno con el concepto de choque cultural y preguntar acerca de él:

Describe una situación que hayas vivido en la que no entendías por qué se comportaba el otro así y/o no sabías cómo debías comportarte tú. ¿Cuáles eran tus sentimientos y emociones? ¿Cómo reaccionaste? ¿Qué solución adoptaste? ¿Qué ajustes o concesiones tuviste que hacer?

b) Dar un texto que describa el planteamiento de un incidente cultural, sin su resolución. El texto se debe “adornar” para hacerlo realista y cercano, poniendo nombre a los protagonistas, etc.

Algunas ideas:

En un colegio de Primaria, hay un niño que no come cerdo y eso genera quejas entre sus compañeros, que creen que no es justo que no puedan elegir su comida.

En una comida de trabajo, el español tarda en comer y no tiene intención de plantear el tema que los ha reunido hasta los postres; sus interlocutores se impacientan.

c) A la manera de un estudio de caso, los alumnos tendrán que analizar el texto y llegar a una solución siguiendo este procedimiento: (a) individualmente, leen el texto y subrayan aquello que creen que causa el choque cultural; (b) según el caso, también pueden indagar sobre el caso consultando fuentes de información; (c) en pequeños grupos, acuerdan una solución, (d) dos grupos pequeños se juntan en uno y vuelven a quedar en una solución común, € así sucesivamente hasta que el grupo negocia una solución para todos.

d) Mientras, se apuntan todas las soluciones “intermedias”.

e) Al final, se discuten las soluciones intermedias para comprender por qué no han sido aceptadas y se reconsideran las decisiones si fuera necesario.

TALLER No. 3 “¡MIS QUINCE!”

Para el tercer taller, se tuvo en cuenta la idea plasmada por Hernández y Valdez (2010) en su taller de creación propia titulado “La boda”. En éste, se explica el contexto de una boda como

un fenómeno cultural y el significado que este evento trae. Ya que el taller original discute elementos relacionados con una boda tradicional mexicana y transpola esta información a la cultura materna de los participantes, para el propósito de esta investigación se toma en cuenta la celebración de los 15 años de una mujer que se realiza en la sociedad mayoritaria colombiana y el rezo del pescado como acto social equivalente en la cultura sikvani. Se pide a los estudiantes encontrar similitudes en ambas celebraciones, al igual que se hace en el taller original. Además, para su preparación se tuvo en cuenta el mismo esquema que la actividad original y algunas partes se mantuvieron muy similar (por ejemplo, las actitudes y habilidades interculturales que se proponen, y los contenidos funcionales). Este taller desarrolla los elementos A, B, D, H, I, y J de la Tabla 2.

Materiales:

Video breve sobre la celebración de los 15 años de varias jóvenes en la cultura mayoritaria de Colombia, video breve sobre la celebración del rezo del pescado en la cultura Sikvani.

Objetivos:

Reflexionar sobre la importancia y origen de la celebración de los 15 años de una joven.

Conocer sobre el rito del rezo del pescado de la cultura Sikvani y su importancia en la comunidad.

Comparar las dos tradiciones para encontrar similitudes y diferencias.

Contenidos

- Actitudes interculturales

Experimentación de sentimientos que manifiestan los miembros de las diferentes culturas ante este tipo de hechos culturales.

Reconocimiento de actitudes etnocéntricas.

Identificación de las emociones personales ante un hecho cultural semejante al conocido.
 Identificación empática equilibrada por parte de los participantes que han vivido la experiencia de la celebración de los quince años en sí mismos o en sus familias nucleares.

Interés por conocer los significados de los componentes culturales en ambas celebraciones.

- Habilidades interculturales

Análisis de la influencia de las creencias, valores, actitudes, en la percepción de los aspectos culturales.

Diversificación de la perspectiva cultural, a partir de nuevos enfoques y con apoyo de la mediación.

Adopción de perspectivas de una cultura para reflexionar sobre los orígenes de la propia.

Diversificación de la propia perspectiva cultural, a través de la reflexión y análisis de las otras culturas.

Contenidos funcionales:

Expresar una opinión o valoración.

Mostrar acuerdo, desacuerdo o indiferencia ante una situación tradicional.

Describir situaciones propias o de sus familiares o de sus amigos con referencia al pasado.

Contenidos lexicales: Vocabulario relacionado con ambas celebraciones: quinceañera, danza tradicional, tapi (banco para uso del médico tradicional).

Procedimiento y papel del profesor:

El profesor hace sonar el vals “El Danubio Azul” de Johann Strauss y pide a los estudiantes identificar la celebración en la que se baila. Luego, pide a los estudiantes reflexionar sobre unas preguntas acerca de la celebración de los quince años de una mujer: significado, elementos o momentos importantes, historia, celebraciones similares. Luego, muestra un video de una celebración de quince años.

En la segunda parte del taller, el docente realiza un ejercicio similar con el rito del rezo del pescado (cultura Sikuni): canto tradicional como apertura a las preguntas y video sobre la celebración de este evento.

Finalmente, el profesor pide a los alumnos sus conclusiones sobre la cultura propia y las otras culturas. Los mismos estudiantes realizan una autoevaluación de sus actitudes, etnocentrismo y actitud final para con las otras culturas.

TALLER No. 4 “CON LAS MANOS EN LA MASA”

El taller No. 4 se fundamenta en las ideas de Alonso y Fernández (2013, p.202). La actividad propuesta por estos autores consiste en que los estudiantes presentan una receta de cocina de su cultura y le permiten al resto de los participantes degustarla. Para esta investigación en particular, este ejercicio se adaptó de la siguiente manera:

- a. Se da a los estudiantes la posibilidad de oler, tocar y degustar alimentos tanto de la cotidianidad de la cultura mayoritaria (arroz, fríjol) como de la indígena (casabe, mañoco)
- b. Se muestran videos de la elaboración y preparación de estos alimentos
- c. Se realiza una reflexión en torno a la consecución de estas comidas.

Este taller desarrolla los elementos J, L y H de la Tabla 2.

TALLER No. 5 “EN LA PIEL DEL OTRO”

El quinto y último taller se adapta de una actividad propuesta por Escarbajal Frutos (2010, pp.141-143). Esta plantea la realización de sociodramas como mecanismo para poder comprender, al menos en un contexto artificial, situaciones en la zona conflictiva de oriente medio. Para esta investigación, se cambia el contexto a situaciones conflictivas en las que la cultura y la lengua juegan un papel primordial. Se desarrolla así:

- Se divide el grupo en dos. A cada uno se le da una situación a analizar.

- Luego, se solicita que en cada grupo algunos miembros voluntariamente representen la situación ante el otro grupo.
- Una vez realizados los sociodramas, se hace una reflexión sobre lo observado.

Este taller desarrolla los elementos I y L de la Tabla 2.

La Tabla 2 muestra un resumen de los talleres realizados para el desarrollo de la competencia intercultural con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Bilingüismo:

Tabla 2.

Resumen de los aspectos de la competencia intercultural (CI) que desarrolla cada taller

TALLER	NOMBRE	DESCRIPCIÓN	ASPECTOS DE LA CI QUE DESARROLLA (de acuerdo con Tabla 1)
1	Somos sociales	Reflexión sobre los grupos sociales a los que se pertenece y sus características.	B y H
2	¿Qué harías tú?	Análisis de una situación en la que elementos culturales y de lengua no permiten un entendimiento entre dos partes.	A, E, F, H y K
3	Mis quince	Presentación de dos celebraciones en culturas diferentes y análisis sobre sus orígenes e importancia.	A, B, D, H, I, y J
4	Con las manos en la masa	Sensibilización sobre la consecución y preparación de algunos alimentos de la cultura mayoritaria y la cultura sikuani.	J, L, y H
5	En la piel del otro	Realización de sociodramas a partir de dos situaciones en las que la lengua y el contexto son factores determinantes para el desarrollo de estas.	I y L

Los participantes en estas actividades fueron 26 estudiantes, pertenecientes a dos semestres académicos diferentes. Los cinco talleres se desarrollaron durante sesiones de clase cedidas por dos docentes, de aproximadamente 1 hora cada uno, durante la cual se realizaba una presentación

de la temática, se desarrollaba el taller y se finalizaba con un momento de reflexión escrita individual.

Capítulo IV. Análisis e Interpretación de Resultados

Con el fin de tener mayor claridad en la descripción de los resultados, estos se presentarán de acuerdo con el orden de los objetivos de investigación.

4.1. Objetivo 1. Caracterizar la Competencia Intercultural de los Estudiantes a partir del Instrumento en general y a través de Variables como: Componentes de la competencia intercultural, Grupo (según semestre), Edad y Género.

El primer objetivo que se perseguía en esta investigación era caracterizar la competencia intercultural de los estudiantes a partir del instrumento en general y a través de variables como: componentes de la competencia intercultural, grupo (semestre) edad, género. Para dar cumplimiento a este objetivo, 208 estudiantes de la Licenciatura en Bilingüismo contestaron a este cuestionario. Este instrumento, como se mencionó anteriormente, está dividido en dos partes: una sección con datos demográficos, como el género, edad, semestre, y contacto con personas de grupos culturales diferentes al propio. La segunda parte de este instrumento se segmenta en tres partes: conocimientos, habilidades y actitudes; la primera realiza 19 preguntas, la segunda 10, y la tercera 16. Con el fin de tener un panorama general de la población participante, se presenta a continuación una descripción de ésta por cada uno de los aspectos demográficos presentes en la primera sección del instrumento.

En relación con el “género”, el 63.9% de los participantes se identificó con el género femenino, mientras que la parte restante, es decir un 36.1%, corresponde al género masculino, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.

Información sobre porcentajes de género en los participantes

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	133	63.9
Masculino	75	36.1

Total	208	100
-------	-----	-----

Para la variable de “edad”, se determinó establecer intervalos de edad en rangos de 8 a partir del número más bajo, resultando en 3 intervalos como se presentan en la siguiente tabla (Tabla 4). Allí se muestra que el 84.6% de los participantes están en el rango de edad entre los 18 a 25 años, mientras que el 13.5% integra a las personas entre los 26 a 33 años. El último rango ubica con un 1.9% a los participantes entre 34 y 41 años.

Tabla 4.
Rangos de edades de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje
Rangos	18 - 25	176	84.6
	26 - 33	28	13.5
	34- 41	4	1.9
	Total	208	100

Un elemento importante dentro de la descripción demográfica de los participantes de esta investigación es su filiación con alguno de los 10 semestres que se deben cursar para obtener el título de licenciado en bilingüismo. Así, en la siguiente tabla (Tabla 5) se puede ver que los semestres con mayor porcentaje de población corresponden a los semestres 1, 6 y 7, con valores de 17.8%, 13.9% y 13% respectivamente, mientras que en octavo semestre se cuenta con una población de 12 personas que corresponde al 5.8% y en 9^{no} y 10^{mo} semestres se cuenta con una 5.3% cada uno respectivamente, siendo estos dos últimos los semestres con menor cantidad de estudiantes.

Tabla 5.
Información sobre porcentajes de estudiantes por semestres

Semestre	Frecuencia	Porcentaje
----------	------------	------------

	10	11	5.3
	9	11	5.3
	8	12	5.8
	7	27	13.0
	6	29	13.9
	5	15	7.2
	4	23	11.1
	3	17	8.2
	2	25	12.0
	1	37	17.8
	Total	207	99.5
Sin información		1	.5
Total		208	100

En relación con el contacto que han podido tener los estudiantes con diferentes culturas, se puede observar que una gran proporción de participantes (62%) ha estado en contacto con personas culturalmente diferentes, mientras que un 35.6% afirma no haberlo hecho. Es importante anotar que un pequeño porcentaje de respondientes al cuestionario (2.4%) omitieron esta información al momento de responderlo. Esta información se observa en la Tabla 6.

Tabla 6.

Información sobre porcentajes relacionados con el contacto con diferentes culturas en los participantes

	Frecuencia	Porcentaje
NO	74	35.6
SI	129	62.0
Total	203	97.6
Sin información	5	2.4
Total	208	100

Es importante mencionar que la información recabada hasta ahora corresponde a la sección de datos demográficos del Cuestionario para Caracterizar la Competencia intercultural (CuCCI), en la que se inquiría a los participantes por su edad, género, semestre en el que se encontraban inscritos, y si habían o no tenido contacto con personas de otras culturas (Anexo 1).

Como se puede recordar, este instrumento está dividido en dos secciones principales, una en la que se solicitan datos demográficos y la otra, con preguntas relacionadas con cada uno de los componentes de la Competencia Intercultural (CI). Dentro de esta última, se encuentran tres subsecciones, que agrupan preguntas que pretenden conocer la valoración propia de cada participante respecto a los tres componentes de la CI: conocimientos, habilidades y actitudes. Finalmente, cabe mencionar que esta valoración se dio a través de una puntuación de 1 a 4, en la que 1 significaba nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho. Por lo anterior, se presenta a continuación la información obtenida para cada subsección de forma general para el grupo de respondientes.

En la Tabla 7, se observa la información de los tres componentes de la competencia intercultural que componen el cuestionario. Se encontró que el 6.7% de los estudiantes opina que su conocimiento de aspectos culturales es “bastante”, en tanto que un 26.4% lo consideró “mucho”, y finalmente se observa que un pequeño porcentaje (3.8%) lo valoró como “poco”.

Tabla 7.

Información del componente “conocimiento” del cuestionario

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	MUCHO	55	26.4
	BASTANTE	145	69.7
	POCO	8	3.8
	Total	208	100

La valoración que se presenta con relación al componente de conocimiento en la tabla anterior muestra que los participantes tienen un grado alto de estimación sobre lo que pueden saber acerca de otra(s) cultura(s), ya que, al sumar los dos porcentajes más altos, más del 95% de los participantes se siente seguro de poseer conocimientos culturales sobre otros.

Para el componente de habilidades, se observa en la Tabla 8 que el 74.5% de la población se ubica en la respuesta de “bastante”, seguido en porcentaje por “mucho” (16.8%). Los dos últimos valores tienen un porcentaje de 8.2% para “poco”, y de 0.5% en “nada”.

Tabla 8.

Información del componente de “habilidades” del cuestionario

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	MUCHO	35	16.8
	BASTANTE	155	74.5
	POCO	17	8.2
	NADA	1	.5
	Total	208	100

La información que presenta la Tabla 8 sugiere que los participantes consideran que su capacidad para manejar correctamente situaciones interculturales, que es *grosso modo* a lo que se refiere este aspecto del cuestionario, es muy buena, toda vez que más del 90% de ellos valoró esta parte de manera positiva.

Para el componente de actitudes, un alto porcentaje de participantes se ubica en la respuesta de “mucho” con el 84.1%, mientras que el 14.9% lo hace en “bastante” y el restante 1% en “poco”, como se observa en la Tabla 9. Los resultados que se presentan muestran que casi la totalidad de los respondientes del CuCCI tienen una estimación muy favorable de sus actitudes en el aspecto cultural.

Tabla 9.

Información del componente de “actitudes” del cuestionario

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	MUCHO	175	84.1
	BASTANTE	31	14.9
	POCO	2	1.0
	Total	208	100

Es interesante notar que de los tres aspectos (conocimientos, habilidades y actitudes), es el último de ellos en el que los porcentajes son más altos, si se revisan las Tablas 7, 8 y 9. A partir de esta interesante observación, es posible afirmar que esto puede ocurrir debido a que las actitudes, que en términos generales se refiere a la disposición de actuar de cierta manera, es un componente más personal que puede identificarse más fácilmente y así mismo reportarse con mejor valoración en este tipo de cuestionarios.

Por último, en la Tabla 10 se puede observar que el desarrollo de la competencia intercultural de los participantes, de acuerdo con sus respuestas al cuestionario, es de “mucho” para el 51.4%, seguido del 48.1% de la población que se califican con “bastante”, y un restante 0.5% en “poco”.

Tabla 10.

Resultados totales del cuestionario en sus tres componentes

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	MUCHO	107	51.4
	BASTANTE	100	48.1
	POCO	1	.5
	Total	208	100

A partir de la información recolectada hasta ahora en el CuCCI sobre las generalidades de la población y de los tres componentes de la CI presentes en éste, se pueden resaltar los siguientes aspectos:

- Hay más población de mujeres que de hombres (63.9%).
- El rango de edad más poblado es el de las personas entre 29-39 años (86.5%).
- Existe una variación de población entre un semestre y otro, pues algunos semestres tienen más estudiantes que otros. Sin embargo, no es posible determinar las causas de este fenómeno.

- Un importante porcentaje de la población ha tenido contacto con otras culturas (62%).
- En cuanto a cada uno de los componentes de la competencia intercultural, el componente de “conocimiento” tiene un desarrollo de “bastante” para una parte importante de la población (69.7%), al igual que el componente de “habilidades” con un 74.5%. Finalmente, los participantes consideran que su desarrollo del componente “actitudes” es “mucho”, al tener allí a un 84.1% de la población.
- Para finalizar, se resalta que, de acuerdo con los participantes, su competencia intercultural está muy desarrollada, ya que en la respuesta “mucho” se ubica el 51.4% de los participantes y en “bastante” un 48.1% de la población, haciendo que estos dos valores sumen un 99.5% del total de los respondientes.

Una vez presentada la información general, es indispensable realizar nuevas verificaciones en detalle sobre cada variable en relación con cada componente de la CI como se presenta en el CuCCI, por cuanto se partió de la idea de que las variables podrían tener una influencia en el desarrollo de cada componente de la CI.

En la información que se presenta a continuación en la Tabla 11, podemos ver que, para la variable de “género” dentro del componente conocimientos, un 24% de los participantes del género masculino se califica con “bastante”, mientras que para el género femenino este porcentaje es de 45.7%, siendo éstos los más altos para ambos géneros. Ahora bien, en la respuesta de “mucho”, se tiene un 11.1% para el género masculino y un 15.4% para el femenino. Aunque los porcentajes son bajos, para la respuesta de “poco” dentro del género masculino se registra un 1% y para el femenino un 2.9%.

Tabla 11.

Tabla cruzada género – conocimiento

			POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
GENERO	Masculino	Recuento	2	50	23	75
		% del total	1%	24%	11.1%	36.1%
	Femenino	Recuento	6	95	32	133
		% del total	2.9%	45.7%	15.4%	63.9%
Total		Recuento	8	145	55	208
		% del total	3.8%	69.7%	26.4%	100%

Siguiendo con el análisis de los componentes de la CI diferenciado por géneros, se encontró que en el componente de habilidades solo existe porcentaje para el género femenino (0.5%) en la respuesta de “nada”. En cuanto al valor de “poco”, un 2.4% de la población masculina considera sus habilidades en “poco”, siendo dobladas por la población femenina con un 5.8%. Para la respuesta de “bastante”, se evidencia un 26% para el género masculino y un 48.6% para el femenino. Finalmente, el 7.7% de la población masculina valora sus habilidades en “mucho” al igual que el 9.1% del género femenino. Toda la información anterior se puede corroborar en la

Tabla 12.

Tabla 12.

Tabla cruzada género – habilidades

			NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
GENERO	Masculino	Recuento	0	5	54	16	75
		% del total	0%	2.4%	26%	7.7%	36.1%
	Femenino	Recuento	1	12	101	19	133
		% del total	0.5%	5.8%	48.6%	9.1%	63.9%
Total		Recuento	1	17	155	35	208
		% del total	0.5%	8.2%	74.5%	16.8%	100%

Para finalizar con la descripción de cada aspecto de la CI en relación con el género de los participantes, en el apartado de “actitudes” se observa que ambos géneros manejan un porcentaje del 0.5% frente al valor de “poco”. Para la población masculina, la respuesta de “mucho” se presenta con un 6.3%, y para el grupo femenino se tiene un 8.7% en este mismo valor. Finalmente,

el mayor porcentaje en esta categoría se tiene en la respuesta de “mucho”, en el que el género femenino evidencia un porcentaje del 54.8% y el masculino un 29.3% (Tabla 13).

Tabla 13.

Tabla cruzada género – actitudes

			POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
GENERO	Masculino	Recuento	1	13	61	75
		% del total	0.5%	6.3%	29.3%	36.1%
	Femenino	Recuento	1	18	114	133
		% del total	0.5%	8.7%	54.8%	63.9%
Total		Recuento	2	31	175	208
		% del total	1%	14.9%	84.1%	100%

En total, para los tres componentes de la CI en relación con el género de los estudiantes, se presentan porcentajes muy cercanos tanto en la respuesta de “bastante” como de “mucho” en cada género; así, en la población masculina, el primer valor tiene un porcentaje de 16.8% y el segundo, de 19.2%. Por otro lado, el género femenino reporta un 31.3% en “bastante” y de 32.2% en “mucho”. Es importante acotar que sólo en este último grupo de población se da un 0.5% para la respuesta de “poco” (Tabla 14).

Tabla 14.

Tabla cruzada género – resultados totales del cuestionario en sus tres componentes

			POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
GENERO	Masculino	Recuento	0	35	40	75
		% del total	0%	16.8%	19.2%	36.1%
	Femenino	Recuento	1	65	67	133
		% del total	0.5%	31.3%	32.2%	63.9%
Total		Recuento	1	100	107	208
		% del total	0.5%	48.1%	51.4%	100%

Revisando la información presentada en la cuatro últimas tablas (11 a 14), se observa que el género femenino tiene unos porcentajes que casi doblan a los masculinos; sin embargo, es importante recordar que el número de personas de este género es aproximadamente el doble con relación al masculino, según se observa en la Tabla 3. Lo anterior permite concluir preliminarmente

que la variable de género no tiene una incidencia directa sobre la percepción de los participantes en cada ítem del CuCCI. Esto se argumenta con base en la información anteriormente presentada, ya que al revisar los porcentajes más altos en cada tabla (11 a 14) que se ubican en las escalas de “bastante” o “mucho”, no se observan grandes diferencias porcentuales teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente sobre la cantidad de personas en cada género.

Una segunda variable para revisar en los tres componentes de la CI presentes en el cuestionario es la edad. Como se mencionó anteriormente, se partió del supuesto de que esta variable podría influir en el desarrollo de la CI. Cruzando estas dos fuentes de información, se observa en la Tabla 15 que, en relación con el componente de Conocimiento, en el primer intervalo de edad el 20.2% corresponde a aquellos participantes que consideran que su conocimiento es “mucho” y el 61.1% “bastante”. En el segundo intervalo de edad el 5.3% corresponde a “mucho y el 7.7% a “bastante”. En el tercer intervalo y el resto de las respuestas, los porcentajes son menores del 5%.

Tabla 15.

Tabla cruzada edad- conocimiento

			POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
EDAD	18 - 25	Recuento	7	127	42	176
		% del total	3.4%	61.1%	20.2%	84.6%
	26 - 33	Recuento	1	16	11	28
		% del total	0.5%	7.7%	5.3%	13.5%
	34- 41	Recuento	0	2	2	4
		% del total	0%	1.0%	1%	1.9%
Total		Recuento	8	145	55	208
		% del total	3.8%	69.7%	26.4%	100%

En cuanto al componente de habilidades, se destaca en la Tabla 16 que en el primer intervalo de edad el 62% corresponde a aquellos participantes que valoran este componente como “Bastante”

y el 14.4% “Mucho”. En el segundo intervalo de edad el 10.6% corresponde a “Bastante y el 2.4% a “Mucho”. En el tercer intervalo y el resto de las respuestas, los porcentajes son menores del 5%.

Tabla 16.

Tabla cruzada edad – habilidades

		NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
EDAD 18 - 25	Recuento	1	16	129	30	176
	% del total	0.5%	7.7%	62%	14.4%	84.6%
26 - 33	Recuento	0	1	22	5	28
	% del total	0%	0.5%	10.6%	2.4%	13.5%
34- 41	Recuento	0	0	4	0	4
	% del total	0%	0%	1.9%	0%	1.9%
Total	Recuento	1	17	155	35	208
	% del total	0.5%	8.2%	74.5%	16.8%	100%

En el último componente del instrumento, actitudes, se observa en el primer intervalo de edad que el 13% de los participantes estiman este componente como “Bastante” y el 70.7% “Mucho”. En el segundo intervalo de edad el 12% corresponde a “Mucho”. En el tercer intervalo y el resto de las respuestas, los porcentajes son menores del 5%. Esta información se puede observar en la Tabla 17.

Tabla 17.

Tabla cruzada edad – actitudes

		POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
EDAD 18 - 25	Recuento	2	27	147	176
	% del total	1%	13%	70.7%	84.6%
26 - 33	Recuento	0	3	25	28
	% del total	0%	1.4%	12%	13.5%
34- 41	Recuento	0	1	3	4
	% del total	0%	0.5%	1.4%	1.9%
Total	Recuento	2	31	175	208
	% del total	1%	14.9%	84.1%	100%

En su totalidad, al revisar los tres componentes de la competencia intercultural, se observa en la Tabla 18 que en el primer intervalo de edad el 13% corresponde a aquellos participantes que consideran que su CI es “Bastante” y el 70.7% “Mucho”. En el segundo intervalo de edad el 12% corresponde a “Mucho”. En el tercer intervalo y el resto de las respuestas, los porcentajes son menores del 5%.

Tabla 18.

Tabla cruzada edad – resultados totales del cuestionario en sus tres componentes

		POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
EDAD 18 - 25	Recuento	2	27	147	176
	% del total	1%	13%	70.7%	84.6%
26 - 33	Recuento	0	3	25	28
	% del total	0%	1.4%	12%	13.5%
34- 41	Recuento	0	1	3	4
	% del total	0%	0.5%	1.4%	1.9%
Total	Recuento	2	31	175	208
	% del total	1%	14.9%	84.1%	100%

Revisando la información presentada en las cuatro últimas tablas (15 a18), en las que se realiza un cruce de información entre la edad de los participantes y sus respuestas al CuCCI, es posible observar que los porcentajes más altos para cada componente dentro de la escala presentada se dan en los intervalos de edad más poblados, esto es, la mayoría de la población tiende a tener una percepción similar en cada componente del cuestionario. Por lo anterior, es posible decir que la edad no tiene una influencia importante dentro las percepciones de los participantes sobre su competencia intercultural, de acuerdo con los ítems que se presentan en el CuCCI.

Otro aspecto importante que podría influir en la competencia intercultural (CI) de los estudiantes es el semestre en el que se encuentran. Por ello, la información que se presenta a continuación permite conocer los porcentajes de respuesta de cada semestre respecto a cada uno de los tres componentes de la CI.

La tabla 19 muestra que, referente al conocimiento, el semestre con el porcentaje más elevado para la respuesta de “poco” fue primer semestre, con un total de 1.9%, seguido por segundo semestre con 1% y finalmente cuarto y noveno semestres con un porcentaje de 0.5% cada uno. Los otros semestres no reportan porcentaje alguno.

Con relación al valor de “bastante”, en esta misma tabla (Tabla 19) se observa que los porcentajes son variados; así y en orden descendente, el 12.6% corresponde a primer semestre, el 10.1% a sexto semestre, un 9.7% para segundo semestre, cuarto semestre reporta un 8.2%, séptimo semestre tiene un 6.8%, un 6.3% corresponde a tercer semestre, el 5.3% de quinto semestre, un 4.3% de octavo semestre, décimo semestre reporta un 3.9% y finalmente el 2.4% es para noveno semestre.

Finalmente, para la respuesta de “mucho”, los porcentajes de la Tabla 19 se distribuyen de la siguiente manera, en orden ascendente: 1.4% para los semestres segundo, octavo y décimo; 1.9% para tercer y quinto semestre; 2.4% para cuarto y noveno semestres; 3.4% para primer semestre; 3.9% para sexto semestre; y 6.3% para séptimo semestre.

Tabla 19.

Tabla cruzada semestre – conocimiento

			POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
SEMESTRE	1	Recuento	4	26	7	37
		% del total	1.9%	12.6%	3.4%	17.9%
	2	Recuento	2	20	3	25
		% del total	1%	9.7%	1.4%	12.1%
	3	Recuento	0	13	4	17
		% del total	0%	6.3%	1.9%	8.2%
	4	Recuento	1	17	5	23
		% del total	0.5%	8.2%	2.4%	11.1%
	5	Recuento	0	11	4	15
		% del total	0%	5.3%	1.9%	7.2%
	6	Recuento	0	21	8	29
		% del total	0%	10.1%	3.9%	14%
	7	Recuento	0	14	13	27
		% del total	0%	6.8%	6.3%	13%

8	Recuento	0	9	3	12
	% del total	0%	4.3%	1.4%	5.8%
9	Recuento	1	5	5	11
	% del total	0.5%	2.4%	2.4%	5.3%
10	Recuento	0	8	3	11
	% del total	0%	3.9%	1.4%	5.3%
Total	Recuento	8	144	55	207
	% del total	3.9%	69.6%	26.6%	100%

La tabla anterior muestra que, en 8 de los diez semestres, más del 70% de sus integrantes (de cada semestre) valoran sus conocimientos culturales como “bastantes” y es preciso anotar que en los otros dos (séptimo y noveno semestres respectivamente), casi la mitad de quienes pertenecen a ellos se inclina por anotar que sus conocimientos de aspectos culturales es de “bastante” y la otra mitad los califica de “mucho”. Esta mirada por supuesto inclina la balanza a decir que aproximadamente el 80% de todos los participantes tiene una apreciación de sus conocimientos culturales de “bastante”.

Dentro del componente de habilidades del CuCCI en relación con el semestre, los porcentajes para la respuesta de “nada” de acuerdo con lo que se observa en la Tabla 20, solo existe registro para segundo semestre con un 0.5%. En la respuesta “poco”, los semestres 2^{do}, 4^{to}, 8^{vo}, 9^{no}, y 10^{mo} reportan un 0.5%, en tanto que 3^{ro}, 5^{to}, 6^{to} y 7^{mo} tiene un 1,0%, y primer semestre alcanza un 1.9%.

Para la respuesta de “bastante” en esta misma tabla (Tabla 20), en orden ascendente se puede mencionar que el semestre con menor porcentaje es el octavo con 3.9%, seguido de quinto y décimo semestres con 4.3% cada uno. Luego se encuentra novenos semestre con 4.8%, tercero con 6.8% y segundo con 9.2%. Los dos últimos porcentajes son 9.7% para cuarto, sexto y séptimos semestres, y 12.1% para primer semestre.

Para finalizar la descripción de la Tabla 20, se observa que para la respuesta de “mucho” también en orden ascendente, noveno semestre no registra ningún porcentaje. Los siguientes valores son de 0.5% para décimo y tercer semestres, 1% para cuarto semestre y 1.4% para octavo. Les siguen 1.9% para quinto y segundo semestres, 2.4% en séptimo, 3.4% en sexto y finalmente 3.9% en primer semestre.

Tabla 20.

Tabla cruzada semestre – habilidades

			NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
SEMESTRE	1	Recuento	0	4	25	8	37
		% del total	0%	1.9%	12.1%	3.9%	17.9%
	2	Recuento	1	1	19	4	25
		% del total	0.5%	0.5%	9.2%	1.9%	12.1%
	3	Recuento	0	2	14	1	17
		% del total	0%	1%	6.8%	0.5%	8.2%
	4	Recuento	0	1	20	2	23
		% del total	0%	0.5%	9.7%	1%	11.1%
	5	Recuento	0	2	9	4	15
		% del total	0%	1%	4.3%	1.9%	7.2%
	6	Recuento	0	2	20	7	29
		% del total	0%	1%	9.7%	3.4%	14.0%
	7	Recuento	0	2	20	5	27
		% del total	0%	1%	9.7%	2.4%	13%
	8	Recuento	0	1	8	3	12
		% del total	0%	0.5%	3.9%	1.4%	5.8%
	9	Recuento	0	1	10	0	11
		% del total	0%	0.5%	4.8%	0%	5.3%
	10	Recuento	0	1	9	1	11
		% del total	0%	0.5%	4.3%	0.5%	5.3%
Total		Recuento	1	17	154	35	207
		% del total	0.5%	8.2%	74.4%	16.9%	100%

La tabla anterior (Tabla 20) revela que, para el componente de habilidades, más del 60 % de la población participante en cada semestre valora como “bastante” su manejo de habilidades culturales. En este caso particular, existe mayor consenso en este aspecto para el general de la población.

En la siguiente tabla (Tabla 21) se presentan los resultados de la información cruzada entre el componente de la CI “actitudes” con el semestre al cual pertenecen los participantes. Es importante resaltar de estos resultados que en la respuesta de “nada” no existen datos. El resto de los datos se pueden agrupar en tres bloques: el primero, en el que se registran porcentajes para “poco”, “bastante” y “mucho”, en el que se encuentran los semestres 1^{ro} y 2^{do}, con porcentajes para estas tres respuestas así: “poco” con 0.5%, “bastante” con 4.8% y “mucho” con 12.6% para primer semestre, y en segundo semestre, el 0.5% (poco), 2.4% (bastante) y 9.2% (mucho).

Un segundo grupo de participantes solo se identificó con las respuestas de “bastante” y “mucho”, y allí se ubican los semestres desde tercero hasta noveno, con los siguiente porcentajes: tercero: “bastante” con 1.4% y “mucho” el 6.8%; cuarto semestre, “bastante” con 1.4% y “mucho” el 9.7%; quinto, “bastante” con 0.5% y “mucho” el 6.8%; sexto, “bastante” con 1.4% y “mucho” el 12.6%; séptimo, “bastante” con 1.0% y “mucho” el 12.1%; octavo, “bastante” con 1% y “mucho” el 4.8%; y noveno, “bastante” con 0.5% y “mucho” el 4.8%. Para finalizar, los participantes de décimo semestre hacen el último grupo, ya que sólo registran respuestas en “mucho”, con un porcentaje de 5.3%. Todo lo anterior se observa en la Tabla 21.

Tabla 21.

Tabla cruzada semestre – actitudes

SEMESTRE			POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
1	Recuento		1	10	26	37
	% del total		0.5%	4.8%	12.6%	17.9%
2	Recuento		1	5	19	25
	% del total		0.5%	2.4%	9.2%	12.1%
3	Recuento		0	3	14	17
	% del total		0%	1.4%	6.8%	8.2%
4	Recuento		0	3	20	23
	% del total		0%	1.4%	9.7%	11.1%
5	Recuento		0	1	14	15
	% del total		0%	0.5%	6.8%	7.2%
6	Recuento		0	3	26	29
	% del total		0%	1.4%	12.6%	14%
7	Recuento		0	2	25	27
	% del total		0%	1%	12.1%	13%

8	Recuento	0	2	10	12
	% del total	0%	1%	4.8%	5.8%
9	Recuento	0	1	10	11
	% del total	0%	05%	48%	5.3%
10	Recuento	0	0	11	11
	% del total	0%	0%	5.3%	5.3%
Total	Recuento	2	30	175	207
	% del total	1%	14.5%	84.5%	100%

La variedad de respuestas presentes en la Tabla 21 que permite agrupar la información en tres partes, manifiesta la discrepancia que puede existir en las percepciones de los participantes relacionada con sus actitudes hacia aspectos culturales. Como se menciona anteriormente, en los dos primeros semestres las respuestas varían entre “poco”, “mucho” y “bastante”; en el grueso de la población (3ro a 9no) solo se presentan resultados en “bastante” y “mucho”, y finalmente, quienes están por terminar su formación (último semestre) solo se inclinan por “mucho”. Estos resultados son interesantes, ya que pueden existir diversos factores que expliquen esta disparidad. Solo la mitad de quienes se encuentran matriculados en los dos primeros semestres afirman haber tenido contacto con personas culturalmente diferentes, lo que podría afectar su percepción sobre sus actitudes en relación con aspectos culturales. En el resto de los semestres (a excepción de noveno), entre el 50% y el 90% los participantes aseveran haber estado en contacto con personas culturalmente diferentes y esto se puede notar en la preferencia por calificar sus actitudes con “bastante” y “mucho” únicamente. Ahora bien, los participantes de décimo semestre solo se ratifican en “mucho” a pesar de que solo 7 de los 11 refieren el contacto con personas culturalmente diferentes. Por ello, en este componente de la Competencia Intercultural visible a través del CuCCI, no es posible afirmar que el contacto con personas culturalmente diferentes sea un factor influyente en las actitudes. Sin embargo, cabe la posibilidad de insinuar que estos resultados se deben al

proceso educativo de los participantes, pues es visible el hecho de que entre más alto sea el semestre al que pertenecen, mayor es la inclinación de respuesta por las calificaciones altas.

En total, para los tres componentes de la CI en relación con el semestre de los estudiantes, la Tabla 22 muestra los porcentajes finales de las respuestas “poco”, “bastante” y “mucho” para cada semestre. Se observa allí, que en la respuesta “poco”, el único semestre que reporta porcentaje es el segundo, con un 0.5%. Luego, se puede notar que en “bastante”, el mayor porcentaje es para primer semestre con un 10.6%, seguido de sexto con 6.8%, cuarto con 6.3%, segundo con 5.8%, tercero con 5.3%, séptimo con 3.9%, octavo con 2.9%, décimo con 2.4%, y finalmente quinto y noveno con 1.9% cada uno.

Se distingue también en esta Tabla (22) que en la respuesta “mucho”, el mayor porcentaje se encuentra en 7^{mo} semestre con un 9.2%, seguido de 7.2% en 1^{ro} y 6^{to}, de 5.8% en 2^{do}, de 5.3% en 5^{to}, 4.8% en 4^{to}, 3.4% en 9^{no} y 2.9% en 3^{ro}, 8^{vo} y 10^{mo}.

Tabla 22..

Tabla cruzada semestre – resultados totales del cuestionario en sus tres componentes

			POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
SEMESTRE	1	Recuento	0	22	15	37
		% del total	0%	10.6%	7.2%	17.9%
	2	Recuento	1	12	12	25
		% del total	0.5%	5.8%	5.8%	12.1%
	3	Recuento	0	1	6	17
		% del total	0%	5.3%	2.9%	8.2%
	4	Recuento	0	13	10	23
		% del total	0%	6.3%	4.8%	11.1%
	5	Recuento	0	4	11	15
		% del total	0%	1.9%	5.3%	7.2%
	6	Recuento	0	14	15	29
		% del total	0%	6.8%	7.2%	14%
	7	Recuento	0	8	19	27
		% del total	0%	3.9%	9.2%	13%
	8	Recuento	0	6	6	12
		% del total	0%	2.9%	2.9%	5.8%
	9	Recuento	0	4	7	11
		% del total	0%	1.9%	3.4%	5.3%
	10	Recuento	0	5	6	11
		% del total	0%	2.4%	2.9%	5.3%

Total	Recuento	1	99	107	207
	% del total	0.5%	47.8%	51.7%	100%

La última variable que se estima pueda intervenir en el desarrollo de la competencia intercultural de los participantes de esta investigación es la del contacto con otras culturas. Dentro del cuestionario realizado, se les preguntó a los estudiantes si habían tenido contacto con personas de otro(s) grupo(s) cultural(es) o no. Como puede verse en la Tabla 23, en la categoría de conocimiento, la respuesta de “poco” registra un porcentaje de 1% a los que contestaron que sí, mientras que aquellos que mencionaron que no observan un porcentaje de 3%.

En la respuesta de “mucho”, quienes respondieron que sí suman el 40.9% del total, en tanto que el 28.1% corresponde al no. Para la respuesta de “bastante”, el 21.7% contestaron que sí y el 5.4% mencionaron que no.

Tabla 23.

Tabla cruzada contacto con las culturas – conocimiento

			POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
CONTACTO LAS CULTURAS	CON SI	Recuento	2	83	44	129
		% del total	1%	40.9%	21.7%	63.5%
	NO	Recuento	6	57	11	74
		% del total	3%	28.1%	5.4%	36.5%
Total		Recuento	8	140	55	203
		% del total	3.9%	69.0%	27.1%	100%

En cuanto a los porcentajes para la categoría de habilidades, se observa que aquellos que reportaron un contacto con personas de otro(s) grupo(s) cultural(es), consideran que este componente está desarrollado “bastante” en el 45.3% de los participantes, mientras que para el 14.8% su desarrollo es “mucho”. En relación con los estudiantes que afirmaron no haber tenido contacto con personas de otro(s) grupo(s) cultural(es), un pequeño porcentaje (0.5%) asevera que su desarrollo de habilidades en este aspecto de la competencia intercultural es “nada”. Otro tanto

(4.9%) ve este desarrollo como “poco”, el 29.6% lo considera “bastante” y para el 1.5% es “mucho”. La anterior información se puede cotejar en la Tabla 24.

Tabla 24.

Tabla cruzada contacto con las culturas – habilidades

			NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
CONTACTO LAS CULTURAS	CON SI	Recuento	0	7	92	30	129
		% del total	0%	3.4%	45.3%	14.8%	63.5%
	NO	Recuento	1	10	60	3	74
		% del total	0.5%	4.9%	29.6%	1.5%	36.5%
Total		Recuento	1	17	152	33	203
		% del total	0.5%	8.4%	74.9%	16.3%	100%

En relación con las actitudes de la competencia intercultural dentro de los participantes que respondieron sí, se encuentra en la Tabla 25 que su desarrollo en esta categoría es de “poco” para el 0.5% de los encuestados, de “bastante” para el 7.4% y de “mucho” para el 55.7% de los estudiantes. Por otra parte, dentro del grupo de participantes que mencionaron no haber tenido contacto con personas de otro(s) grupo(s) cultural(es), el 0.5% considera que sus actitudes de la CI tienen “poco” desarrollo, el 6.9% las considera “bastante” desarrolladas y finalmente el 29.1% las valora como “mucho”.

Tabla 25.

Tabla cruzada contacto con las culturas – actitudes

			POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
CONTACTO LAS CULTURAS	CON SI	Recuento	1	15	113	129
		% del total	0.5%	7.4%	55.7%	63.5%
	NO	Recuento	1	14	59	74
		% del total	0.5%	6.9%	29.1%	36.5%
Total		Recuento	2	29	172	203
		% del total	1%	14.3%	84.7%	100%

Al revisar las tres tablas anteriores (23 a 25) se presenta una situación similar a la generada con la variable anterior, y es que los dos primeros componentes de la CI que aparecen en el CuCCI

presentan unos porcentajes más altos en la valoración de “bastante”. No obstante, en el componente de actitudes estos se ubican en “mucho”.

Para resumir, se observa en la Tabla 26 que para el 23.6% de los participantes que aseveraron haber tenido contacto con personas de otro(s) grupo(s) cultural(es), su competencia intercultural está “bastante” desarrollada, mientras que para el 39.9% el desarrollo es “mucho”. Para los participantes que no han tenido este contacto, observamos que el 0.5% categoriza este desarrollo como “poco”, el 24.1% como “bastante” y el 11.8% como “mucho”.

Tabla 26.

Tabla cruzada contacto con las culturas – resultados totales del cuestionario en sus tres componentes

			POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
CONTACTO LAS CULTURAS	CON SI	Recuento	0	48	81	129
		% del total	0%	23.6%	39.9%	63.5%
	NO	Recuento	1	49	24	74
		% del total	0.5%	24.1%	11.8%	36.5%
Total	Recuento		1	97	105	203
	% del total		0.5%	47.8%	51.7%	100%

4.2. Objetivo 2. Analizar diferencialmente la Competencia Intercultural de los participantes, antes y después del trabajo con el material que recoge elementos de la Cultura Sikuani.

El segundo objetivo que se planteó con el fin de identificar cambios en la CI de los estudiantes fue analizar diferencialmente la competencia intercultural de los participantes, antes y después del trabajo con el material sobre la comunidad Sikuani. Por lo anterior, la información que se presenta a continuación da cuenta de las particularidades encontradas.

4.2.1. Análisis de los datos cuantitativos.

Pretest – grupo control

Es importante recordar que en este trabajo se desarrollaron cinco talleres enfocados en el desarrollo de la competencia intercultural con un grupo seleccionado de estudiantes. De la misma manera, este grupo de participantes respondió al CuCCI antes y después de participar en estos talleres, con el fin de realizar un análisis comparativo entre el antes y el después de su participación en los talleres sobre la CI.

Para el componente de conocimiento, se identifica en la Tabla 27 que el 69.2% de los participantes se ubica en “bastante”, seguido de “mucho” con el 26.9%

Tabla 27.

Rango de respuesta conocimientos sobre la CI – pretest

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Mucho	7	26.9
	Bastante	18	69.2
	Poco	1	3.8
	Total	26	100

En el componente de habilidades en el grupo control antes de su participación en los talleres, se observa que el 84.6% de muestra se encuentra en el nivel de “bastante”, seguido por “mucho” con el 15.4%, como se observa en la Tabla 28.

Tabla 28.

Rango de respuesta habilidades sobre la CI – pretest

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Mucho	4	15.4
	Bastante	22	84.6
	Total	26	100

Finalmente en la Tabla 29, se observa en el área de actitudes que el 80.8% de los participantes se localiza en “mucho”, seguido por el 19.2% en “bastante”.

Tabla 29.

Rango de respuesta actitudes sobre la CI – pretest

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Mucho	21	80.8
	Bastante	5	19.2

Total	26	100
-------	----	-----

En la siguiente Tabla (30) podemos observar los valores totales para cada aspecto de la CI en el grupo control antes de la intervención en aula con los talleres. Se observa que las respuestas “mucho” y “bastante” dominan la muestra.

Tabla 30.

Rango de respuestas totales sobre la C.I. – pretest

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Mucho	14	53.8
	Bastante	12	46.2
	Total	26	100

Postest – grupo de control

En esta sección se presentan los resultados del cuestionario contestada por los participantes de los talleres luego de la aplicación de estos.

En la Tabla 31 se puede observar que el mayor porcentaje se encuentra en el apartado de “bastante” con un 53.8%, seguido de un 42.4% para “mucho”.

Tabla 31.

Rango de respuestas conocimientos sobre la CI – postest

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Mucho	11	42.3
	Bastante	14	53.8
	Poco	1	3.8
	Total	26	100

En relación con las habilidades, se identifica en la Tabla 32 que el 76% de la muestra se encuentra en el nivel “bastante”, mientras que para “mucho” el porcentaje es de 19.2%.

Tabla 32.

Rango de respuestas habilidades sobre la CI – postest

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Mucho	5	19.2
	Bastante	20	76.9

Poco	1	3.8
Total	26	100

En la siguiente Tabla (33) , podemos observar que el mayor número se encuentra en la categoría “mucho” con un 92.3% y la categoría de “mucho” con un 7.7%.

Tabla 33.

Rango de respuestas actitudes sobre la CI – postest

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Mucho	24	92.3
	Bastante	2	7.7
	Total	26	100

A continuación, podemos ver los valores totales para cada aspecto de la CI en el grupo control luego de la intervención en aula con los talleres en la Tabla 34. Allí se observa que la respuesta de “mucho” tiene un valor de 65.4% y “bastante” de 34.6%.

Tabla 34.

Rango de respuestas totales sobre la CI -postest

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Mucho	17	65.4
	Bastante	9	34.6
	Total	26	100

Para hacer la comparación entre las puntuaciones obtenidas entre el pretest y postest, en cada uno de los componentes del CuCCI, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk dado que teníamos menos de 50 personas en las dos aplicaciones. Se observa que los datos presentan un comportamiento normal ($p \geq 0.05$) lo que conlleva a utilizar una prueba de corte paramétrico para la comparación de los datos. Esto se detalla en la Tabla 35.

Tabla 35.

Pruebas de normalidad Pretest – Postest

Pruebas de normalidad		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Promedio	Conocimientos sobre la C.I. -Pretest	.123	26	.200*	.969	26	.586

Sumatoria Conocimientos sobre la C.I. Pretest	.104	26	.200*	.970	26	.628
Promedio Habilidades sobre la C.I. Pretest	.176	26	.037	.962	26	.433
Sumatoria Habilidades sobre la C.I. Pretest	.176	26	.037	.962	26	.433
Promedio Actitudes sobre la C.I. Pretest	.099	26	.200*	.969	26	.606
Sumatoria Actitudes sobre la C.I. Pretest	.085	26	.200*	.968	26	.577
Suma Total Cuestionario sobre la C.I. Pretest	.083	26	.200*	.983	26	.934
Promedio Conocimientos sobre la C.I. Postest	.109	26	.200*	.975	26	.753
Sumatoria Conocimientos sobre la C.I. Postest	.114	26	.200*	.971	26	.658
Promedio Habilidades sobre la C.I. Postest	.114	26	.200*	.939	26	.130
Sumatoria Habilidades sobre la C.I. Postest	.114	26	.200*	.939	26	.130
Promedio Actitudes sobre la C.I. Postest	.175	26	.039	.934	26	.099
Sumatoria Actitudes sobre la C.I. Postest	.148	26	.148	.946	26	.191
Suma Total Cuestionario sobre la C.I. Postest	.110	26	.200*	.961	26	.415

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

A partir de la prueba de normalidad se manifiesta que los datos presentan distribución normal, por lo que se utiliza la prueba t de student para datos relacionados. Al comparar el componente “conocimiento” no se encuentran diferencias significativas entre el pretest y postest ($p \geq 0.05$), en la categoría “habilidades” no se observaron diferencias entre el pretest y postest ($p \geq 0.05$); y en la categoría “actitudes” se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0.05$) encontrándose una media de puntuación (59.07) superior en postest que en el pretest (56.50).

Tabla 36.

Comparación Pretest – Postest, prueba T de student para datos relacionados.

Prueba de muestras emparejadas		t	gl
Diferencias emparejadas			

			Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		Sig. (bilateral)		
						Inferior	Superior			
Par 1	Sumatoria Conocimientos Pretest – Sumatoria Conocimientos Postest	Componente Sobre La C.I. Componente Sobre La C.I.	-2.23077	8.63624	1.69371	-5.71902	1.25748	-1.317	25	.200
Par 2	Sumatoria Habilidades – Sumatoria Habilidades Postest	Componente Sobre La C.I. Pretest Componente Sobre La C.I.	-.23077	4.86052	.95323	-2.19397	1.73244	-.242	25	.811
Par 3	Sumatoria Actitudes sobre la – sumatoria sobre la C.I. postest	Componente C.I. pretest – Componente actitudes sobre la C.I. postest	-2.57692	4.51817	.88609	-4.40185	-.75200	-2.908	25	.008
Par 4	Suma total cuestionario sobre la C.I. pretest – suma total cuestionario sobre la C.I. postest		-2.23077	10.67074	2.09270	-6.54077	2.07923	-1.066	25	.297

4.2.2 Análisis de los datos de carácter cualitativo. Como se mencionó anteriormente, además del CuCCI (Cuestionario para la Caracterización de la Competencia Intercultural), se implementaron otros tres instrumentos de recolección de datos de corte cualitativo, a saber: la entrevista, reflexiones individuales escritas de los participantes y grupos de enfoque. Los datos recogidos en estos tres instrumentos fueron procesados y analizados a través del programa Atlas ti, versión 7.5.18.

Este software permite inicialmente, revisar cada documento con el fin de identificar dentro de ellos, partes de información relevantes y conectadas con el proyecto de investigación, que reciben el nombre de “citas”. Una vez identificada una cita, se le asigna un “código”, que es básicamente una palabra o frase corta que describe el tema del que allí se habla. Además de lo anterior, también es posible realizar comentarios a cada cita si así lo desea el investigador. A medida que se revisan los documentos para hallar citas importantes, el número de códigos aumenta, al igual que el número de citas que se asigna a un mismo código. Posteriormente, el investigador revisa los códigos y establece relaciones entre ellos, con el fin de crear “redes

semánticas”, que se convertirán a la postre en “unidades hermenéuticas”, también conocidas como categorías de análisis.

El proceso anteriormente descrito desarrolla un tipo de análisis ligado al diseño emergente, basado en la teoría fundamentada. En este diseño, los datos proveen al investigador del material suficiente para producir categorías, que a su vez darán paso a la proposición de una teoría (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Al igual que en la teoría fundamentada, es el investigador quien da sentido a la teoría y explica las relaciones entre las categorías; sin embargo, difiere de ésta en cuanto a que no existen categorías fijas, “como ocurre en la codificación axial y selectiva en la teoría fundamentada.” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.530).

Aterrizando lo anterior a la presente investigación, a través del programa Atlas ti se revisaron los tres instrumentos, dando como resultado la obtención de 309 citas, que se conectaron a 11 códigos. Es de anotar que la mayoría de las citas contó con una breve descripción, con el fin de interpretar y realizar un breve acercamiento inicial de tipo analítico a lo que allí se tenía. Posterior a estos procesos, se procedió a integrar los códigos en temáticas, resultando en 6 categorías, a saber: Talleres, Grupos Sociales, ¿Qué harías tú?, Mis Quince, Con las manos en la Masa y En la Piel del Otro, que se presentan en la siguiente sección.

4.2.2.1 Talleres. Desde que se incubó la idea inicial de esta investigación, siempre se pensó en la realización de algunas actividades, que devinieron en talleres, que permitieran tanto acercarse a una de las más de 68 culturas indígenas que existen en Colombia, a los estudiantes del programa, como para revisar el estado de la Competencia Intercultural (CI) de los participantes a través de estos. Es así como los estudiantes no solo pudieron dar su punto de vista sobre los contenidos de cada taller, sino sobre los talleres mismos en términos de su desarrollo, implementación e ideas conexas con estos.

De acuerdo con McBride (2009), las percepciones que tienen los estudiantes sobre el proceso educativo pueden incidir en cómo se acercan a éste, en su disposición a las actividades y llegar a comprometer su rendimiento. Por ello, conocer los imaginarios sobre aspectos de los procesos educativos es fundamental para realizar un seguimiento a los mismos con el fin de mejorarlos en beneficio de todos los actores que hacen parte de estos. En el caso de esta investigación, los comentarios e ideas de los participantes sobre los talleres permiten darse una idea tanto de su desarrollo y ejecución como de la pertinencia para su vida académica y profesional.

Como se mencionó anteriormente, esta categoría integra los comentarios de los participantes relacionados con su opinión positiva o negativa de los talleres, de su desarrollo y de las conexiones que el taller les permitió crear con otros temas.

Una primera mirada sobre los talleres es la impresión que generaron en los participantes. Al respecto, los comentarios en general son positivos, pues los participantes consideran que su implementación fue acertada y la mayoría fueron recibidos con buena disposición. Al respecto, una participante comenta

8.E1: A mí me gustaron todos, pues como les decía, todos estaban como completos, uno 9.complementaba al otro, estaban muy chéveres.

Aseveración que resume lo expresado por los participantes, y que se complementa con lo que se menciona en la siguiente afirmación:

Ninguno no me susto pues me parecieran muy lúdicos y entretenidos ya que toda la clase podía participar

Una segunda idea para explorar es la conexión entre los talleres. Es de anotar que, para muchos estudiantes, el primero no estuvo conectado temáticamente con el resto, ya que

Tal vez el primer taller no fue mi favorito, debido a que aún no se establecía una relación de total confianza y fue (bas) en su mayoría, teórico.

Varios participantes consideraron que el objetivo de esa primera actividad no estuvo claro ni tampoco en sintonía con el resto de los talleres, como se menciona a continuación:

36.E12: A mí el que menos me pareció como enlazado con los otros fue el primero porque

37. desde el segundo venimos hablando de otras culturas y en ese sólo nos enfocamos en

38. nosotros, entonces el primero fue el que menos me gustó

La primera actividad buscaba generar conciencia sobre las particularidades de los grupos sociales en los que los estudiantes participaban, con el ánimo de reconocerse como actores sociales con rasgos distintivos; todo esto, a manera de introducción a las actividades subsiguientes. Sin embargo, este objetivo, que al final del desarrollo de esta actividad en particular fue bien recibido, no logró ser reconocido por los participantes una vez se culminaron todos los talleres.

Lo anterior sugiere que los participantes no están acostumbrados a realizar reflexiones sobre sí mismos o sobre su propio entorno, lo que no permitiría, por ejemplo, el reconocimiento de elementos culturales o de personalidad, aspectos que de una u otra manera les posibilitaría acercarse al otro, como lo sugiere Montero (2002). Empero, algunos estudiantes consideran que este taller debería ser desarrollado como actividad de cierre, al mencionar que:

111.E16: Es que de todas las cinco actividades, todas se me hicieron importantes pero la 112. primera no

113.E17: Si, la primera no

114.E16: No sé, como introducción a todo esto, o sea como que fue un cambio redrástico

115. después de hablar de la comunidad indígena

116.E13: Si, ya no era lo mismo

117.E14: Si, la verdad no le encuentro relación de eso a lo que hicimos, o sea de pronto como

118. que, si chévere, porque o sea se supone que el propósito de eso es pensar uno

119.E13: Si, eso como de uno

120.E14: Porque o sea tú como que, se supone que en la primera el propósito es como

121. reflexionar uno en su propia cultura, pero así como de primeras no

122.E16: De pronto si podría servir como la última actividad porque ya se ha como

123.E14: Si, eso

124.E16: Si, de todo lo visto a cuál grupo perteneces, ya es distinto

Las reflexiones previas en torno a la organización de los talleres permiten considerar que los participantes pudieron de alguna manera identificar un hilo conductor en las actividades y establecer sus propios criterios de organización. Esto demuestra que más allá de poder conocer algunas particularidades de una cultura diferente a la propia, los talleres potenciaron en los participantes su habilidad para discernir sobre lo más conveniente para los receptores de la información. Lo anterior dentro del contexto educativo, y particularmente de su formación como futuros docentes, es clave para el trabajo con estudiantes, pues permite que el profesor identifique las necesidades particulares de su grupo de alumnos y planee sus actividades teniendo en cuenta esta información.

La metodología de trabajo también fue un tema emergente en las valoraciones de los participantes. En general, esta fue apreciada positivamente por los estudiantes, quienes mencionan que:

El taller donde pudimos probar el casabe, pienso que en ese taller se nos acerca de una manera genial a la cultura por medio de los sabores y los videos

6.E3: El cuatro estuvo bien, el probar las comidas y el conocer como el procedimiento de

7.cómo llegan a hacer las comidas es interesante

Este tipo de actividades en grupo se me hacen interesantes porque es una forma distinta de representar las situaciones, además, al ser tan escénico el ambiente se hace ameno y lo expuesto es más entendible. Me gustó mucho, así como los talleres

Nuevamente, es posible afirmar que los talleres promueven el desarrollo de habilidades esenciales dentro del ejercicio docente, pues los participantes hacen un metaanálisis sobre las

maneras más apropiadas de transmitir la información y cómo, en este caso particular, fueron de provecho para la recepción adecuada y positiva de lo compartido.

Ahora bien, la frecuencia en la que se deberían realizar los talleres también fue un punto de enunciación de los participantes, al explicar que:

102.E32: yo lo veo también como por el lado de que, como dice E29, como incrementar esos

103.talleres pero pues no sé, mi punto de vista sería más como desde una edad temprana, o sea,

(...)

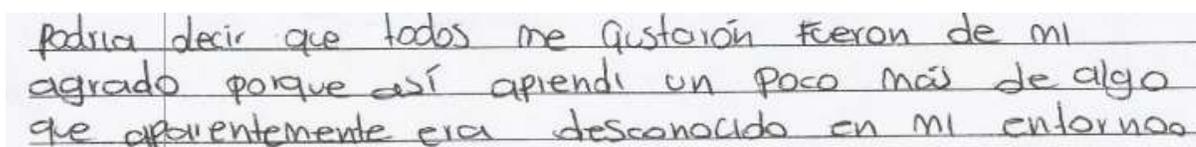
109.E31: yo también estoy de acuerdo un poco con las dos, creo que se deberían hacer ese tipo

110.de talleres e incluso excursiones con grupos más jóvenes para conocer las culturas

Los comentarios anteriores son ejemplo de las solicitudes que realizaron los estudiantes

al finalizar la serie de talleres, ya que se deja entrever en sus acotaciones que estas actividades fueron una apuesta interesante en la contribución de su formación como profesores. A este tenor, varios autores (Muñoz, 2003; Sarramona, 2007; Tejada, 2009) señalan que el poder discernir sobre la mejor manera de organizar y presentar los contenidos a sus estudiantes hacen parte de las destrezas que debe desarrollar un educador.

Otro aspecto sobresaliente que surgió de los datos fue la reflexión suscitada por los talleres en los participantes, en relación con la contribución al conocimiento sobre otras realidades existentes en Colombia y cómo esto lo pueden compartir con otras personas. Además, ser conscientes de la existencia de distintas perspectivas de mundo les permitió reconocer el continuo etnocentrismo que la cultura mayoritaria perpetúa. Al respecto, los participantes comentan:



Podría decir que todos me gustaron fueron de mi agrado porque así aprendí un poco más de algo que aparentemente era desconocido en mi entorno

90.E29: pues a mí me parece que aspectos positivos es que las actividades son muy buenas

91. para darnos cuenta que nos falta muchísimo por conocer, para darnos cuenta que no
92. solamente lo que vivimos a diario es lo que existe, o sea nosotros somos muy cerrados
y de
93. cierta forma muy egoístas hacia otras, abrírnos hacia otros saberes, a otras
perspectivas de
94. cómo ver el mundo

Tener la posibilidad de crear oportunidades de reflexión, como en el caso de los talleres realizados, es un hallazgo que corrobora la necesidad de abrir y continuar con estos espacios de crecimiento profesional y personal para los futuros educadores. En este sentido, Sanchez, Santos y Ariza (2009) aseveran que

Al promover la reflexividad de los docentes, no solo se está velando por su desarrollo profesional y personal, sino que también se está haciendo una contribución significativa a la educación, que se verá reflejada en la formación de los estudiantes, en el cambio del eje central actual de la educación, que es la asignatura y el cumplimiento de los programas, para centrarse en la formación de un proceso que contribuye a la enseñanza de las ciencias, pero también a la formación del criterio, tanto de profesores como de estudiantes. (p.156-157)

Dentro de esta categoría se encontraron particularidades relacionadas con la puesta en marcha de los talleres, su organización y su influencia en el desarrollo de habilidades relacionadas con la docencia. Condensa las opiniones de los participantes, conectadas con los tópicos mencionados, como puede observarse en la siguiente figura:

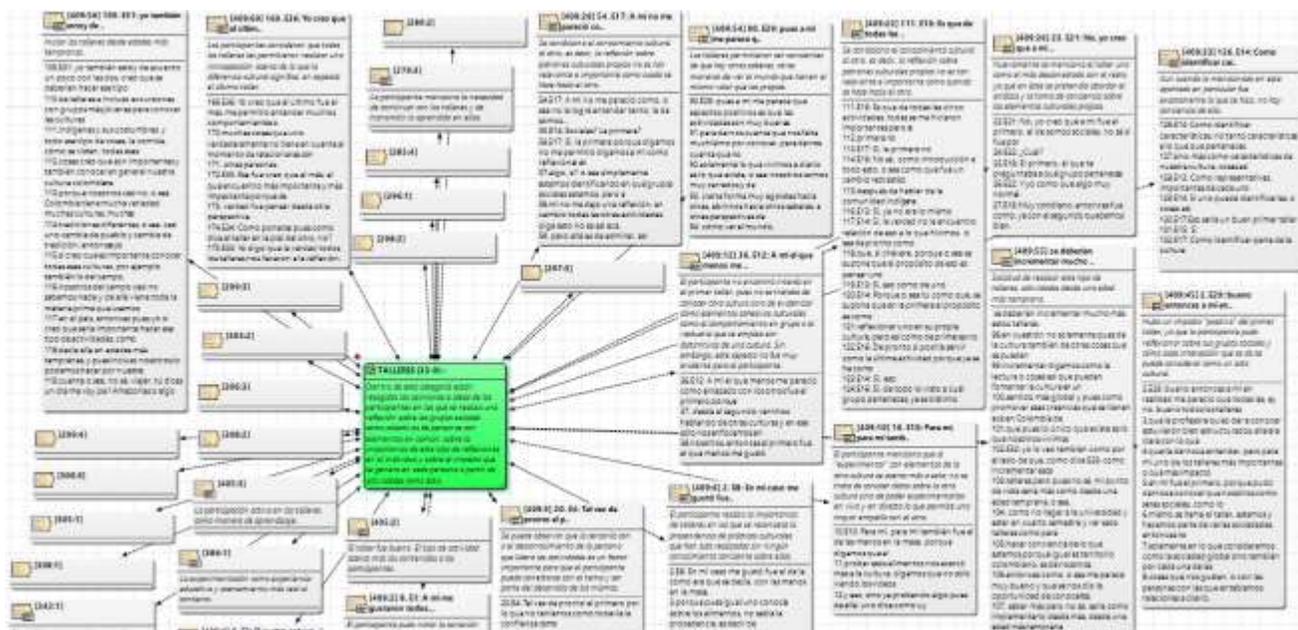


Figura 3. Red semántica Categoría 1 “Talleres”. Fuente: Elaboración propia.

A medida que se realizaban los talleres, los participantes interactuaban no solamente entre ellos a través de las actividades propuestas dentro de la metodología de cada taller, sino consigo mismos y con un conocimiento nuevo relacionado con una cultura diferente y, para la mayoría, desconocida. Esta mezcla de interacciones permitió identificar una serie de temáticas indiscutiblemente ligadas a cada taller, y también otras derivadas de cada uno de ellos. La primera de ellas se presenta en la siguiente categoría llamada “Grupos sociales”

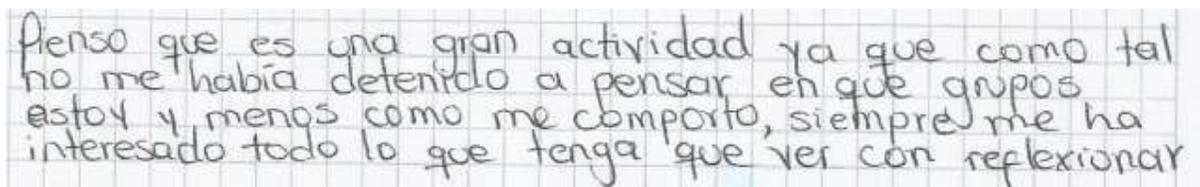
4.2.2.2. Grupos sociales. Para cualquier persona, sentirse parte de un grupo social es una necesidad como característica inherente al ser humano. Esta particularidad fue propuesta por Abraham Maslow, quien propuso la pertenencia como una necesidad a satisfacer en el ser humano y que le permite conectarse con sus semejantes en los términos que delimitan los grupos de pares con los que se relaciona (Poston, 2009). Esta necesidad de pertenencia se da en diversas esferas y momentos de la vida de una persona por medio de la socialización. Esta puede ser primaria (en la infancia), generalmente en el núcleo familiar, o secundaria (procesos posteriores)

con grupos de pares, en escenarios más formales al hogar, en la escuela, los medios de comunicación, entre otros (Alarcón, 2012; Simkin & Becerra, 2013).

Este deseo de relacionarse y pertenecer a un grupo crea comunidades con características semejantes, pues comparten ciertas particularidades que les permiten ser cohesivas y les ayuda a sus miembros desarrollar sentido de pertenencia. Por ello, identificar cuáles son los rasgos distintivos de cada grupo al que se pertenece favorece la identificación no solo de las particularidades de la comunidad, sino del individuo en relación consigo mismo y con los demás. Ello permite generar momentos de reflexión sobre el cómo se podría encarar a un grupo nuevo, en especial si éste es muy distinto al propio.

Esta categoría recoge las voces de los participantes, agrupadas en dos temáticas grandes: los conceptos sobre grupos sociales y las características sobre grupos sociales. Estas dos vertientes se generaron a partir del primer taller realizado. En éste, se pedía a los estudiantes que, de manera individual, crearan una lista de los grupos sociales a los que cada uno pertenecía y sus características distintivas. Luego, debían pensar, también de manera individual, los efectos de participar en un grupo bajo las reglas de otro. Finalmente, se socializaban las respuestas en grupos. El objetivo de este taller era concientizar a los participantes de que cada grupo social (o cultura) tiene unas características particulares que lo distinguen de otros.

Una primera mirada a los hallazgos revela que para los participantes éste fue un ejercicio innovador, ya que el pensar sobre qué es un grupo social, sus características y su conexión con otras temáticas no es una actividad que se haga con frecuencia.



Pienso que es una gran actividad ya que como tal no me había detenido a pensar en que grupos estoy y menos como me comporto, siempre me ha interesado todo lo que tenga que ver con reflexionar

Uno de los primeros talleres en los que nos hacíamos pensar a que grupos sociales pertenecíamos, porque generalmente no se tiene muy en cuenta

Además de hacerse conscientes de la pertenencia a varios grupos sociales, también se reflexiona sobre el papel individual en cada uno de ellos y lo positivo/negativo de las características de cada grupo como tal y en conjunción con la individualidad:

Fue un ejercicio complejo porque las diferencias entre cada uno son notables y, a la vez, me hicieron notar puntos buenos y malos de ellos.

pertenecemos. Es fundamental que nosotros sepamos las diferentes posturas que uno mismo toma frente a dichos grupos, si mi manera de ser en cada uno de ellos es la pertinente o no.

Fue una actividad muy didáctica y buena ya que nos hizo reflexionar sobre quienes somos, cómo actuamos en los diferentes grupos/sociales y como poco a poco vamos "enajenado" o saliendo de ellos.

Además, me hizo pensar en mi comportamiento en los diferentes grupos y cómo esto afecta en mi personalidad.

Las ideas anteriores muestran que la pertenencia o no a un grupo social depende de factores como los rasgos de personalidad del individuo, la afinidad de la persona con el grupo y también la aceptación del grupo hacia el sujeto. A este respecto, es importante recordar que la

socialización de un individuo se da inicialmente en el grupo familiar y luego en los diferentes escenarios sociales a los que se enfrenta (Tedesco, 2006). Sin embargo, esta socialización se está relativizando debido a que ya no está apoyada por la autoridad, sino que “el único principio válido es el principio democrático o, dicho en otros términos, la relativización de las opiniones.” (Tedesco, 2006, p.33). Dentro de este panorama, se puede entrever que los nuevos ciudadanos, entre los que se podría incluir a los participantes de esta investigación, están teniendo estos procesos de la misma manera, esto es, sus relaciones con la sociedad se crean a partir de la democratización de las relaciones que tienen con diferentes personas y grupos sociales. Cuando los participantes comentan sobre su participación en grupos sociales y dicen que: “...si mi manera de ser en cada uno de ellos es pertinente o no.”, “... cómo poco a poco vamos “encajando” o saliendo de ellos.” y “como esto afecta en mi personalidad”, afirman que estar en cada uno de ellos se convierte en un acto de negociación, a través del cual se conjugan sus perspectivas de mundo y las de las *microsociedades* a las que pertenecen / quieren pertenecer. Esto se corresponde con la idea de la relativización de las opiniones mencionada anteriormente, ya que es el individuo (participante en este caso) quien sopesa las condiciones de cada grupo social y decide (principio democrático) si pertenecer a éste o no.

Es importante mencionar que cuando se toma conciencia de lo propio, es decir, de quién soy o, como en este caso, en qué círculos sociales me muevo y por qué, se inician procesos de autoanálisis que alientan también a pensar en el otro de una manera similar. De esta manera, se incrementa la posibilidad de generar empatía por el otro como ser culturalmente diferente y de fomentar el desarrollo de la Competencia Intercultural (CI). En este sentido, se puede afirmar que este taller tuvo un efecto potenciador en la CI de los participantes, ya que se evidencia un trabajo de concientización relacionado con los elementos B, D, G y L, mencionados en la Tabla 1.

Dentro de esta categoría están recogidas las opiniones e ideas de los participantes en las que se realiza una reflexión sobre los grupos sociales como colectivos de personas con elementos en común, sobre la importancia de este tipo de reflexiones en el individuo y sobre el impacto que se genera en cada persona a partir de actividades como ésta. Por lo anterior, se puede afirmar que el efecto generado por este taller, y en general del conjunto de talleres, reside en la toma de conciencia sobre los roles que se tienen en una sociedad y cómo esto impacta la personalidad de un individuo, permitiendo que se generen cambios en ambos contextos (sociales y personales). A este tenor, tomar conciencia sobre el entorno y sus problemas se conecta con la propuesto por Paulo Freire en relación con la importancia de este proceso para la educación y la liberación (Chesney, 2008), máxime cuando estos procesos se llevan a cabo con agentes de cambio como lo son los futuros educadores.

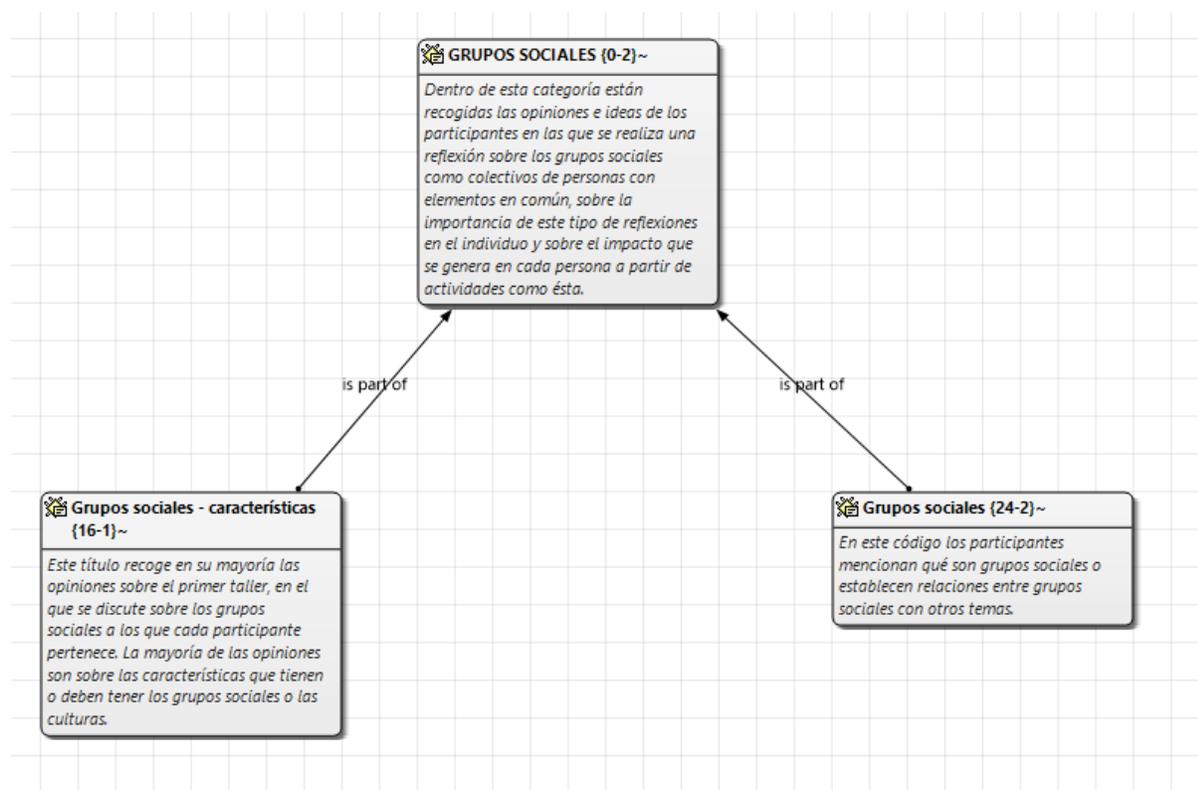


Figura 4. Red semántica Categoría 2 “Grupos Sociales”. Fuente: Elaboración propia.

La figura anterior corresponde a las asociaciones construidas con el programa Atlas.ti a partir de los datos recogidos y que derivaron en la construcción de esta categoría. A continuación, se presentan los puntos de vista de los participantes respecto a la importancia del contexto dentro del acto educativo.

4.2.2.3. ¿Qué harías tú? El segundo taller es la actividad a partir de la que surgen dos temáticas conectadas con ésta: conocimiento previo y conexión con educación. La primera, hace relación a la importancia de conocer el contexto previamente para interactuar en éste de manera adecuada. La segunda relaciona la actividad planteada con elementos de la educación que los participantes identificaron.

La actividad propuesta y sobre la cual se reflexionó, buscaba enfrentar a los participantes a una situación en la que debían analizar los diferentes puntos de vista para buscar una solución. A manera de resumen, la situación plantea que una docente de español se traslada a un colegio indígena y allí recibe por parte de una mujer indígena, como respuesta a su saludo, un puño erguido acompañado de palabras en la lengua indígena que la docente no conoce. Este escenario propone como pregunta rectora ¿Qué harías tú?, con el fin de conocer la reacción de los participantes si se asumiera el papel de la profesora.

Como se mencionó previamente, las opiniones de los participantes derivaron hacia dos temáticas: la primera, relacionada con el conocimiento previo del contexto, y la segunda, la conexión con la educación. A continuación, se desglosan las ideas para cada una.

Para muchos participantes, la situación presentada fue problemática y de choque cultural por cuanto ellos consideran indispensable conocer elementos culturales básicos (como gestos) con anterioridad, que les permitan una sana convivencia en el nuevo lugar y a su vez evitar malentendidos. En concordancia con ello, los estudiantes expresan que:

los talleres que me hicieron reflexionar sobre mi propia cultura fueron taller No 2 y No 5 por que nos habre la mente en como podriamos encontrarnos en situaciones si no tenemos un contexto sobre eso.

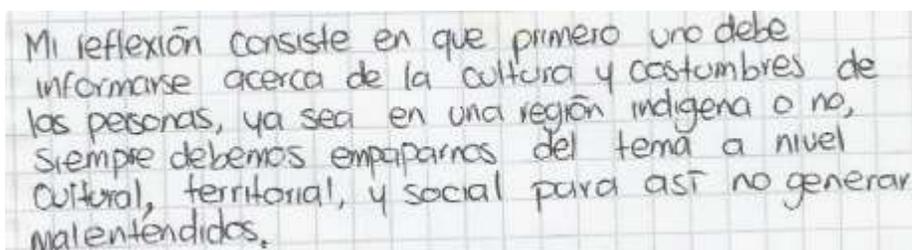
Este tipo de actividades me parecen muy productivas, por que nos hace reflexionar acerca de cuan informados estamos nosotros con nuestra cultura, y lo importante que sera investigar un poco acerca de otras cuando decidamos viajar a otro lugar con cultura diferente; incluso porque no sabemos que dia

De tal manera, el choque cultural, es entendido como:

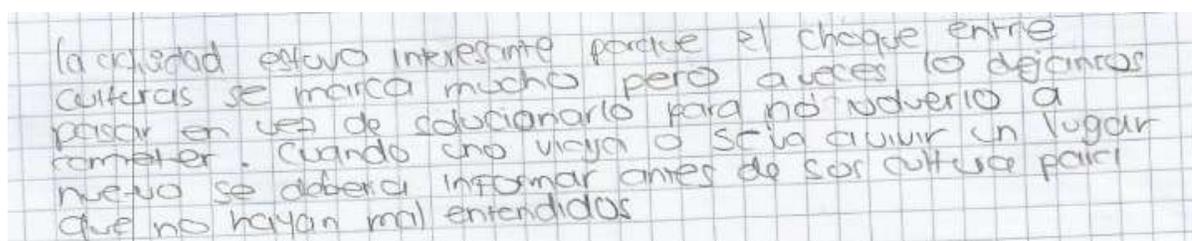
[el] conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y por extensión el aprendiente de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos. Tal impacto suele tener una variable afectiva y una variable cognitiva. Desde el punto de vista afectivo, es posible que el sujeto experimente emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad. Desde el cognitivo, puede experimentar un conflicto cognitivo entre su conocimiento del mundo por un lado y los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro. (Diccionario de términos clave ELE. Centro Virtual Cervantes.)

Al enfrentar nuevos retos, el ser humano debe salir de su zona de confort y encarar situaciones que no le son familiares y le hacen sentir que pierde el control, lo que se traduce en una afectación a la variable afectiva que se mencionó en el párrafo anterior. Por ello, una de las primeras reacciones que se tienen es la de evitar el conflicto, ya que esto le permite sentirse seguro (de vuelta a la zona de confort) para continuar con las tareas que debe cumplir. Lo anterior se ve reflejado cuando los participantes mencionan que es importante evitar inconvenientes,

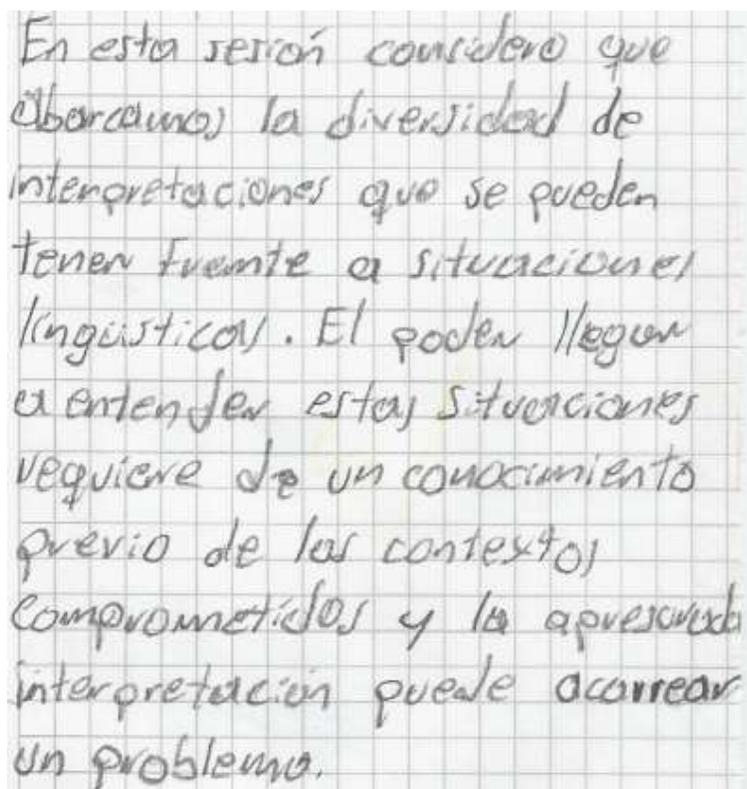
malentendidos o conflictos. Además, la variable cognitiva se ve altamente afectada también, ya que esta evasión del conflicto está ligada al conocimiento previo de elementos culturales del nuevo lugar, que podrían poner en jaque los propios:



mi reflexión consiste en que primero uno debe informarse acerca de la cultura y costumbres de las personas, ya sea en una región indígena o no. Siempre debemos empaparnos del tema a nivel cultural, territorial, y social para así no generar malentendidos.



la actividad estuvo interesante porque el choque entre culturas se marca mucho pero a veces lo dejamos pasar en vez de solucionarlo para no volver a cometer. Cuando uno visita o se va a vivir un lugar nuevo se debería informar antes de sus cultura para que no hayan mal entendidos

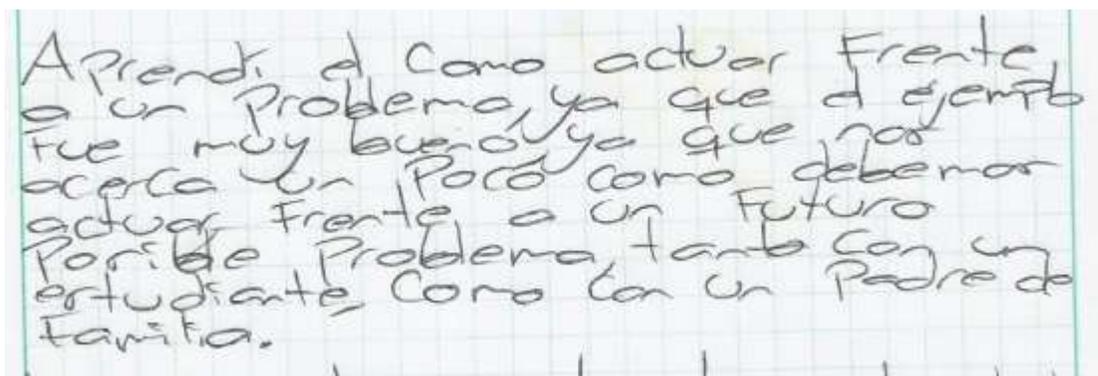


En esta sesión considero que abarcamos la diversidad de interpretaciones que se pueden tener frente a situaciones lingüísticas. El poder llegar a entender estas situaciones requiere de un conocimiento previo de los contextos comprometidos y la apresurada interpretación puede ocasionar un problema.

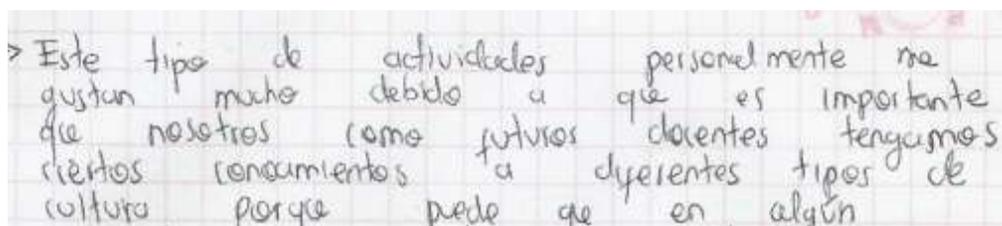
Como se esbozó en la Introducción, el miedo al otro, *al bárbaro*, a sus costumbres, lengua, pensamientos, hace que las personas reaccionen en dos vías: la destrucción o el

entendimiento. Como consecuencia de la primera, la historia de la humanidad da cuenta de todas las civilizaciones que han sido eliminadas -y con ellas su riqueza social, cultural y lingüística-; en el caso de la segunda, se intenta reducir esta incertidumbre del desconocimiento al informarse de antemano sobre quién es el otro, sus ideas, tradiciones y maneras de ver el mundo. Es en este punto donde el concepto de interculturalidad juega un papel esencial, y la competencia intercultural permite tener los elementos necesarios para que este miedo se transforme en receptividad, empatía e intercambio.

Además de la necesidad por informarse con anterioridad sobre nuevos contextos, los participantes reflexionaron sobre la importancia de su carrera y de la actividad como tal, puesto que les permitió hacerse una idea de los posibles contextos educativos a los que se llegasen a enfrentar. Nuevamente, aparece el temor a lo desconocido y la necesidad de sentirse seguros como motor para la búsqueda de información que les permitan encontrar soluciones a situaciones diversas. Esto se puede observar en los siguientes comentarios:



Aprendí a como actuar frente a un problema, ya que el ejemplo fue muy bueno, ya que nos acerca un poco como debemos actuar frente a un futuro posible problema, tanto con un estudiante, como con un padre de familia.



> Este tipo de actividades personalmente me gustan mucho debido a que es importante que nosotros como futuros docentes tengamos ciertos conocimientos a diferentes tipos de cultura porque puede que en algún

10.E30: en mi caso me gustó mucho la actividad sobre no me acuerdo qué número es, creo que

11. es el tres, el de la niña, el de la situación de la estudiante y la profesora, ese me gustó mucho

12. porque quizás nosotros también nos vayamos a enfrentar a una situación así, entonces uno

13. ya más o menos sabe enfocarse, qué hacer, cómo contextualizarnos para darle solución,

14. aunque sea a eso.

Puede notarse también la conexión con el contexto educativo que presentaba la historia con la que se realizó el taller propició que los participantes reflexionaran sobre su futuro como educadores y empezaran a considerar importante su rol como futuros docentes para el desarrollo de una sociedad que se piensa igualitaria / equitativa.

113. (...) Colombia tiene mucha variedad, muchas culturas, muchas

114. tradiciones diferentes, o sea, casi uno cambia de pueblo y cambia de tradición, entonces yo

115. sí creo que es importante conocer todas esas culturas, por ejemplo también lo del campo,

116. nosotros del campo casi no sabemos nada y de allá viene toda la materia prima que usamos

117. en el país, entonces pues yo sí creo que sería importante hacer ese tipo de actividades, como

118. decía ella en edades más tempranas, y pues incluso nosotros lo podemos hacer por nuestra

119. cuenta o sea, no sé, viajar, tú dices un día me voy pa'l Amazonas o algo

120. E29: nosotros como futuros docentes debemos promover eso.

Parte de lo que se espera en la labor de un docente es que sea un agente de cambio, transformador de realidades y que desde su área pueda impulsar procesos de equidad. Particularmente, en Colombia, luego de la firma del acuerdo de paz en el año 2016, se necesita que el tejido social se (re)construya, para lo cual es necesario que los docentes, como líderes en sus comunidades, impulsen procesos que persigan este fin. Sin embargo, sin el desarrollo apropiado de las capacidades requeridas para ello, su trabajo no será fructífero. Por ello, aun cuando el temor a salir de la zona de confort y de enfrentar al otro puedan persistir, si el maestro posee las habilidades para interactuar con aquel que le es diferente en su pensar, sentir o actuar, este cambio social es posible. Por ello, nuevamente la competencia intercultural se presenta

como elemento a través del cual se potencian las capacidades para que esta interacción permita que el maestro realice un mejor trabajo.

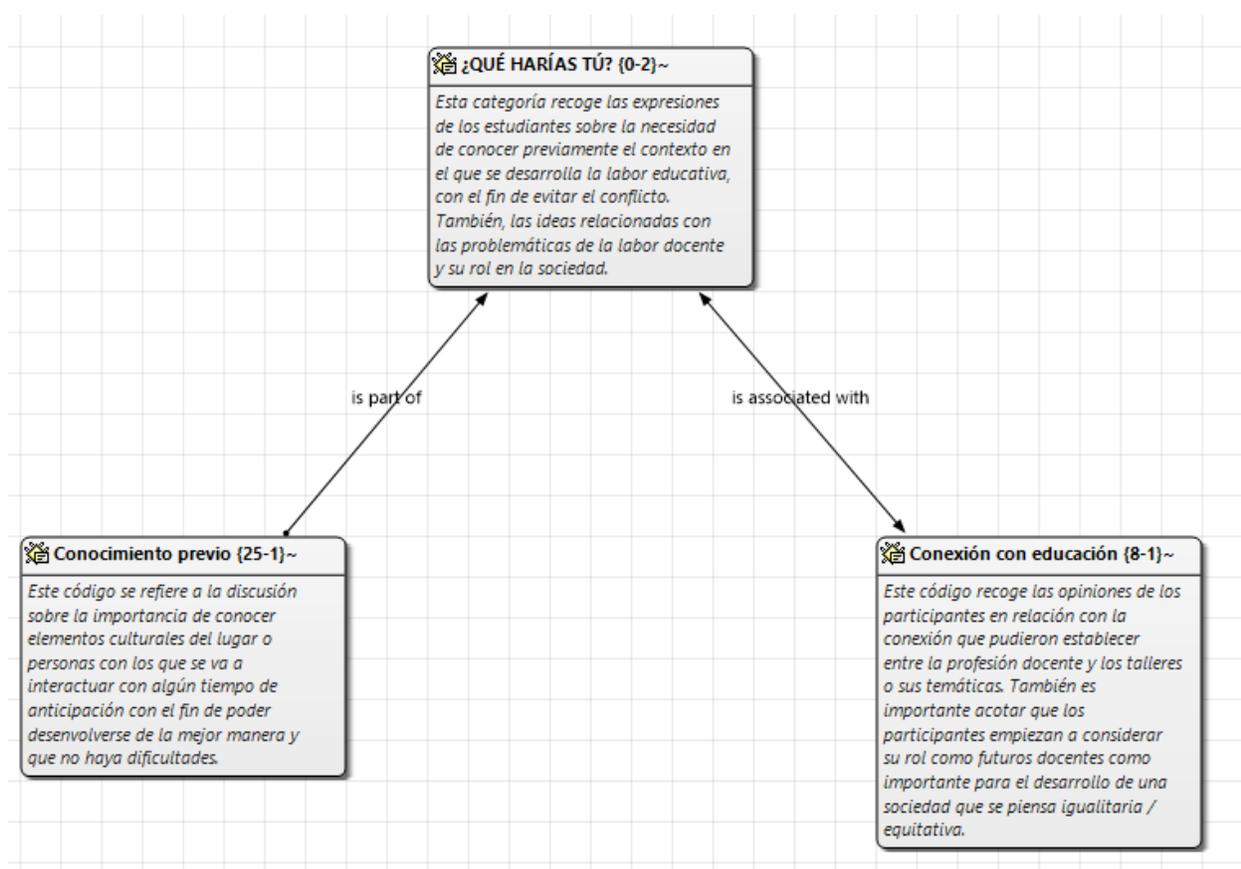


Figura 5. Red semántica Categoría 3 ¿Qué harías tú? Fuente: Elaboración propia

Esta categoría recoge las expresiones que los estudiantes manifestaron sobre la necesidad de conocer previamente el contexto en el que se desarrolla la labor educativa, con el fin de evitar el conflicto. También, las ideas que sobre las problemáticas de la labor docente y su rol en la sociedad tienen los participantes. Estas dos temáticas surgieron a partir de los datos recogidos y fueron asociadas en esta categoría, como puede verse en la Figura 5. De acuerdo con lo mencionado, se puede concluir que los participantes experimentaron un acercamiento a los elementos B, C, H y K de la Tabla 1. En la siguiente subcategoría, se presentan las ideas de los participantes que se relacionan con la comparación entre culturas, enfocada en las tradiciones.

4.2.2.4. ¡Mis quince! Esta categoría se nombra a partir de una celebración muy popular en América Latina, denominada Fiesta de Quinceañera, Fiesta de Quince o sencillamente los Quince, que se realiza cuando una joven alcanza esta edad. En países como México o Colombia, este agasajo incluye una fiesta, en la que se realizan algunos “ritos” que marcan la transición de niña a mujer de la homenajeadada y, en ocasiones, también incluye un acto religioso.

Esta celebración tiene un origen especialmente europeo, en el que, al cumplir los quince años, las jóvenes participaban en festejos generalmente suntuosos, con el fin de que sus círculos sociales supieran que ya estaban listas *para asumir sus roles* como esposa y madre, o como lo manifiesta Lagunas (200) “el ritual de la quinceañera simboliza la puesta a disposición de la muchacha para la realización del matrimonio” (p.27). Esta costumbre se trasladó al continente americano y pasó de hacerse en las altas esferas de la sociedad a ser una celebración popular (Saborío, 2010).

Estas costumbres, según explica Lagunas (2009), se enmarcan en los ritos de paso en los que “uno de los más importantes es el de la pubertad que conlleva la integración en el mundo de los adultos” (p.27). De acuerdo con Favier (2011)

No obstante, que la variedad y la complejidad de los ritos de paso, Arnold Van Gennep (1981), menciona que el rito de paso está constituido de tres momentos fundamentales: la separación, la marginalidad y la reintegración. En el primer momento la persona es separada del grupo de pertenencia. En el segundo se efectúa el rito de paso como tal, al margen de la sociedad y en presencia de algunas personas encargadas de iniciar a la joven en su nuevo estatus social y finalmente, se le reintegra a la sociedad (p.54).

Estos ritos de paso se presentan en todas las culturas alrededor del mundo, y se observan en esta investigación en la celebración de los quince años de las jóvenes de la sociedad

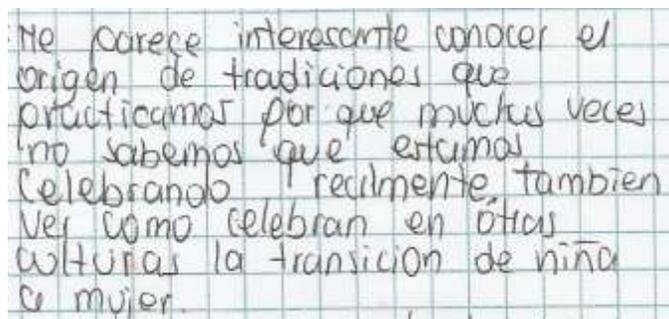
mayoritaria, y del rezo del pescado en la cultura Sikuani, explicado en el apartado 1.4 de este trabajo. Este ritual busca que las jóvenes, una vez tienen su menarquia, tengan un tiempo de preparación para lo que será su vida adulta. Esto se da a través las enseñanzas de sus mayores dadas en un periodo de confinamiento, seguido de una celebración en la que participa toda la comunidad. Durante esta fiesta el médico tradicional realiza un rezo especial durante toda la noche, y culmina con una prueba de rapidez y agilidad de la joven ante los muchachos de su comunidad.

Como puede verse, aun cuando ambas celebraciones se dan de maneras diferentes, guardan un mismo componente: celebrar el paso de las jóvenes de niñas a mujeres dentro de una sociedad. Es por esto por lo que el tercer taller realizado cobra valiosa importancia dentro del desarrollo de la Competencia Intercultural (CI), pues permite, a través de los dos ejemplos, buscar escenarios comunes en dos culturas diferentes.

A partir de la actividad propuesta (taller sobre la celebración de los 15 años y el rezo del pescado) se generan tres temas centrales de discusión y participación: las tradiciones, la igualdad a pesar de la diferencia y el contraste de culturas, temas que se desglosarán a continuación.

Un aspecto importante del acercamiento a otra cultura es ser consciente de sus tradiciones, rituales o celebraciones. Al respecto, los participantes mencionan que reflexionar sobre el origen de la tradición de celebrar el cumpleaños número 15 de una mujer les permite acercarse más a su cultura, ya que esto les ayuda a ser conscientes de las tradiciones que incluso ellos mismos perpetúan y que, hasta antes del taller, la mayoría desconocía. Así lo mencionan varios participantes:

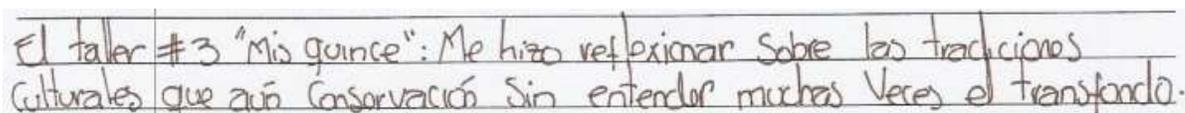
Creo que el taller número 3, "mis quince" fue el que más me hizo reflexionar sobre mi cultura que se realizó una comparación entre una tradición que ha estado con nosotros desde hace muchos años y que aunque lo realizamos nos permito conocer de su significado inicial.



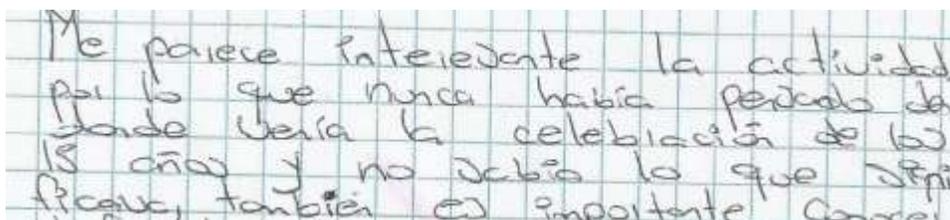
Me parece interesante conocer el origen de tradiciones que practicamos por que muchas veces no sabemos que estamos celebrando realmente, tambien ver como celebran en otras culturas la transicion de niña a mujer.

- 27.E24: y la de los 15 porque pues obviamente tenemos como tradiciones culturales que
 28. simplemente hacemos por hacer y no hay como una reflexión del trasfondo
 29.E25: sin investigar
 30.E24: de la historia del por qué.
 31.E26: sí, se hace como solo tradición pero no con un significado
 32.E23: exacto
 33.E26: pues todo el mundo lo hace, pues hagámosla también

Los participantes reconocen que las tradiciones se preservan y se realizan, en muchas ocasiones, sin indagar por su origen o razón de ser. Esto fue evidente en muchos comentarios, ya que una gran mayoría de los participantes no conocía el origen de esta celebración, como lo expresan algunos de ellos:



El taller #3 "Mis quince": Me hizo reflexionar sobre las tradiciones culturales que aún conservamos sin entender muchas veces el trasfondo.



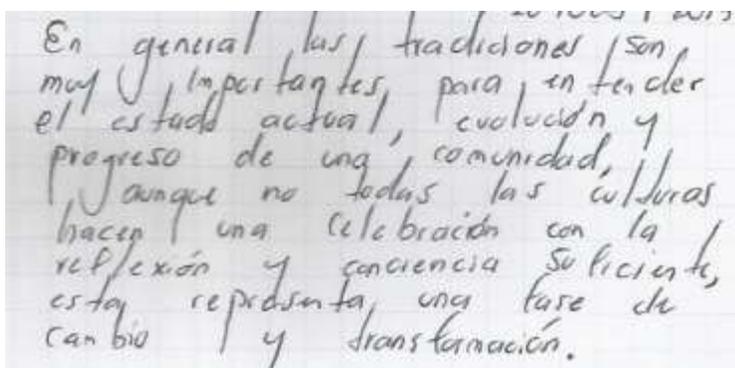
Me parece interesante la actividad por lo que nunca había pensado de donde venía la celebración de los 15 años y no sabía lo que significaba, tambien es importante conocer

- 16.E33: Por eso, porque yo la verdad, o sea, nunca había reflexionado de por qué se celebran los
 17. 15, siempre pues he tenido esa concepción de que es porque, no ni idea, no sabía por qué lo
 18. celebraba, sólo quería que los celebraran y ya.
 Ahora bien, como pudo verse en las apreciaciones de los participantes, el hecho de no conocer el trasfondo de una tradición es una preocupación latente, incluso mayor cuando ésta se realiza sin ningún objetivo más que el de realizar un festejo de cumpleaños. Continuar las

tradiciones de una cultura es parte de los procesos que llevan las sociedades para darle cohesión a un grupo social; sin embargo, existe un peligro latente cuando estas tradiciones son repetidas sin conocer su punto de partida ni la razón por la que se continúan realizando, pues este desconocimiento podría permitir que éstas vayan incluso en contravía de lo que en la actualidad se piense para la sociedad. A este respecto, Marcos (2004) sostiene que las tradiciones, en su sentido más común, son conocimientos que se transmiten de una generación a otra; no obstante,

La tradición es una construcción social que cambia temporalmente de una generación a otra; y especialmente de un lugar a otro. Es decir, la tradición varía dentro de cada cultura, en el tiempo y según los grupos sociales; y entre las diferentes culturas. (p.926).

Lo anterior nos señala que es importante conocer los orígenes de las tradiciones, pero que su significado puede cambiar, ya que éstas deben transformarse “al compás de la sociedad, pues representa[n] la continuidad cultural” (Marcos, 2004, p. 926). Lo que ocurre con la celebración de los 15 de años de una mujer en esta investigación, es que los participantes no reconocen la historia detrás de esta celebración y, en cambio, la realizan con otros propósitos diferentes a los que inicialmente tenía. Esto es, a tenor de lo expuesto, la transformación de una tradición del pasado a los valores y sentidos del presente. Por ello, la reflexión que se genera menciona que:



En general las tradiciones son muy importantes para entender el estado actual, evolución y progreso de una comunidad, aunque no todas las culturas hacen una celebración con la reflexión y conciencia suficiente, esta representa una fase de cambio y transformación.

No solamente ser conscientes de la historia detrás de una tradición es importante para los participantes, sino también darse cuenta de que existen otros grupos sociales diferentes al suyo que tienen tradiciones similares, como lo comentan los participantes:

La celebración de los quince años porque es una actividad muy frecuente que realizamos y no poré que en otras cultura tenga esta celebración un enfoque tan diferente.

6.E15: Es que los de los 15 bueno, obviamente ella nos preguntó a cada una digamos, de las

7.fiestas, entonces que qué era lo más representativo, entonces que el papá le cambia la 8.zapatilla, que el vals, y todo eso como a recordar, si? Entonces ya después nos empezó 9.después a explicar el rezo del pescado, que es como se le llaman a los 15 de la comunidad

10.sikuani, entonces pues que obviamente la tienen sentada por mucho tiempo y que después

11.ella tiene que salir corriendo porque tiene que demostrar como su, no sé

12.E14: Como su madurez

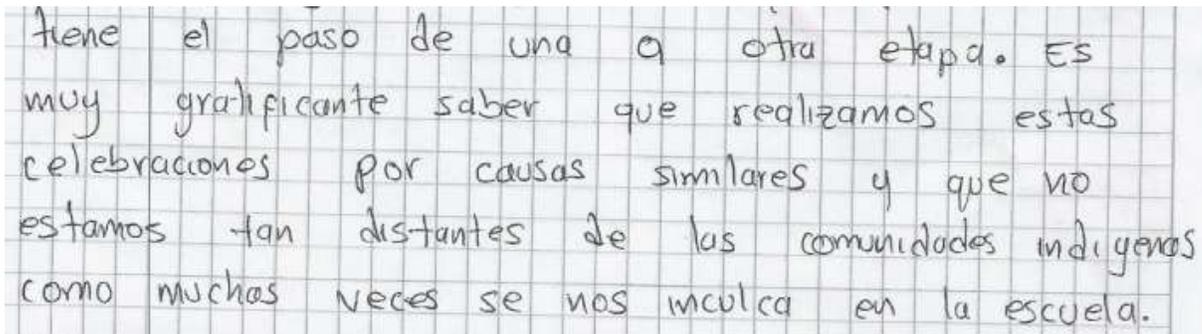
13.E15: De no dejarse alcanzar de los hombres

Este contraste que realizan les permite valorar lo propio y, como consecuencia, apreciar al otro en su diferencia. Los siguientes comentarios revelan estas ideas:

Aunque ambas simbolizan lo mismo, senti que para las comunidades indígenas es algo más importante pues incluye la preparación de ser parte integral de una familia y el rezo es algo que protegerá a la joven durante su vida, en cambio los quince años parecen solo una excusa para celebrar, aunque lleva consigo un poco de crecimiento personal en la niña.

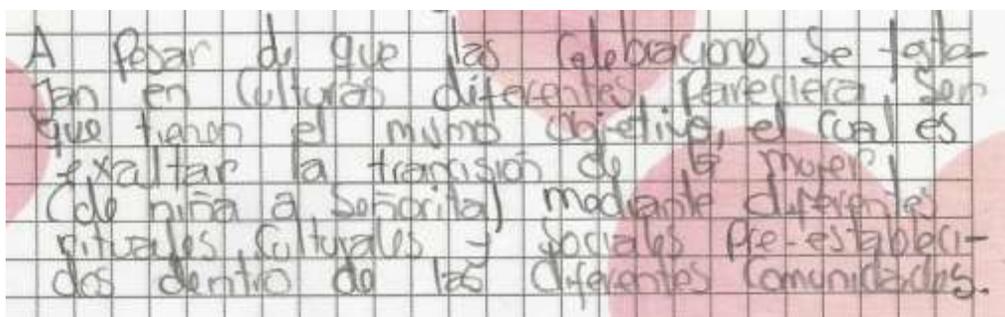
Con respecto a la comparación de ambas culturas, con sus diferentes celebraciones, pude comprender que a pesar de ser contextos muy diferentes, existen celebraciones que se realizan para exaltar los mismos cambios que se presentan y se viven en la vida misma (ciclo de vida), este tema es muy interesante ya que aunque haya rituales diferentes está presente la misma simbología o intención.

Es interesante notar que a pesar de que en la realización del taller se presentaron dos tradiciones que se realizan en lugares muy distantes (participantes – comunidad indígena) y de maneras diferentes, los participantes encontraron que tienen la misma esencia: celebrar la madurez de la mujer en comunidad. Esto se confirma en la siguiente apreciación:



Tiene el paso de una a otra etapa. Es muy gratificante saber que realizamos estas celebraciones por causas similares y que no estamos tan distantes de las comunidades indígenas como muchas veces se nos inculca en la escuela.

El rezago social y desconocimiento de las comunidades minoritarias, en especial para este caso las indígenas, es producto de siglos de abandono e invisibilización sistemática por parte de la sociedad mayoritaria. Desde el periodo de la colonia, la población indígena ha sido desconocida en su sentir, pensar y hacer, y aun cuando el estado colombiano asegura brindar la protección y bienestar que ellos necesitan, no es suficiente para “remediar” esta situación. Este escenario permea todas las esferas sociales, incluida la educación, como lo manifiesta el participante. Muchos de los contenidos que se enseñan en la escuela alientan la visión de un indígena desconocido, con patrones culturales que se nos antojan extraños, cuyos dioses deben ser eliminados y cuyo estilo de vida lo seguimos considerando salvaje: al parecer, seguimos percibiendo a nuestros ancestros a partir de la visión eurocentrista del siglo 15, como lo deja entrever Todorov (2013). Por ello, hablar sobre sus costumbres, cosmovisiones o hábitos de vida a través de actividades como las realizadas en esta investigación, permite que la concepción que se tiene del indígena cambie a partir de la semejanza que podemos hallar con ellos y, a su vez, nos y los reconozcamos en el proceso. Esta misma observación aparece en diversas opiniones, como se puede ver:



Esta categoría condensa las ideas que sobre las tradiciones y el contraste entre culturas que a partir de celebraciones concretas pudieron realizar los participantes. A partir de ellas se pudo establecer que el pensamiento colonizador eurocentrista todavía se mantiene a pesar del tiempo transcurrido, y que es importante reconocer el origen de las tradiciones, con el fin de que las nuevas generaciones puedan discernir sobre su continuidad o no. Por lo anterior, es posible afirmar que este taller reforzó los elementos A, C, D, H, I, y L. El esquema que recoge estas asociaciones entre temas se puede visualizar en la siguiente figura:

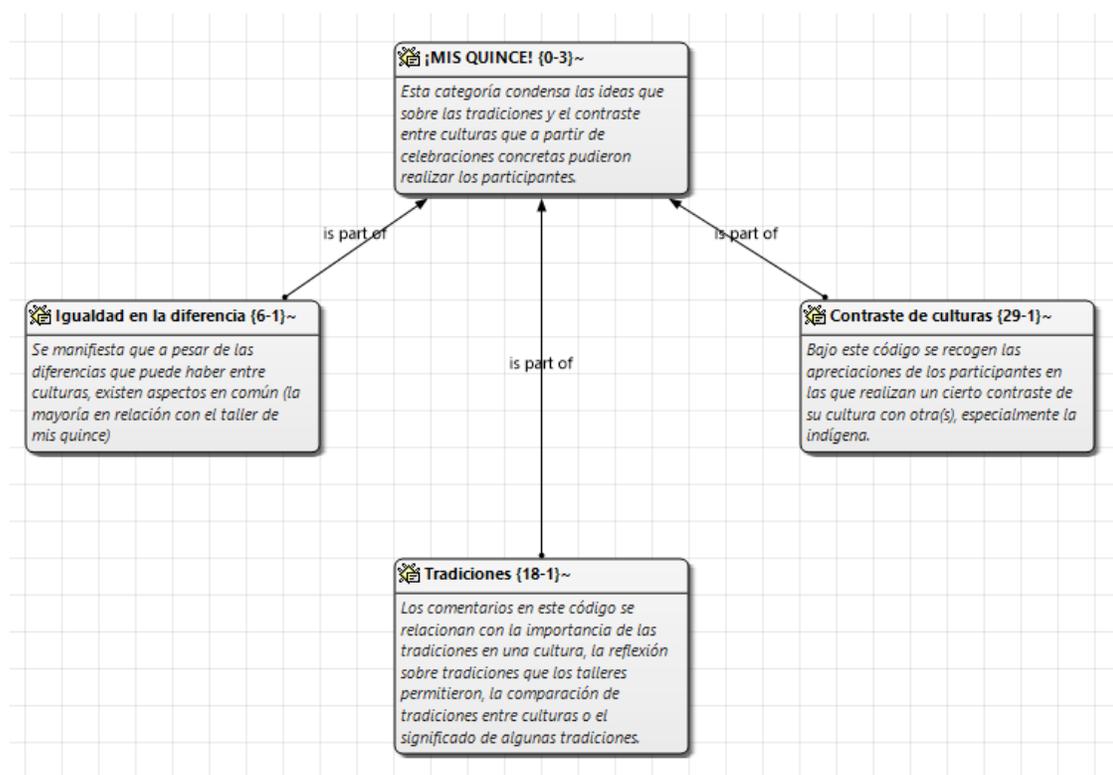


Figura 6. Red semántica Categoría 4 ¡Mis quince! Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente sección se revisará la categoría en la que la alimentación juega un papel primordial en las comunidades.

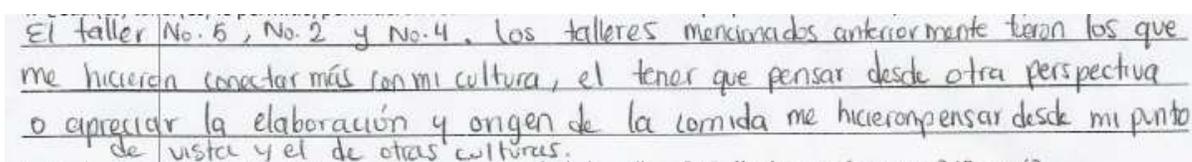
4.2.2.5. Con las manos en la masa. Alimentarse, biológicamente hablando, es una necesidad básica que el ser humano debe satisfacer para su supervivencia. Y desde el punto de vista antropológico, es parte constituyente de los elementos culturales de un grupo, cualquiera que esta sea. Los procesos alrededor de la preparación e ingesta de alimentos se convierten, en algunas culturas, en rituales alrededor de los cuales se reúne la comunidad; en otras, es solo una manera de proveer al cuerpo de energía para realizar las actividades rutinarias.

Cultura y alimentación han sido temas explorados por diversos autores: Duhart (2002) propone el término *identidad cultural alimentaria* para referirse al “aspecto de una identidad que se materializa en productos, técnicas de cocina, platos y modos de consumo considerados como propios por quienes forman parte integrante de la cultura y como típicos por los demás.” (prr.1); Nunes dos Santos (2007) argumenta que “Se es lo que se come por los hábitos culturales que se adquieren y reproducen a lo largo de la vida y por los significados que se atribuye a los alimentos que se consumen, que se amoldan a cada cultura” (p.241), mientras que Delgado (2011) señala que el estudio del acto de comer le ha permitido a la antropología “abordar y conocer las dinámicas de cambio cultural y de la diversidad culinaria de las distintas sociedades.” (p.99).

Teniendo en cuenta la importancia de la alimentación dentro de una cultura, se precisó indispensable incluir esta temática dentro de los talleres realizados. Por ello, esta cuarta categoría se nutre de las opiniones que dieron los estudiantes sobre la importancia de los alimentos en una cultura, por lo que se asocia directamente con el taller número cuatro. En éste, se le presentaron a los estudiantes diferentes tipos de alimentos (dos de la cultura mayoritaria y dos de la

minoritaria) y su preparación. Este taller tuvo un componente experiencial, ya que se inició con una degustación de los cuatro productos, seguido de una explicación a través de videos sobre el proceso de elaboración de cada uno. Por cuenta de la manera como se desarrolló el taller, los estudiantes reflexionaron sobre dos temas en particular: la difícil situación del sector agrícola y cómo la tradición gastronómica permite acercarse a una cultura.

En relación con el vínculo cultura – alimentos, los participantes consideraron que la actividad les permitió acercarse a otra cultura y apreciar también la propia:



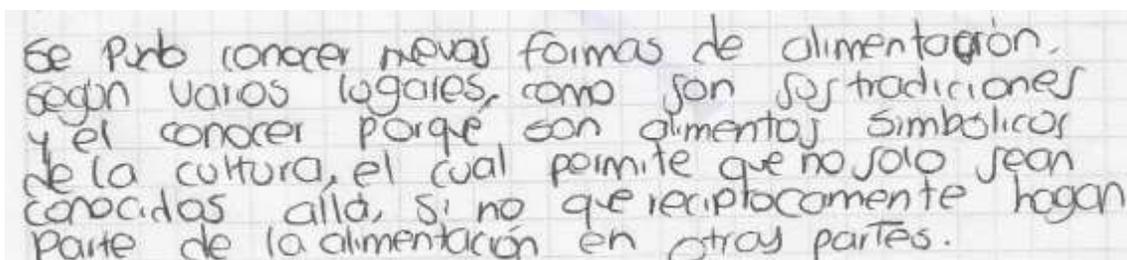
El taller No. 6, No. 2 y No. 4. Los talleres mencionados anteriormente fueron los que me hicieron conectar más con mi cultura, el tener que pensar desde otra perspectiva o apreciar la elaboración y origen de la comida me hicieron pensar desde mi punto de vista y el de otras culturas.

17.E20: Si como un mejor acercamiento a la cultura mediante la comida

18.E22: Bueno ese me gustó porque si pudimos diferenciar cómo otras culturas obtienen su

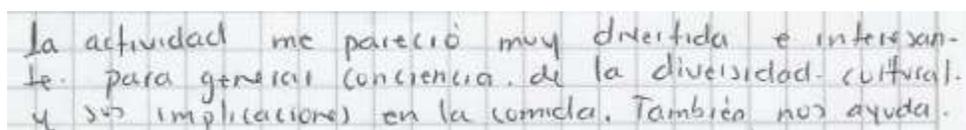
19.alimento y la diferencia de acá que todo está cerca

Los participantes también resaltan en este acercamiento el reconocimiento de los alimentos como parte esencial de una cultura:

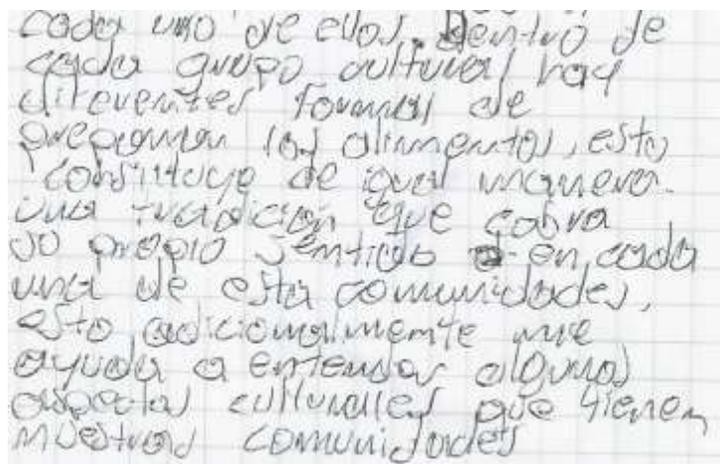


Se pudo conocer nuevas formas de alimentación, según varios lugares, como son sus tradiciones y el conocer porque son alimentos simbólicos de la cultura, el cual permite que no solo sean conocidos allá, si no que recíprocamente hagan parte de la alimentación en otras partes.

Poder darse cuenta de que existen otras maneras de conseguir los alimentos significó también ser conscientes de la riqueza cultural del país y de la importancia que esto reviste, tanto en cada comunidad como en la reflexión personal:



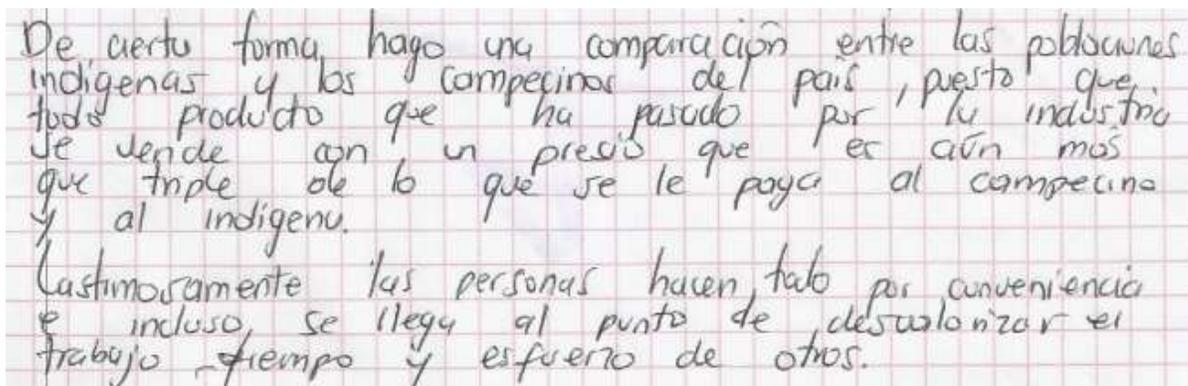
La actividad me pareció muy divertida e interesante. Para generar conciencia de la diversidad cultural y sus implicaciones en la comida. También nos ayuda.



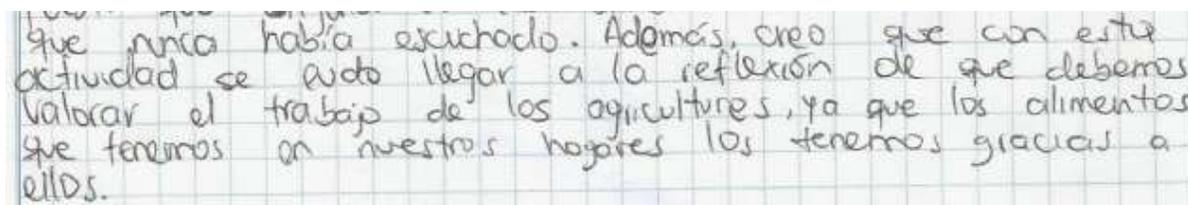
Cuando de acercarse a una nueva cultura se trata, uno de los aspectos más comunes y que causa más inquietud y curiosidad es la comida. Al respecto, es importante recordar que este aspecto, junto con los lugares emblemáticos, bailes, celebraciones, entre otros, es lo que varios autores han denominado cultura con c mayúscula (Bennett, 1998; Goodenough, 1981; Push y La Brack, 2003, citados en Varón, 2014; y Gonzalez Di Pierro, 2012), haciendo referencia a los aspectos más superficiales de una cultura. Por otro lado, poder interactuar con otros culturalmente diferentes a través del conocimiento de su lenguaje verbal o no verbal, los imaginarios, la moral, las creencias, es decir, de aspectos más profundos de la misma, se ha llamado cultura con c minúscula (Bennett, 1998; Goodenough, 1981; Push y La Brack, 2003, citados en Varón, 2014; y Gonzalez Di Pierro, 2012).

Durante muchos años, el “conocer” otra cultura se ha delimitado a saber cuáles son sus tradiciones, lugares emblemáticos, comidas, bailes, celebraciones..., es decir, su “C”ultura, lo que ha llevado a que esto sea un comportamiento generalizado y que poco se indague sobre la “c”ultura del otro. Por ello, emplear elementos de la “C”ultura dentro del desarrollo de los talleres fue una decisión consiente que además empata con las acciones que se realizan también dentro de las clases de lengua extranjera a las que los participantes asisten y a las que generalmente han sido expuestos durante su proceso de aprendizaje del inglés.

Un tema que generó reacciones en los participantes a partir del contraste realizado entre los alimentos que produce la comunidad indígena y los de la cultura mayoritaria (de los estudiantes) fue el desbalance en términos de la producción de éstos, en especial los costos y la mano de obra. Al respecto, algunos participantes comentan:



De cierta forma, hago una comparación entre las poblaciones indígenas y los campesinos del país, puesto que todos los productos que han pasado por la industria se venden con un precio que es aún más que triple de lo que se le paga al campesino y al indígena. Lastimosamente las personas hacen todo por conveniencia e incluso se llega al punto de desvalorizar el trabajo, tiempo y esfuerzo de otros.



que nunca había escuchado. Además, creo que con esta actividad se pudo llegar a la reflexión de que debemos valorar el trabajo de los agricultores, ya que los alimentos que tenemos en nuestros hogares los tenemos gracias a ellos.

El panorama descrito anteriormente no solo menciona a la población indígena sino al campesino, y los equipara en términos de las condiciones para la producción de alimentos que ambas poblaciones tienen. En los últimos años en Colombia se ha visto un aumento de las importaciones de alimentos, pese a que existen las condiciones para su producción en la mayoría del territorio nacional (Becerra, 14 de febrero de 2019; Bienes manufacturados impulsaron las importaciones en enero, 20 de marzo 2019). Esto se debe principalmente al aumento de los costos de los insumos para la agricultura, la obligatoriedad del uso de ciertos elementos (como las semillas, los fertilizantes o los pesticidas), o los altos índices de violencia en las zonas rurales que hace que sus pobladores se desplacen a las grandes urbes y abandonen sus tierras, incrementando así el desempleo y los índices de pobreza (Espinosa, 15 de julio de 2019; Tovar, 07 de septiembre de 2013). Todo lo anterior tiene como consecuencia la disminución de las

ganancias de los trabajadores del campo. A este tenor, también se suman las voces de los participantes cuando mencionan:

En especial, más que degustar y probar cosas nuevas, hay que hacer conciencia de preservar la tradición y no hacer daños a la tierra, ya que esta nos brinda alimento natural; que no depende de químicos ni herramientas muy elaboradas que perjudican el ambiente y en cambio con personas que modifican semillas "Semillas transgénicas", elevan costos y engañan a la población provocando daños en la salud.

y también podemos degustarlas. También formos un poco conscientes de su procedencia y de que realmente hay un proceso del que muchas veces los indígenas forman parte y no reciben ~~el~~ lo que merecen por su trabajo así que debemos valorarlo más al igual que el de los campesinos.

El taller No. 4 fue la actividad que considero que no solo yo, sino también mis compañeras llegamos a reflexionar. Esta va dirigida hacia el valor que le debemos de poner a la comida que consumimos, un valor de significado moral.

Para finalizar, se puede mencionar que el "valor de significado moral" que debe dársele a la comida (mencionado en el último comentario), reviste de importancia lo discutido anteriormente, ya que no sólo se trata de proveer alimento para suplir una necesidad básica, sino

de todos los procesos sociales que ocurren para que ello se dé y de la importancia que los alimentos tienen dentro de una cultura.

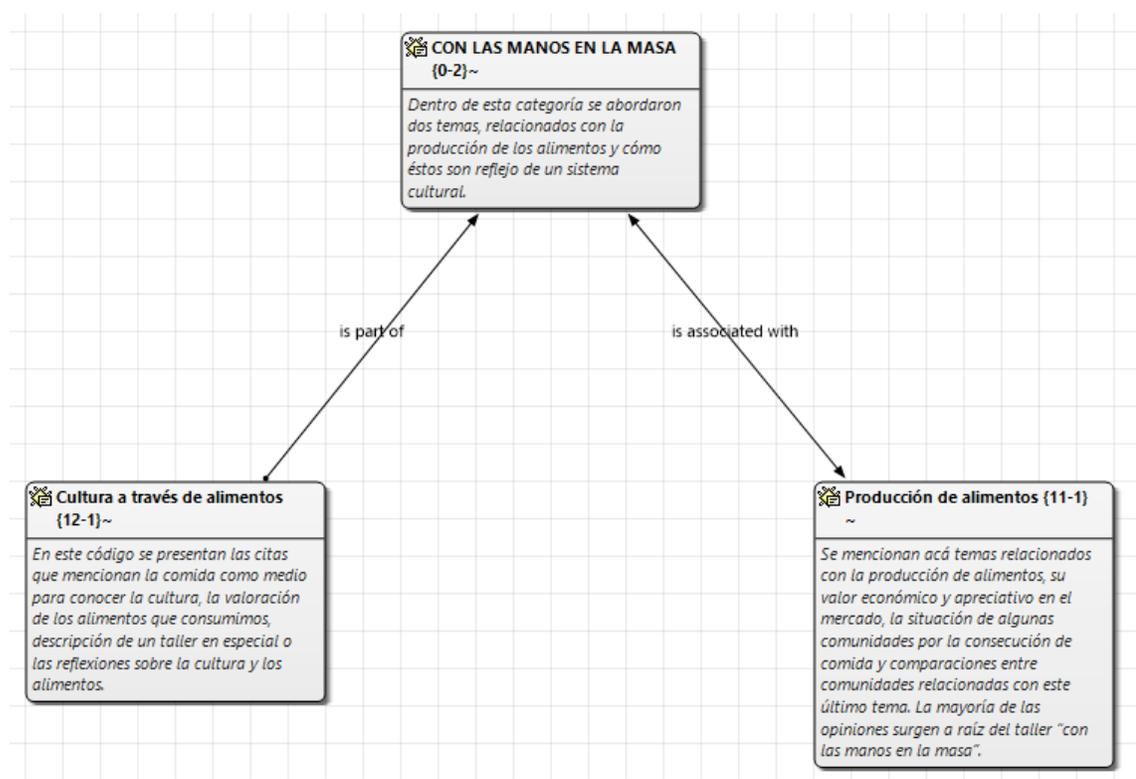


Figura 7. Red semántica Categoría 5 "Con las manos en la masa" Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Figura 7, dentro de esta categoría se abordaron dos temáticas: la producción de los alimentos y cómo éstos son reflejo de un sistema cultural. Por medio de las reflexiones presentadas, se puede deducir que hubo una aproximación a los elementos A, I y L de la Tabla 1. En la última categoría que se presenta a continuación, se podrá observar la incidencia de una estrategia didáctica como los juegos de roles en los procesos reflexivos hacia el Otro.

4.2.2.6. En la piel del otro. Se suele mencionar con frecuencia que el ser humano es complejo y que en ocasiones se puede pasar la vida queriendo entenderse uno mismo, sin llegar a lograrlo totalmente. Este proceso parecería mucho más complicado si se tratara de realizar con

otra persona, a la cual quisiéramos comprender. Sin embargo, podemos encontrar que no es necesario conocer cada detalle de uno mismo o del otro para poder relacionarnos de manera apropiada; en esto, desarrollar habilidades de comunicación y entendimiento permitirían alcanzar una interacción eficaz, en contextos en los que los intervinientes no comparten elementos en común que les permita realizar esto de manera fluida.

Un elemento clave que ayuda a una persona a poder establecer canales de interacción eficaz con otras es la empatía, definida como “la capacidad de “ponerse en los zapatos del otro” e imaginar cómo es la vida para esa persona, incluso en situaciones con las que no se está familiarizado.” (Corrales, Quijano y Góngora, 2017, p.60). A lo anterior, Calloway-Thomas, Arasaratnam-Smith y Deardoff (2017) mencionan que la empatía “is the ability to ‘imaginatively’ to enter into and participate in the world of the cultural ‘Other’ cognitively, affectively, and behaviourally.” (p. 33) [es la habilidad para entrar ‘imaginariamente’ y participar en el mundo del ‘Otro’ cultural, de manera cognitiva, afectiva y comportamental]. Lo anterior indica que la empatía permite, de alguna manera, interactuar más fácilmente con el otro, teniendo en cuenta sus puntos de vista, emociones, sentimientos y comportamientos.

Dentro de la literatura, se menciona a la empatía como componente indispensable dentro de la labor docente, pues esto le permitirá establecer mejores relaciones con sus estudiantes y potenciar los resultados del aprendizaje (Morris, 2014). Además, la empatía “must be a key component of any programme designed to facilitate the development of intercultural competence.” (Calloway-Thomas, Arasaratnam-Smith y Deardoff (2017, p.36) [debe ser un componente clave de cualquier programa diseñado para facilitar el desarrollo de la competencia intercultural]. Teniendo en cuenta estas dos ideas, el trabajo con el quinto taller de la intervención de aula en la presente investigación, se presenta como el escenario ideal para conjugarlas.

Esta última categoría presenta las temáticas que surgieron a partir de la realización del taller No. 5 y que tienen que ver con el reconocimiento que podemos hacer del otro y con la tríada lengua – poder- dominación.

Como se mencionó anteriormente, ponerse totalmente en el papel del otro para entender sus problemáticas y visiones de mundo es complejo, máxime si ese otro es culturalmente diferente. Con todo, se pueden realizar actividades que intenten acercarse a esas otras realidades para tener distintas perspectivas que no solo ayuden a comprender al otro (con todo lo complicado que eso significa), sino que nutran el propio pensamiento. Esta descripción corresponde al objetivo del último taller y a parte de lo que expresan los participantes de esta investigación. En sus interpelaciones se manifiesta la necesidad de “ver” al otro a través de sus “ojos”, de sentir sus emociones, de comprender su problemática, y de reflexionar sobre esto. Los siguientes comentarios dejan entrever estas ideas:

El trabajo propuesto para esta sesión fue bastante interesante, puesto que nos ~~hizo~~ hizo reflexionar sobre la interpretación de otras costumbres. Además ~~estuvimos~~ ^{estuvimos} en el lugar de intérprete y ~~se~~ ^{se} intérprete y ~~de~~ ^{de} darnos cuenta de que a veces nuestras costumbres nos hacen ~~estar~~ ^{estar} juzgar acciones sin notarlo.

El taller No.5 "En la piel del otro" fue el taller que más aprecié pues me hizo pensar más allá de mi propia situación y simpatizar con la del otro.

- Aprendi, a ver y notar las emociones de los demás

Las ideas mencionadas anteriormente por los participantes reflejan la preocupación por entender al otro, la necesidad de estrechar los lazos a través de la empatía y el poder suprimir, al menos momentáneamente, elementos de juicio que entorpezcan las relaciones. Tener la capacidad de reconocer al otro implica también reconocerse a sí mismo, como lo plantea López-Miguel (2016), quien además afirma que la falta de este reconocimiento es causa de discriminación, principalmente en la escuela.

También se pone de manifiesto cómo la falta de información sobre otras culturas y el escaso trato con otras formas de ver el mundo ponen en riesgo la generación de posibilidades de reconocimiento del otro y, en consecuencia, de enriquecimiento personal. El siguiente texto permite observar estas ideas:

Me parecen muy interesantes este tipo de actividades. Porque nos invitan a reflexionar y a interpretar diferentes situaciones que se viven en la vida real y por falta de comunicación, interpretación y conocimiento de otras culturas, opiniones e ideologías jugamos a quienes no comparten nuestros mismos pensamientos. y muchas veces nos encerramos en nuestra propia esencia y no nos preocupamos por conocer otras interpretaciones, otras posturas y otras culturas y adquirir y complementar nuestras ideologías.

A partir de lo mencionado se puede afirmar que un elemento esencial para que los participantes puedan entender al otro es su exposición a situaciones lo más cercanas posibles a la realidad con el fin de experimentar de alguna manera cómo siente el otro, comprender su punto de vista y entender su proceder en su contexto. De esta manera, hay un acercamiento a

otras realidades que permite también pensar sobre el entorno propio y, de algún modo, tomar acciones para cambiar lo que se considera inoperante. Realizar actividades en las que se “experimente al otro” al “adoptar su papel” en un contexto, es una ayuda educativa que sin duda fomenta la empatía. Como lo comenta Martín (1992), “Mediante la práctica continuada del role-playing los alumnos exploran los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta, a la vez que se sienten forzados a descubrir y aceptar el rol de los demás.” (p. 63).

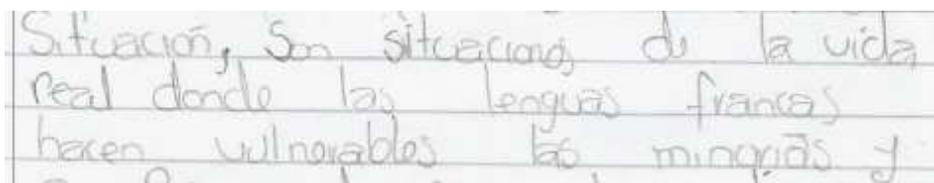
Un aspecto relevante emergente en los datos y conectado con el desarrollo del taller surge a partir de la reflexión sobre el papel de la lengua en las sociedades. Dentro de lo planteado en la actividad, los participantes debían representar (a manera de *juego de roles – role play*) dos situaciones en las que el desconocimiento de la lengua mayoritaria era un factor decisivo para la resolución del conflicto. Para los participantes de esta investigación, la relación de la lengua con el contexto no solamente se hizo evidente en esta actividad, sino que llevó a la reflexión sobre el lenguaje como instrumento de dominación y elemento para ejercer poder. Así se puede observar en los siguientes comentarios:

4. ¿Cuál(es) taller(es) le permitió/permitieron realizar una reflexión sobre su propia cultura? ¿Por qué?
 El taller que más me hizo reflexionar fue “En la piel del otro” ya que pude evidenciar como una lengua tiene poder sobre otra y como esto afecta a cierta parte de la comunidad.

El que más me gusto fue “En la piel del otro” ya que tuvimos la posibilidad de poner en práctica la diglosia en clase y así saber cuales dificultades enfrentan estas comunidades.

Considero que el entendimiento de las dinámicas con el lenguaje, muchas veces conllevan una conmutación de poder que muchas veces no notamos.

También es importante mencionar que, a partir del taller, se propició una recordación de temas académicos y situaciones en las que la conexión entre lengua, poder, dominación y exclusión se discuten, como puede verse en los comentarios a continuación:



Situación, Son situaciones de la vida real donde las lenguas francas hacen vulnerables a los minoritarios y

168.E27: lo que pasa con el idioma, digamos que se van perdiendo las lenguas porque la gente

169.no (inaudible)pero lo que dice E23 que eso viene como un dominio, si? Como nos hacen ver

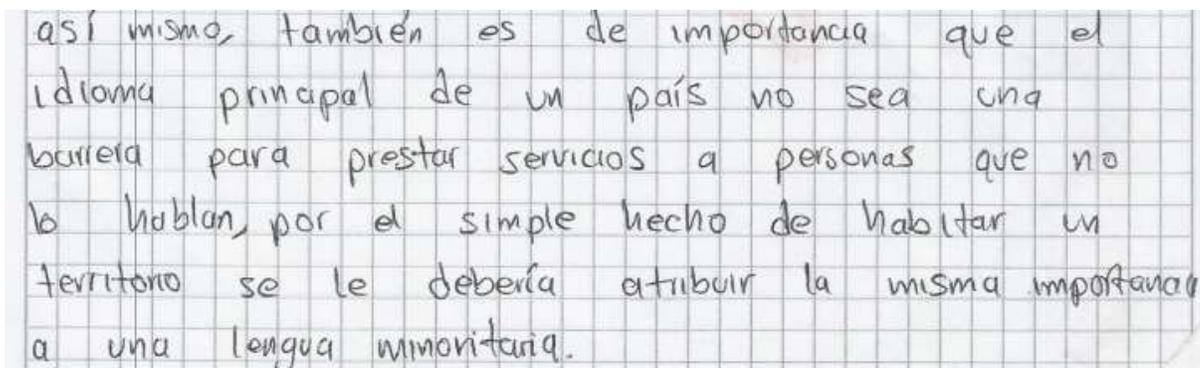
170.como usar todo eso y todo eso, como que nos implantan cosas para que, si?

171.E23: es como digamos la disglotia que veíamos en sociolingüística, que era como aquí en

172.Colombia se habla español, entonces era como, no sé, hablas creole y pues creole solo te

173.sirve en tu islita, pero si quieres salir, como ser alguien en la vida entre comillas, tienes que

174.hablar español porque es la lengua de acá.



así mismo, también es de importancia que el idioma principal de un país no sea una barrera para prestar servicios a personas que no lo hablan, por el simple hecho de habitar un territorio se le debería atribuir la misma importancia a una lengua minoritaria.

Como se ha mencionado antes, la relación entre lengua y cultura es simbiótica, es decir, ambos estamentos son independientes, pero se relacionan entre sí, haciendo que exista un beneficio que puede darse para uno de los dos o para ambos. En este caso particular, los procesos socioculturales que tienen lugar dan origen a una serie de cambios que también pueden rastrearse en su lengua, de la misma manera que los usos de un lenguaje derivan en modificaciones de tipo cultural. Para los participantes, emplear una lengua u otra se relaciona con procesos

hegemónicos sociales en los que este empleo lo dicta la “superioridad” de una cultura sobre otra.

Al particular, se comenta lo siguiente:

101.E35: En serio ponerse en los zapatos de, de otra persona y pensar o sea porque uno a veces

102.está en esas situaciones y ni le importa, pero cuando uno se pone a pensar qué tan difícil es

103.para ellos.

104.E36: No, y no solo los comportamientos que uno tiene, por ejemplo lo que yo le decía

105.también a la profe, por ejemplo si viene un extranjero acá normalmente le hablas en inglés,

106.pero entonces en cambio ellos son los que tienen que adaptarse acá

107.E35: Sí.

108.E36: Entonces de alguna manera es totalmente contradictorio, entonces ahí podría

109.E33: si porque es que nosotros vamos al país de ellos, vamos a hablarles

110.E33: y E36: en el idioma de ellos.

111.E33: si ellos vienen acá por qué ellos tiene que, ellos tienen deberían hablar nuestra idioma.

El diálogo anterior nos lleva a señalar que se percibe la “superioridad” de una(s) lengua(s) con respecto de otra(s). Sobre esto se pueden señalar dos ideas: la primera, relacionada con el estatus de lengua franca que se les ha dado a ciertos idiomas, y la segunda, la idea de la lengua como instrumento de dominación en una sociedad.

Con relación al primer señalamiento, es necesario mencionar que en la actualidad el idioma inglés es considerado la lengua franca a emplear en múltiples escenarios: la academia, la política, el turismo, las artes, la ciencia, entre otros. Este posicionamiento se ha dado a partir de movimientos político-económicos como la globalización como lo menciona Varón (2014), al señalar que las lenguas se han convertido en un producto mercantil que ha apoyado estos procesos. A raíz de esto, la lengua inglesa ha sido adoptada por varios países como lengua oficial, junto a sus idiomas maternos (Varón, 2014), y hoy por hoy es una de las más aprendidas alrededor del mundo.

Los participantes de esta investigación no son ajenos a estas realidades. Esto puede verse claramente cuando los participantes comentan que:

175.E24: si es la lengua franca, la lengua franca siempre va a predominar y obviamente las

176.lenguas siempre van a cambiar, o sea siempre están en constante cambio por el uso de la

177.población, entonces si cambia el idioma, cambia la cultura, cambian los discursos, tampoco

178.podemos pretender tener la misma cultura de los indígenas de hace muchos años.

179.E23: obviamente que no se puede.

Por otra parte, el señalar que la lengua se ha empleado como herramienta para someter a una cultura es relatar gran parte de la historia de la humanidad. Como se ha descrito en capítulos anteriores, abundan los ejemplos en los que la invasión de territorios y la conquista de civilizaciones se ha facilitado para los “vencedores”, entre otros aspectos, por la dominación lingüística. Prohibirle a un pueblo el uso de su lengua es cercenar sus posibilidades no solo de comunicación sino de trasmisión de sus saberes, tradiciones, cosmovisiones, religiosidad... en esencia, de su cultura. Lo mencionado por los participantes en los diálogos anteriores se reconoce que la lengua tiene una influencia directa en los procesos culturales, como se ha planteado a lo largo de esta investigación.

En esta categoría se planteó que la reflexión sobre el otro debe llevar un componente experiencial y que existe conciencia sobre la influencia de las relaciones entre lengua y cultura sobre las percepciones del individuo en torno a la evolución de ambas. Esta información se presenta en la siguiente figura, en la que se puede observar las relaciones que se identificaron entre estas temáticas, que permitieron construir esta categoría.

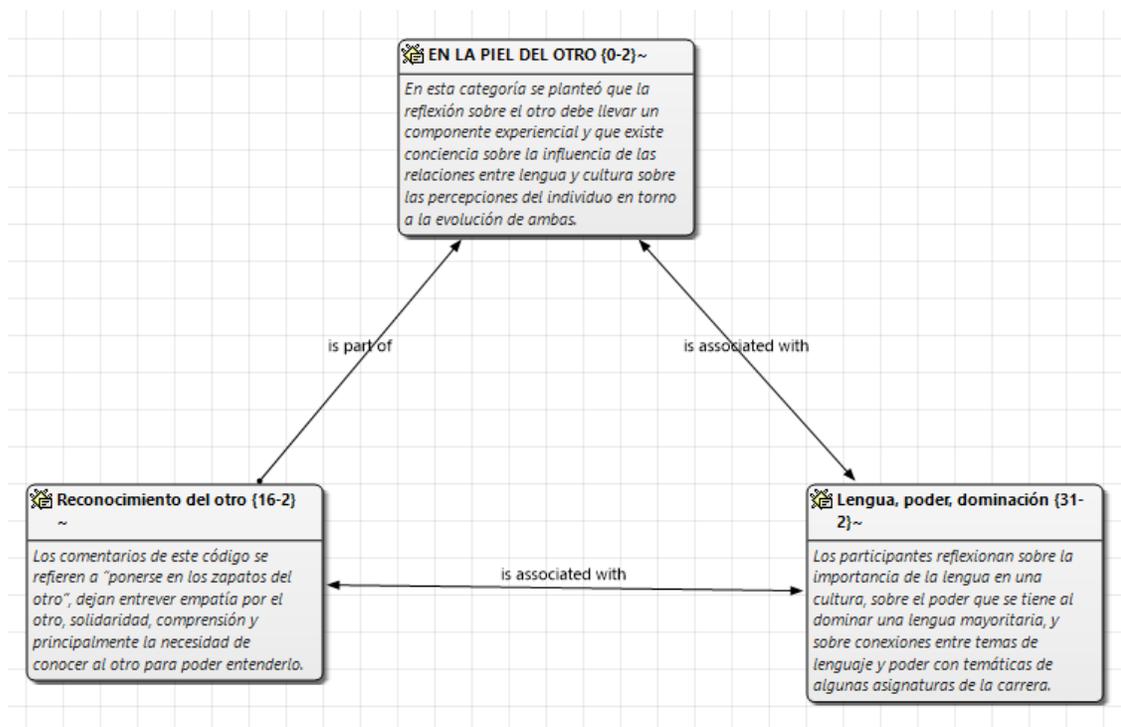


Figura 8. Red semántica Categoría 6 “En la piel del otro” Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos sugieren que este taller fue provechoso para desarrollar los aspectos C, D, E, K y L de la Tabla 1 sobre los *Elementos de la Competencia Intercultural (CI) para cada componente, presentes en el cuestionario*. En la tabla que se presenta a continuación, se realiza un resumen de cada taller, los aspectos de la CI que se plantearon desarrollar y aquellos que finalmente se potenciaron (Tabla 37).

Tabla 37.

Resumen de los aspectos de la competencia intercultural (CI) que desarrolló cada taller.

TALLER	NOMBRE	DESCRIPCIÓN	ASPECTOS DE LA CI QUE SE PRETENDÍA DESARROLLAR (de acuerdo con Tabla 1)	ASPECTOS DE LA CI QUE SE DESARROLLARON (de acuerdo con los datos arrojados)
1	Somos sociales	Reflexión sobre los grupos sociales a los que se pertenece y sus características.	B y H	B, D, G y L
2	¿Qué harías tú?	Análisis de una situación en la que	A, E, F, H y K	B, C, H y K

		elementos culturales y de lengua no permiten un entendimiento entre dos partes.		
3	Mis quince	Presentación de dos celebraciones en culturas diferentes y análisis sobre sus orígenes e importancia.	A, B, D, H, I, y J	A, C, D, H, I, y L.
4	Con las manos en la masa	Sensibilización sobre la consecución y preparación de algunos alimentos de la cultura mayoritaria y la cultura sikuani.	J, L, y H	A, I y L
5	En la piel del otro	Realización de sociodramas a partir de dos situaciones en las que la lengua y el contexto son factores determinantes para el desarrollo de estas.	I y L	C, D, E, K y L.

4.3. Objetivo 3. Elaborar propuesta para la optimización de las metodologías de aula con el fin de potenciar la Competencia Intercultural de los estudiantes del programa de Licenciatura en Bilingüismo de la Universidad El Bosque.

Como se lee en el título, el tercer objetivo de esta investigación es elaborar una propuesta para la optimización de las metodologías de aula con el fin de potenciar la Competencia Intercultural (CI) de los estudiantes del programa de Licenciatura en Bilingüismo de la Universidad El Bosque, a la luz de los resultados obtenidos.

Dentro de la literatura consultada, abundan diversos modelos y marcos de referencia sobre la CI y su aplicación en diversos contextos. Toda vez que el propósito de este objetivo no es hacer un listado exhaustivo sobre estos modelos, se presentarán algunos de los más conocidos y relevantes para el propósito de esta investigación.

Uno de los primeros en abordar y proponer unos lineamientos para el trabajo con la CI fue Michael Byram. Este importante autor integra la parte comunicativa del lenguaje dentro de su propuesta, que divide en 5 aspectos, como se puede observar en la siguiente figura (Byram, 1997, p.43):

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoir être</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Figura 9. Factores en la Comunicación Intercultural. Byram, 1997.

En esta propuesta, se mencionan cinco componentes: a) Conocimiento: de sí mismo y del otro, de la interacción, y del individuo y la sociedad; b) Actitudes: para relativizar el ser y valorar al otro; c) Habilidades: de interpretación y relación, de descubrimiento y/o interacción; d) Educación: educación política, conciencia cultural crítica. Además de ellos, Byram (1997) establece diferentes tipos de objetivos para las actitudes, los conocimientos y las habilidades con el fin no solo de complementar su modelo, sino de tener una guía que permita la enseñanza y evaluación de la CI.

De la misma manera, Deardoff (2006) propone un modelo para el trabajo con la CI, llamado “Process Model of Intercultural Competence” (p.256) [Modelo del Proceso de la Competencia Intercultural] compuesto por cuatro etapas, que inician en “Attitudes” [Actitudes] y sigue el movimiento hacia la derecha, como se muestra en la siguiente figura:

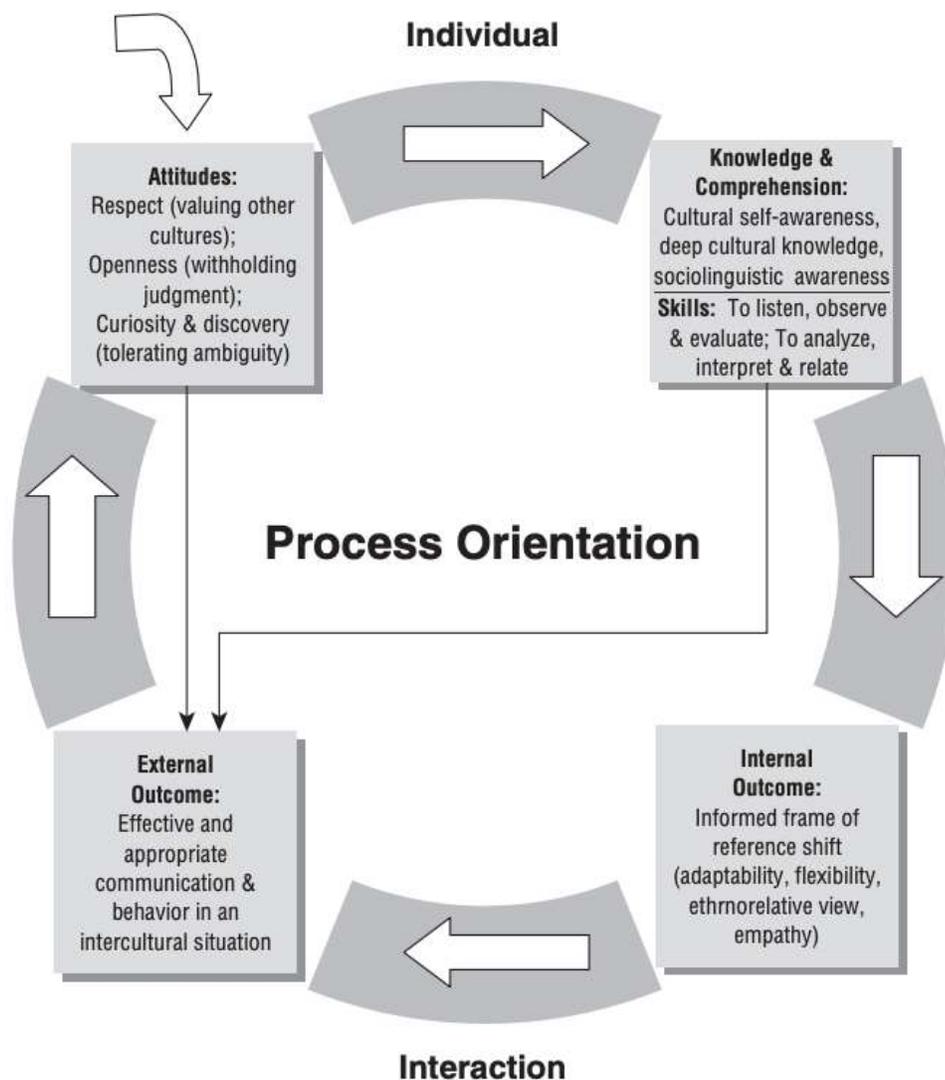


Figura 10. Modelo del Proceso de la Competencia Intercultural. Deardoff, 2006.

Para esta autora, el proceso no solo integra el conocimiento, las habilidades y las actitudes, al igual que en el propuesto por Byram (1997), sino también tipos de evaluación que dan cuenta del progreso dentro del modelo.

De igual manera, Fantini (2009) considera que el conocimiento, las actitudes y las habilidades, más la concientización, son componentes clave en la CI, como se muestra a continuación:



Figura 11. Dimensiones de la Competencia Intercultural. Fantini, 2009

Finalmente, Arasaratnam (2006) propone dentro de “The Integrated Model of Intercultural Communication Competence” [Modelo Integrado de la Competencia Comunicativa Intercultural], 5 variables esenciales que debe tener un comunicador intercultural competente, a saber: empatía (cultural), actitud global, motivación, experiencia e intervención en la interacción. Estas se relacionan entre sí y confluyen en la competencia comunicativa intercultural, como se aprecia en la siguiente figura.

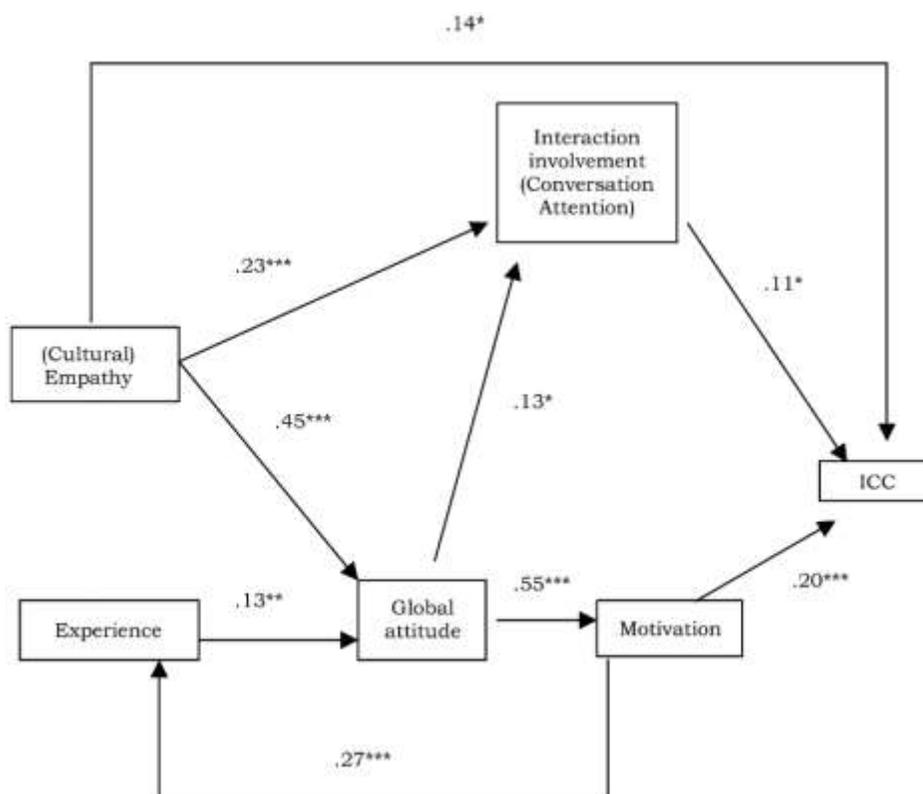


Figura 12. Modelo para la Competencia Comunicativa Intercultural con coeficiente beta. Arasaratnam (2006)

Los modelos presentados anteriormente permiten tener una perspectiva sobre cómo abordar la competencia intercultural (CI) y han sido empleados en diferentes investigaciones (Corder, 2017, Golubeva, 2017; Peck, Brown & Bouilheres, 2017), especialmente en el campo educativo, lo que indica su relevancia para contextualizar este apartado.

Una interesante iniciativa para el desarrollo de la CI en contextos educativos superiores puede verse en el trabajo de Pedersen (2017), quien menciona la importancia de la capacitación al personal universitario (docentes, administrativos y estudiantes) en torno a diversos componentes de la CI. Señala que cuando todos los involucrados están comprometidos, se pueden luego realizar cambios en los procesos y los contenidos, que redundan en un mejoramiento de la CI. De acuerdo con Pedersen (2017), se pueden implementar cuestionarios y encuestas al inicio y al final de la intervención como una manera de evaluar y mejorar; además,

talleres, encuentros convivenciales fuera del campus, charlas y permanentes recordatorios vía correo electrónico (por ejemplo) permiten explorar, fomentar y continuar desarrollando diferentes aspectos sobre la competencia intercultural.

En su estudio sobre competencias interculturales en el profesorado de preescolar y primaria en Malabo (Guinea Ecuatorial, África), Avoro (2015) señala que aun cuando la población estudiantil atendida es culturalmente diversa, los docentes encargados de su educación no poseen una formación adecuada ni en educación intercultural ni tampoco en competencias interculturales; más bien, su trabajo se ha centrado en la convivencia armónica entre los alumnos. Sin embargo, los profesores se muestran abiertos a mejorar estos aspectos a través de capacitaciones y cursos, y del trabajo mancomunado entre la tríada Estado-Familia-Instituciones educativas. A partir de estos hallazgos, Avoro (2015) propone un modelo de formación intercultural docente, en el que, además del profesorado, se tienen en cuenta diversos elementos del entorno escolar como el currículo, estrategias de aula, capacitación docente, plan de estudios, entre otros (ver figura abajo).



Figura 13. Esquema del Modelo de Formación Intercultural. Avoro, 2015.

Otro modelo para la capacitación de docentes en competencias interculturales es el propuesto por Pena-Dix (2018). En su estudio, la autora tenía como objetivo general presentar una perspectiva general de la enseñanza actual del inglés en Colombia, incluyendo las experiencias y perspectivas de los docentes sobre cultura e interculturalidad. Los resultados mostraron que, aunque los docentes se inclinaban hacia la competencia intercultural en la enseñanza del inglés, sus prácticas reales en el aula relacionadas con la cultura eran sobre todo esencialistas y nacionalistas, basadas en el modelo comunicativo. A partir de lo hallado, Pena-Dix (2018) propone una de-construcción de los estereotipos y prejuicios de los docentes con el

fin de hacerse aprendices y mediadores interculturales, listos para compartir su conocimiento en clase. La propuesta pedagógica se evidencia en la siguiente figura:

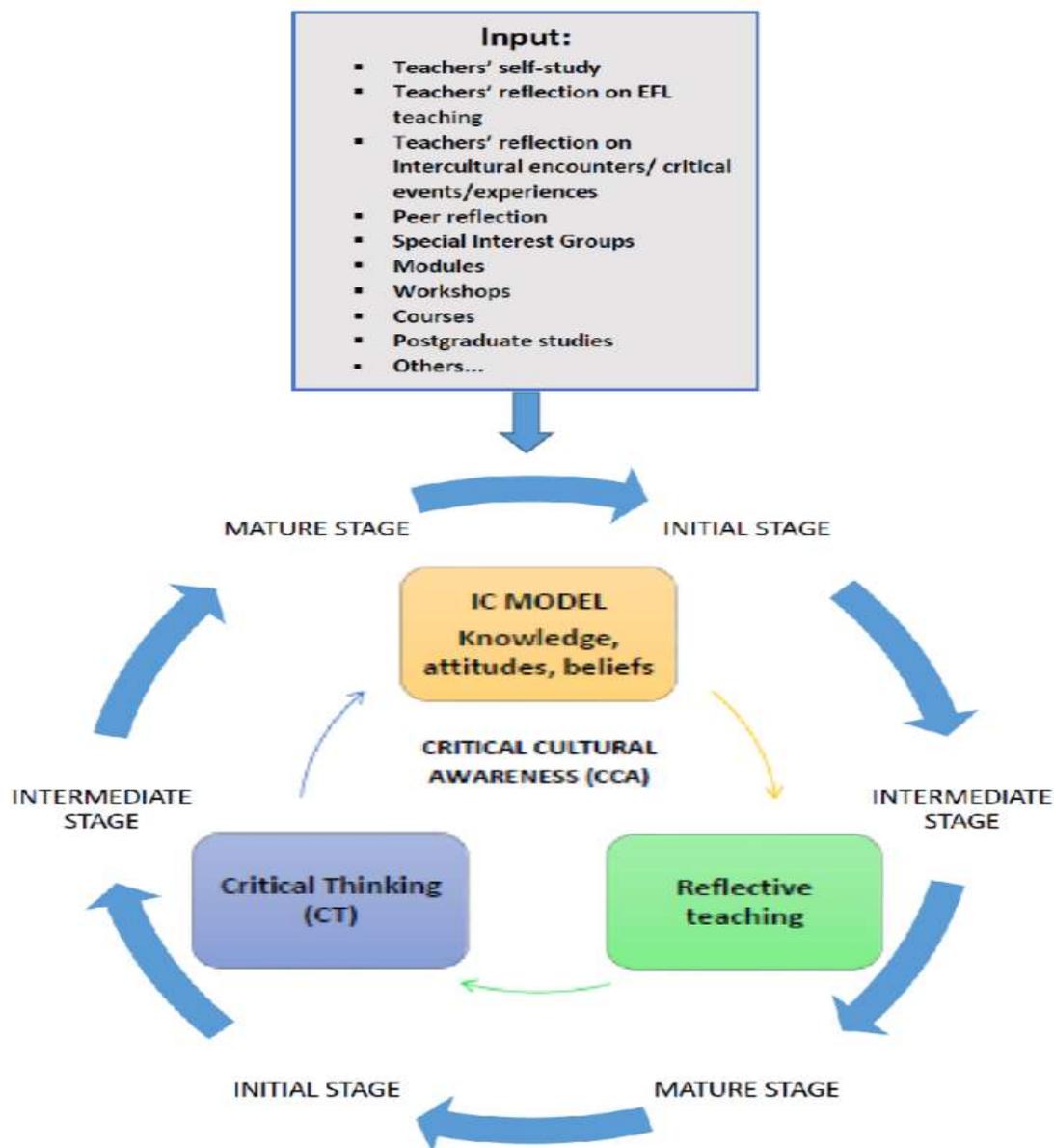


Figura 14. Modelo cíclico para la incorporación de la competencia intercultural en la enseñanza del inglés. Pena-Dix, 2018.

En el modelo propuesto, la autora aboga por el desarrollo gradual de la autoconciencia del docente y su transformación interna en la búsqueda de la competencia intercultural. De esta manera, se demerita la necesidad de que el docente de lenguas tenga que viajar al exterior para

desarrollar la competencia intercultural o comunicativa intercultural. De igual manera, la creación y madurez de la competencia comunicativa intercultural se da con el tiempo, ya que a través de este los docentes pueden reconsiderar sus actitudes, conocimientos y habilidades, y asumir el rol de profesional en la enseñanza del inglés, con capacidad crítica y reflexiva (Pena-Dix, 2018).

Una intervención realizada con un grupo de participantes similar al de esta investigación se llevó a cabo en una universidad de Serbia. Lazarević (2017) reporta que desde el 2008 se ha desarrollado una electiva cuyo propósito es el desarrollo de la CI en estudiantes de licenciatura en inglés como lengua extranjera. A lo largo de los años, se ha observado que los estudiantes necesitan constante retroalimentación y tiempo para concientizarse de sus estereotipos y sesgos, así como la dificultad que tienen para desarrollar un conocimiento menos superficial sobre aspectos culturales en general. Menciona Lazarević (2017) que el trabajo con películas de temática intercultural, reflexiones sobre el propio trabajo (de los estudiantes), la realización de debates y discusiones, entre otros, permite construir y desarrollar aspectos importantes de la CI.

Es interesante observar que los modelos presentados al inicio confluyen en la necesidad de trabajar tres aspectos fundamentales de la Competencia intercultural (CI): conocimientos, habilidades y actitudes. Éstos son tenidos en cuenta en las propuestas para su desarrollo que se plantean en los cuatro ejemplos mostrados, en los que se exponen diferentes alternativas para el desarrollo de la CI, que van desde la realización de cursos para estudiantes, pasando por la capacitación docente, hasta la inclusión de los diferentes actores dentro del ámbito educativo (administrativos, docentes, estudiantes, directivos) en encuentros convivenciales y charlas.

Si bien estas acciones han dado resultados positivos en relación con el trabajo sobre la CI, se puede ver que más allá de un esfuerzo específico, como un curso o la capacitación a docentes, se requiere también de acciones que permeen directamente el aula de clase. A partir

de los hallazgos relacionados con la intervención en aula de la presente investigación, se plantea la necesidad de realizar ejercicios constantes en las distintas asignaturas, de manera que la CI no solo sea parte de una charla, una materia electiva, un curso o un taller, sino que sea un elemento transversal a todo el plan de estudios del programa.

Para cumplir con esta meta, se debe trabajar desde varios frentes. *Grosso modo*, es preciso permear todos los procesos y acciones que se dan dentro del programa para que esto dé lugar a la optimización de las metodologías de aula que permitan involucrar constantemente la CI. A continuación, se desglosan los aspectos considerados fundamentales para llevar esta tarea a cabo.

a. Objetivos

Es primordial mencionar que desde el año 2011, se adopta en la Universidad El Bosque el enfoque de aprendizaje significativo desde los postulados del Dr. Dee Fink (Fink, 2008). Parte sustancial de este enfoque es el establecimiento de seis tipos de objetivos, que responden a diferentes dimensiones del aprendizaje. A partir de allí, se establecen los Objetivos Institucionales, que se enlazan con los objetivos de facultad, de programa y de cada asignatura, y que se convierten en la base para generar los procesos académicos de la Universidad. La taxonomía de estos objetivos consta de seis dimensiones, a saber (Tabla 38):

Tabla 38

Taxonomía de Objetivos en el Enfoque de Aprendizaje Significativo.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Conocimiento fundamental	Determina si los estudiantes “comprenden y recuerdan” conceptos importantes, terminología, principios, entre otros.
Aplicación	Desarrolla la capacidad de aplicar el conocimiento fundamental del curso en problemas reales.
Integración	Comprensión de las conexiones o interacciones entre dos o más ideas, experiencias de aprendizaje o ámbitos de la vida.

Dimensión humana:	Se refiere a lo que aprenderá acerca de sí mismo, y en su relación con otros.
Valoración y compromiso	La apropiación del estudiante sobre su actitud y motivación frente al aprendizaje y al conocimiento.
Aprender a aprender (caring)	Este objetivo pretende que el estudiante desarrolle de una metodología personal para que aprenda por su propia cuenta una vez terminado el curso e incluso después de finalizar su carrera.

Fuente: elaboración propia con base en Fink (2008) y García & Nensthiel (2015)

Lo anterior se complementa con otra serie de lineamientos como las Políticas Institucionales, las cuales establecen las generalidades que rigen diferentes procesos dentro la universidad. Para el caso particular de esta investigación, la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil (UEB, 2019) contempla la interculturalidad como una característica de la educación inclusiva enmarcada dentro de la definición del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013a).

Por tanto, se propone la revisión de, al menos, los objetivos institucionales y de Facultad, de manera que puedan permear luego lo que se establece para el programa, y que después cada docente pueda revisar los objetivos de sus asignaturas con el fin de que, desde la planeación, el desarrollo de la CI sea posible. Para ello, a continuación se presenta una relación tanto de los Objetivos Institucionales de Aprendizaje (UEB, 2016, pp 53-55), y los Objetivos de Aprendizaje de la Facultad de Educación, con el fin de identificar cuales contemplan elementos importantes relacionados con aspectos del desarrollo de la Competencia Intercultural (CI) (Tabla 39).

Tabla 39.

Objetivos de Aprendizaje Institucionales y de la Facultad de Educación, Universidad El Bosque

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	DE LA UNIVERSIDAD	DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN
CONOCIMIENTOS FUNDAMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> Formarse como profesional de excelentes condiciones académicas y sólidos conocimientos capaces de 	<ul style="list-style-type: none"> Formar docentes de la más alta calidad académica desde la pedagogía como ciencia fundante, la didáctica, las

 APLICACIÓN

- hacer aportes en el área de estudio.
- *Formarse como profesionales capaces de conocer y comprender los diversos saberes y prácticas culturales.*
 - Desarrollar habilidades que aseguren la capacidad de identificar, plantear y resolver problemas y proponer proyectos desde un enfoque biopsicosocial, bioético y humanista.
 - Desarrollar actitud crítica, investigativa y de búsqueda para lograr la libertad de pensamiento.
 - Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

INTEGRACIÓN

- *Desarrollar habilidades para ser gestor de transformación social y emprendimiento, desde la comprensión de la realidad de las condiciones ambientales, sociales, culturales, económicas, políticas de la población colombiana que permitan la participación interdisciplinaria en la solución de los principales problemas y conflictos, con el fin de aportar a la construcción de una sociedad más justa, pluralista, participativa, pacífica.*
- Desarrollar habilidades para asumir los procesos de universalización y globalización.

nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en un segundo idioma para la enseñanza nivel preescolar, básica y media y saberes disciplinares en la educación superior del país

- Formar docentes investigadores, críticos e innovadores capaces de identificar, evaluar, diseñar e implementar soluciones de carácter pedagógico y didáctico a los problemas relacionados con la enseñanza para el aprendizaje significativo.
- Aportar conocimientos y avances en el campo pedagógico y didáctico que retroalimenten el ámbito educativo desde el practicum para superar el empirismo en la enseñanza.
- *Contribuir al mejoramiento de las condiciones de la calidad de vida de la comunidad desde la educación como eje del desarrollo económico, social y cultural con una mentalidad emprendedora y proactiva a los cambios de un entorno complejo.*
- Contribuir al perfeccionamiento de la docencia desde avance disciplinar e interdisciplinar y las tendencias educativas universales a través de los procesos de internacionalización curricular de los programas académicos.

APRENDER APRENDER	<p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad de aprendizaje y actualización, para convertirse en sujeto autónomo y responsable de su propia formación. • Desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita, comprensión de textos, abstracción, análisis. • Desarrollar habilidades en el dominio de una segunda lengua acorde con sus elecciones, proyecto de vida y profesión, que permitan la comunicación con los pares y entender la literatura en la disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar en los docentes habilidades de pensamiento lógico, lecto escritura, lectura simbólica, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en su propio idioma y en una segunda lengua para el acceso a las fuentes del conocimiento universal y específico de las disciplinas.
COMPROMISO	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el compromiso con la calidad en los ámbitos personal e Institucional • Desarrollar capacidades que aseguren el compromiso cívico – político y ciudadano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el sentido de responsabilidad y compromiso para aportar soluciones a la problemática del campo de desempeño profesional contribuyendo de manera efectiva al desarrollo económico, social y cultural de la comunidad local y nacional.
DIMENSION HUMANA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Desarrollar capacidades como ser humano íntegro, responsable de su autocuidado, con un profundo sentido de compromiso ético, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, promotor de la cultura de la vida y de la conservación del ambiente.</i> • Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Formar profesionales de la docencia integrales, con un profundo sentido de lo axiológico, capaces de fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje con profundo respeto de las diferencias individuales y potencialidades en la educabilidad.</i>

Fuente: Documento de Acreditación de Alta Calidad Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en la enseñanza del inglés (UEB, 2020) [La cursiva es mía]

Como puede verse, en tres de los objetivos institucionales (señalados en cursiva) y dos de la facultad se hace mención explícita a la formación de habilidades relacionadas con el

componente cultural o multicultural como parte fundamental de la formación de futuros profesionales y ciudadanos activos, ya que estarán inmersos en escenarios culturalmente diversos como los encontrados en el territorio colombiano y en otros lugares del mundo.

Ahora bien, es interesante notar que existe correspondencia del componente cultural en los objetivos de la universidad y de la facultad en los aspectos de dimensión humana e integración, pero no de conocimientos fundamentales. Esta situación bien puede subsanarse haciendo el trámite correspondiente ante la Facultad para que se realice una mejora al objetivo en mención, y que pueda quedar como se propone a continuación: *Formar docentes de la más alta calidad académica desde la pedagogía como ciencia fundante, la didáctica, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en un segundo idioma para la enseñanza nivel preescolar, básica y media y saberes disciplinares en la educación superior del país, enmarcado en el conocimiento y comprensión de los diversos saberes y prácticas culturales.*

En cuanto a los objetivos del programa, dentro del documento Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en la Enseñanza del Inglés (2017) se menciona que sus objetivos específicos son:

- 1) Formar un nuevo tipo de personas, más abiertas, flexibles, solidarias, democráticas, comprometidas con su quehacer y su entorno, capaces de conservarlo y transformarlo con responsabilidad.
- 2) Formar Licenciados que tengan una gran comprensión de la pedagogía en general y de la didáctica de la lengua inglesa en particular, para que estas dos combinadas con teoría sobre la lengua, enseñanza y aprendizaje, le permitan realizar una excelente práctica pedagógica.

- 3) Formar integralmente Licenciados en Bilingüismo con espíritu crítico, investigativo, idóneos, que tengan conciencia ciudadana sobre la realidad educativa y sociocultural del país y que se comprometan con la formación de futuros ciudadanos integrales.
- 4) Formar docentes con ideales a futuro que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de sus educandos y de las personas que los rodean, en otras palabras, en “la educación en y para lo superior”.
- 5) Formar nuevos docentes para un mundo global que estén en capacidad de reconocer, comprender y valorar su entorno en el ámbito nacional e internacional, para respetar las ideas y creencias de los demás de tal manera que pueda ejercer su actividad docente con amplia comprensión de su propia cultura y de las culturas de la lengua va a enseñar.
- 6) Formar docentes en el marco del Modelo Biopsicosocial y Cultural, que propende por un estado de bienestar físico, mental y social, de acuerdo con la misión de la Universidad El Bosque.
- 7) Formar docentes capaces de identificar las necesidades específicas sobre bilingüismo de las poblaciones con quienes trabajan, con el fin de proponer innovaciones pedagógicas que contribuyan a suplir dichas necesidades en los ámbitos humano, social, y académico.
- 8) Formar docentes que estén en capacidad de evaluar programas y planes de estudio vigentes, y a la vez puedan proponer modificaciones a los mismos, incluyendo innovaciones metodológicas en el marco de nuevos programas.
- 9) Formar docentes cualificados para enseñar español y en español así como inglés y en inglés. Es decir que pueda enseñar los dos idiomas y los contenidos de diferentes disciplinas en dichos idiomas.

Como puede observarse, solo el objetivo 5 hace mención a la formación en aspectos culturales pero enfocados directamente en las culturas de la lengua inglesa o española,

reduciendo así su rango de acción, conocimiento e interacción a estos dos idiomas. Además, y como lo mencionan Barros y Kharnásova (2012) la Competencia Intercultural debes plantearse como macrocompetencia, pues esto

facilitaría la transversalización de la interculturalidad en los currículos, con lo que nos aproximaríamos más a la concepción de interculturalidad en tanto que estrategia de prevención que promueva la convivencia entre sociedades multiculturales. (p.104)

De la misma manera, estos autores señalan sobre la CI que

Su importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras es, pues, consecuencia de la imperiosa necesidad de una educación intercultural, pero quizá acentuada por ser precisamente en estas materias en las que, a través de la adquisición de la lengua como modelo de pensamiento y cosmovisión, el aprendiente tiene un contacto más directo con las habilidades que tendrá que desarrollar para poder ser un hablante intercultural. (Barros y Kharnásova, 2012, p.104)

Atendiendo a estas importantes ideas, se considera imprescindible que el objetivo de programa No. 5 se reformule en la siguiente propuesta: Formar nuevos docentes para un mundo global que estén en capacidad de reconocer, comprender y valorar su entorno en el ámbito nacional e internacional, para respetar las ideas y creencias de los demás de tal manera que pueda ejercer su actividad docente con amplia comprensión de su propia cultura y las de otros.

Ahora bien, ya que no existe un objetivo relacionado con este aspecto tan esencial en la formación de los docentes de lenguas como la Competencia Intercultural (CI), se propone lo siguiente: Formar licenciados con capacidades interculturales que les permita establecer contacto con personas culturalmente diferentes, enmarcado en un contexto de entendimiento, aceptación, aprecio y empatía, por medio de procesos transversales que potencien y desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes de la competencia intercultural.

b. Capacitación docente

Diversos estudios previamente mencionados relatan la importancia de la capacitación permanente del docente sobre diversos aspectos de su quehacer. Para los profesores que son parte del programa, tener algún tipo de formación sobre cómo desarrollar la Competencia Intercultural (CI) es esencial, toda vez que su campo de acción se circunscribe al de las lenguas (materna y extranjera) y, como se ha sostenido en diferentes partes de este documento, estos dos elementos, lengua y cultura, van de la mano en cuanto a educación se refiere.

Es menester, entonces, que se desarrollen varios tipos de actividades que permitan hacer un trabajo de autorreconocimiento sobre la CI. En este punto, la propuesta de Walsh (2005) sobre los “criterios básicos de la interculturalidad y (...) su operativización en contextos pedagógicos” (p.35), puede adaptarse al contexto universitario a través de actividades y talleres como los realizados en esta investigación, con el fin de generar un impacto en el cuerpo docente que les permita la reflexión sobre este tema. Además, estas actividades podrán acompañarse de ejercicios de escritura, a manera de portafolio o escritos tipo ensayo, en los que se ponga de manifiesto el punto de vista de quien los realiza y se pueda allí observar tanto la operatividad de las actividades como el posible cambio en componentes de la CI. Finalmente, realizar encuentros grupales con cierta regularidad es un escenario en el que los participantes (docentes) pueden compartir sus experiencias para lograr la consolidación de elementos propios de la Competencia Intercultural (CI).

c. Inclusión del componente intercultural en las asignaturas del programa.

Una vez que los profesores han podido experimentar de primera mano el trabajo para el desarrollo de la CI, se debe revisar el programa de cada asignatura a su cargo, con el fin de reformular (de ser necesario) los objetivos de la asignatura, de manera tal que el componente intercultural esté presente. Esta tarea puede ser realizada llevando a cabo sesiones conjuntas entre los docentes a cargo de materias de cada uno de los componentes del programa:

componente de fundamentos generales, con asignaturas como bioética, comprensión de lectura, pensamiento matemático, entre otras; componente de saberes específicos y disciplinares, que recoge materias como inglés, lingüística (en inglés y en español), literatura (británica, española, latinoamericana) o educación bilingüe; componente pedagógico, con materias como evaluación, pedagogías cognitivas, metodología de la investigación o proyecto de grado; y finalmente el componente de didáctica de las disciplinas, en el que se encuentran asignaturas como metodología de la enseñanza del español, diseño de syllabus y materiales o metodología de la enseñanza del inglés.

Esta propuesta de revisión por componentes permite que las materias que son afines puedan encontrar elementos comunes a sus asignaturas e incorporarlos en sus objetivos. Además, permite a su vez que los docentes, teniendo en cuenta la capacitación recibida y el mejoramiento de los objetivos de sus asignaturas, puedan proponer estrategias de trabajo en el que el componente intercultural esté presente, para que desde las particularidades de cada materia (temáticas y población), hagan parte esencial del desarrollo de cada asignatura.

5. Discusión y Conclusiones

Este trabajo de investigación plantea la necesidad de implementar ciertas acciones dentro del aula de clase que conduzcan al desarrollo de la competencia intercultural (CI) de los futuros docentes, contribuyendo así con su formación integral. La CI, imprescindible en el ámbito de las lenguas, trasciende el ámbito académico y potencia la interacción entre personas. Por lo anterior, este trabajo se enfocó en presentar un panorama general de la CI en un programa de licenciatura en bilingüismo, en desarrollarla a través de un programa de trabajo, y en generar una propuesta para su potenciación.

El primer objetivo de esta investigación buscaba caracterizar la competencia intercultural a partir del instrumento en general y a través de variables como: Edad, Género, Componentes de la competencia intercultural y Grupo (semestre). En relación con el género, Navarro y Casero (2012) mencionan que las mujeres en las últimas décadas han incrementado su presencia en las universidades europeas y, además, que la mayor concentración de esta participación se da en carreras relacionadas con las humanidades, como el caso de la educación. Esta afirmación se puede transpolar a esta investigación, ya que este estudio se realizó en un programa de pregrado en educación y se halló que más de la mitad de sus participantes fueron mujeres. En Colombia, de acuerdo con Bautista (2009) y Tognato y Sanandres (2016), la mayoría de quienes ejercen la docencia son mujeres, característica que se puede observar en los datos de la población participante de este estudio. Finalmente, desde las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional (2017), se observa que la inscripción de estudiantes mujeres a programas de educación superior en el sector privado es del 56,5% frente a un 43,5% de hombres, de un total de 1.199.737 personas inscritas. Teniendo en cuenta este panorama, podemos afirmar que el hallazgo sobre la prevalencia de mujeres en el programa obedece a unas generalidades que se presentan no solo a nivel nacional sino en diversos puntos del mundo.

Como puede observarse en la información presentada en el capítulo 4, sección 4.1, la edad del grueso de la población participante oscila entre los 18 y 25 años. Al respecto, diversos medios señalan que aun cuando se presenta ingreso de estudiantes de menor edad (15-17 años) a las instituciones de educación superior, la mayoría de quienes inician su vida académica en estos centros lo hacen después de los 18 años (Arias, 4 de diciembre de 2011; Rojas y González, 2008; Toribio, 25 de julio de 2017). Algunas de las fuentes mencionadas sostienen que comenzar su formación profesional en esta etapa puede ser más beneficioso pues la persona se considera más madura y capaz de tomar una decisión para su vida futura, como lo es decidirse por una profesión (Arias, 4 de diciembre de 2011; Rojas y González, 2008). Sin embargo, para esta investigación, esa particularidad en relación con la madurez de la persona a su ingreso a la universidad no fue tomada en cuenta como parte de la descripción sociodemográfica de los participantes.

El alto número de estudiantes que se registra en unos semestres más que en otros, puede deberse a un repunte en las matrículas durante los periodos de tiempo en los que ingresaron a la universidad. Sin embargo, esto no puede ser confirmado pues no existen estadísticas claras con respecto al tema, y tampoco se encontró información a partir de investigaciones que se relacionara con este asunto. Además, otras variables pueden intervenir a este respecto, como las asignaturas que toman los estudiantes, ya que dependiendo del semestre al que están adscritas, así mismo se cataloga el semestre al que pertenece el alumno; o si factores de tipo económico, familiar, laboral, entre otros, han hecho que los estudiantes aplacen su semestre y, por tanto, este haya cambiado con respecto del que ingresaron.

Se identificó que un buen número de participantes ha tenido contacto con personas de otras culturas. Al respecto, dos explicaciones pueden surgir para ello. La primera, refiere a la interacción dada dentro del proceso educativo en el programa, pues es posible que, en algunas

clases, como parte de la dinámica de estas, se hayan programado charlas con personas culturalmente diferentes; sin embargo, no se posee información que corrobore esta hipótesis. La segunda explicación se enmarca en la idea de que, en la actualidad, las personas del rango de edad de la mayoría de los participantes (18-25 años) han crecido en una sociedad en la que el contacto con personas de otras latitudes es posible gracias a la tecnología (Soto, 2006; Urcola, 2008).

En cuanto a cada uno de los componentes de la competencia intercultural, se pudo observar que el de mayor valoración es el componente de actitudes, seguido de habilidades y, por último, conocimiento. Para el cuestionario en su totalidad, se encontró que la percepción de los estudiantes sobre su CI es bastante alta.

Los resultados anteriores se explican inicialmente con los obtenidos en el punto anterior, en relación con la información que actualmente se puede tener de otras personas sin conocerlas, a través de la internet y los medios de comunicación (Soto, 2006; Urcola, 2008); es decir, la facilidad de acceso a información sobre otras culturas permitiría a los participantes tener un alto grado de estimación de su CI. En su estudio mixto llevado a cabo para conocer la CI en estudiantes de licenciatura en ciencias y en lenguas extranjeras, Dilek y Ünaldi (2014) compararon los resultados del cuestionario desarrollado por Fantini (2006) para evaluar la CI, en estos dos grupos de estudiantes. Los resultados arrojaron que, en la fase inicial, los datos del grupo de lenguas extranjeras fueron más altos que los del grupo de ciencias, pero luego de su participación en un programa de visita académica, el mayor cambio se dio en el grupo de ciencias. Esto permite concluir que el contacto con personas de otras culturas hace que la valoración de la CI aumente. Por otro lado, en la investigación de Garrote y Fernández (2016), relacionada con el perfil intercultural de los docentes en formación, un alto porcentaje de

participantes calificaron su CI en un nivel intermedio, similar a lo encontrado en la presente investigación.

Ahora bien, parte de lo propuesto para la caracterización de la CI consideraba que podía existir una relación entre las variables sociodemográficas y las respuestas del CuCCI. En relación con el género (masculino – femenino), se puede argumentar que esta variable no tiene ninguna incidencia en la valoración que hacen los participantes sobre su competencia intercultural, ya que la información recabada no arroja resultados concluyentes o representativos. Sin embargo, esta variable sí tuvo un impacto significativo en la investigación de Gómez, Gil, y Martínez (2017). En su estudio, los autores analizaron factores como facultad, curso, edad y sexo dentro de los resultados del componente de competencia intercultural, de un cuestionario que buscaba valorar 3 aspectos:

- 1) La formación de la competencia intercultural en el plan de estudios (...), 2) Percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes acerca de la multiculturalidad (...), 3) La competencia intercultural conformada por la subdimensión cognitiva (...), por la subdimensión emotiva (...) y por la subdimensión didáctica. (p.486).

De igual forma, el género fue una variable estadísticamente significativa dentro del estudio de Terzuolo (2018), en el que se pretendía revisar las puntuaciones de los estudiantes que participaron en un intercambio estudiantil en otro país frente a quienes no, por medio del Inventario de Desarrollo Intercultural, desarrollado por Mitchell Hammer.

Otra de las variables que se pensó tendría un impacto en la percepción de los participantes sobre su competencia intercultural fue la edad. A este respecto, los datos muestran que no existe relación entre la edad de los participantes y su percepción sobre cada componente del CuCCI y de la CI en general. Por otro lado, no se encontraron investigaciones en las que la edad sea un

factor influyente en la percepción de la CI, por lo que estos resultados no podrían ser generalizados ni tratados más allá de lo planteado en esta investigación.

En relación con el semestre en el que se ubican los participantes y su valoración de su Competencia Intercultural, en la Tabla 22 se observa un comportamiento de los datos homogéneo, en tanto que la mitad de los participantes están en el rango de “bastante” y la otra mitad en “mucho”. Todo lo mencionado anteriormente no permite establecer una conclusión categórica para esta variable, pues sus resultados no son concluyentes. Por otra parte, no se encontraron dentro de la literatura disponible, investigaciones en las que el factor semestre sea una variable que influya la percepción de la CI, por lo que estos resultados no podrían ser generalizados ni tratados más allá de lo planteado en esta investigación.

Finalmente, al cuestionamiento sobre el contacto o no con otras culturas, y su impacto en la Competencia Intercultural de los participantes, es importante recordar que un poco más de la mitad adujeron haber tenido contacto con personas culturalmente diferentes. Este número de estudiantes considera que, en términos generales, su CI está muy desarrollada, en tanto que los estudiantes que no han tenido contacto con otras culturas perciben su CI como bastante desarrollada. Como lo reporta Terzuolo (2018) en su investigación: “students became on average modestly more interculturaly-minded after a semester abroad” (p.86) [los estudiantes llegaron a ser en promedio modestamente más interculturalmente dispuestos después de un semestre en el exterior], lo que nos indica que el contacto con personas de otra cultura tiene un impacto en la percepción sobre la propia Competencia Intercultural. Esta conclusión también la reporta De León (2014), cuando menciona que el contacto con el otro cultural ayuda a desarrollar las habilidades interculturales.

El segundo objetivo de la investigación pretendía analizar diferencialmente la competencia intercultural de los participantes (antes y después del trabajo con el material sobre la comunidad

sikuani). Es necesario mencionar que los resultados de la caracterización nos brindan una perspectiva general del estado de la CI en los estudiantes del programa. Sin embargo, las actividades (talleres) desarrolladas con el fin de potenciar la CI se realizaron con un grupo reducido de participantes, toda vez que no era posible acceder al conjunto total de estudiantes al mismo tiempo para llevarlos a cabo. Se determinó entonces valorar el estado de la Competencia Intercultural de este grupo reducido antes y después de los talleres con el fin de determinar la eficacia de estos y su posible influencia en la CI de este grupo.

En relación con el componente de “conocimiento” del Cuestionario para la Caracterización de la Competencia Intercultural, CuCCI, se encontró un aumento considerable de la valoración por parte de los participantes en el postest, lo que indica una influencia de los talleres realizados en la valoración que hicieron los estudiantes de su CI. Apoyando estos hallazgos, encontramos que, desde las voces de los participantes, el componente de conocimiento también reporta un cambio, ya que elementos como tradiciones, celebraciones, valores, estereotipos, o la influencia de la cultura sobre el individuo, fueron temas recurrentes mencionados, discutidos y analizados por los estudiantes en las entrevistas, grupos de enfoque y reflexiones individuales.

De igual manera, en el componente de “habilidades” del CuCCI, se encontró que los valores de la prueba después de la participación en los talleres se elevaron considerablemente, permitiendo aseverar el valioso aporte de los talleres en la percepción de la CI de los participantes. Dentro de lo mencionado por los estudiantes, sus habilidades concernientes a las relaciones con el otro, y la aceptación y respeto por la diferencia aparecen como sub-habilidades que se promovieron a partir del desarrollo de los talleres.

El último componente del cuestionario es el de “actitudes”. Allí se encuentra nuevamente que los valores obtenidos en el CuCCI luego de la participación de los estudiantes fueron más altos que antes, lo que corrobora la influencia de la intervención en aula realizada. En este punto se hace

importante resaltar que sus porcentajes fueron los más altos, y que la mención a aspectos de este componente fueron las más recurrentes, en especial lo concerniente al reconocimiento de las opiniones sobre lo propio, lo de otros y a la identidad propia y de los demás.

Teniendo en cuenta que la valoración más alta dentro del CuCCI es “mucho”, se encontró que la proporción de respuestas allí se elevó en el posttest, al mismo tiempo que disminuyó en “mucho”, lo que indica una influencia de los talleres en la CI de los participantes.

Todos los hallazgos realizados en torno a cada uno de los componentes del Cuestionario y los resultados finales reafirman la idea de que la realización de actividades (talleres) en los que se trabajó con elementos culturales diferentes a los propios sí tuvo un impacto en la CI de los estudiantes participantes de los talleres. Ahora bien, se encontró igualmente que de los tres componentes del CuCCI, el que tuvo un mayor impacto luego de la realización de los talleres son las actitudes de la CI de los participantes. En efecto, al establecer que dentro de las actitudes el aspecto más recurrente es el reconocimiento de lo propio y lo del otro, se vuelve a lo ya mencionado por Aguado (2003) en cuanto a que las actitudes en la CI se relacionan con la curiosidad que una persona tenga, lo que le permite reconocer y aceptar otros puntos de vista, iguales de válidos al propio. Ello es el primer paso para que los conocimientos y las habilidades de la CI que se puedan desarrollar perduren en el tiempo, pues al venir de una motivación personal e interna, los cambios serán a largo plazo. Estos resultados pueden equipararse a lo encontrado por Dilek y Ünaldi (2014), quienes determinaron que “the most powerful change is observed in the awareness component for not only the Science group but also for the FL [Foreign Language] group” (p.1162) [el cambio más poderoso se observe en el componente de toma de conciencia no solo para el grupo de ciencias sino también en el de lengua extranjera]. Al respecto, estos autores sostienen que “Self-awareness is an important domain of human development that will serve participants to be aware of both themselves and everything in their environment for the rest of their lives” (p.1162) [la

autoconciencia es un aspecto importante del desarrollo humano que les servirá a los participantes para darse cuenta tanto de ellos mismos como de todo lo que les rodea, por el resto de sus vidas], idea mencionada anteriormente.

La realización de actividades encaminadas a tener un impacto en la CI ha sido el objetivo de varias investigaciones (Acquah & Commins, 2013; Golubeva, 2017; Jackson, 2015; Lambert, Morris & Acheson, 2018; Ramos, 2013; Rissanen, Kuusisto & Kuusisto, 2016; y Xu, Hao & Huennekens, 2016). En ellas, actividades como la participación en un curso con contenidos de perspectiva multicultural (Xu, Hao & Huennekens, 2016), o para aumentar la concientización sobre la diversidad (Lambert, Morris & Acheson, 2018) con mediciones pre y post al curso, empleando el Inventario de Desarrollo Intercultural (o IDI, por sus siglas en inglés, desarrollado por Hammer y Bennett en 1998), permitieron mostrar un aumento en los resultados del cuestionario en el grueso de la población participante, y además, diferencias significativas en la percepción de sensibilidad intercultural y de aceptación.

El estudio mixto realizado por Jackson (2015) empleó igualmente el IDI combinado con ensayos reflexivos, foros, encuestas de preguntas abiertas y entrevistas, con el fin de revisar la efectividad de un curso diseñado para enriquecer y extender el aprendizaje intercultural de estudiantes con experiencia internacional. Los resultados de esta investigación muestran la importancia de la construcción de un currículo centrado en el estudiante y que poye la interacción entre estudiantes locales y extranjeros, para impactar de manera positiva el aprendizaje intercultural. Otro estudio mixto en este sentido (Acquah & Commins, 2013) buscaba ver el punto de entrada y salida en relación con conocimiento de un grupo de estudiantes de licenciatura en el marco de un curso sobre la diversidad y la educación multicultural. Como los autores lo expresan “The findings indicate that pre-service teachers made gains in knowledge after taking the course, which led to restructuring of their cognitive models. Further, pre-service teachers felt they were

more competent and prepared to teach students from minority backgrounds.” (p.14) [Los resultados indican que los estudiantes de licenciatura incrementaron su conocimiento luego de tomar el curso, lo que derivó en la reestructuración de sus modelos cognitivos. Además, se sintieron más competentes y preparados para enseñar a estudiantes de grupos minoritarios].

Aun así que los hallazgos reportados por las anteriores investigaciones son positivos en tanto las intervenciones de aula mejoraron la CI de los participantes, como lo reportan los autores, existen algunas precisiones que es importante señalar. En primer lugar, en los estudios de Lambert, Morris & Acheson (2018) y Xu, Hao & Huennekens (2016) se aplicó un cuestionario previamente diseñado y que, aunque ha sido validado y empleado en diversos escenarios, no fue adaptado a la población participante en esas investigaciones, situación contraria a la que se reportó para esta investigación, ya que el CuCCI atiende a las particularidades de la población y contexto. Por otro lado, los estudios señalados anteriormente (Acquah & Commins, 2013; Golubeva, 2017; Jackson, 2015; Lambert, Morris & Acheson, 2018; Ramos, 2013; Rissanen, Kuusisto & Kuusisto, 2016; y Xu, Hao & Huennekens, 2016) se realizaron en el marco de cursos o clases previamente dadas o como parte regular de los currículos de los programas en el que se encontraban registrados los participantes, a diferencia de lo realizado en esta investigación, pues la intervención realizada se ensambló especialmente para este estudio. Esta selección y compilación de talleres permite una mayor flexibilidad al momento de su aplicación, pues se pueden realizar en cualquier momento y asignatura, sin depender de programaciones especiales ni fechas particulares.

Ahora bien, dentro de esta investigación se identificaron algunas limitaciones que es importante mencionar. Como se señaló anteriormente, el grupo de participantes en los talleres se escogió por conveniencia de horario coincidente con el de la investigadora, lo que no permitió la inclusión de más estudiantes. A este tenor, aun cuando se contaba con los permisos para la realización de esta investigación, lo ideal hubiera sido que todos los estudiantes del programa

hubieran participado de los talleres; sin embargo, era importante también continuar con los procesos académicos regulares, que podrían haberse truncado por la realización de estas actividades.

En relación con la cantidad de talleres realizados, este fue adecuado pero limitado. Lo anterior obedece a las razones expuestas anteriormente en relación con la no interrupción de las actividades académicas regulares. Esta limitación se hizo evidente en las voces de los participantes, recogidas a través de los grupos de enfoque y de las entrevistas, pues allí se menciona la importancia de, además de lo presentado en los talleres, poder trabajar otras temáticas como el estilo de vida, las creencias religiosas, los roles en la comunidad, la interacción con personas de la comunidad sikuani, entre otras. Estos tópicos son igualmente importantes, pero debido a la limitante en la cantidad de talleres no pudieron ser abordadas.

Unido a lo anterior, se identifica como limitante de este estudio el tiempo de aplicación de los talleres, por cuanto se ha mencionado anteriormente que aspectos culturales como la gastronomía, tradiciones, lugares emblemáticos o estereotipos, son elementos culturales superficiales que pueden ser abordados con facilidad en sesiones cortas, como se realizó en esta investigación. Sin embargo, tópicos como los valores, la moral, las perspectivas de vida, los prejuicios, la comunicación no verbal, entre otros, que hacen parte de la cultura profunda, necesitan muchas más sesiones de trabajo.

A partir de lo mencionado anteriormente, y a pesar de las limitaciones identificadas, se puede aseverar que la intervención en aula, a través de talleres relacionados con una cultura diferente a la de los participantes (pueblo Sikuani), impactó la Competencia Intercultural (CI) de los estudiantes. Como puede verse en la presentación de resultados y en la discusión de estos realizada anteriormente, los porcentajes de tres componentes de la CI tuvieron un incremento, que puede verse en las Tablas 27 a 34. Ahora bien, la tabla 36 muestra que, de los tres componentes, el

que presenta un mayor cambio es el de actitudes. Todo lo anterior se apoya igualmente a partir de las ideas de los participantes, expresadas en las entrevistas, grupos de enfoque y reflexiones individuales.

Se concluye igualmente que los talleres generaron procesos de reflexión, tanto propia como sobre los otros. A este tenor, Camarillo (2017) señala que reflexionar implica “un esfuerzo intelectual al elaborar respuestas sobre problemas concretos y por consiguiente, permitirá modificar las estructuras cognitivas de quien enfrentan continuamente situaciones problemas o procesos de solución de problemas” (p.3). También se puede mencionar que los participantes pudieron desarrollar procesos evaluativos, tanto de los talleres en sí como de procesos sociales. Los comentarios relacionados con el uso de la lengua como herramienta de poder o el cuestionamiento sobre las tradiciones son ejemplos de estos procesos. Finalmente, realizar conexiones con temas diferentes a los tratados en los talleres como el realizado con la educación, permite reconocer las meta-conexiones que surgieron a partir de la intervención en aula. Esta idea es destacada por Castellanos & Yaya (2013) al argumentar que

la reflexión sobre la acción permite valorar lo realizado frente a lo prescrito para definir su viabilidad al favorecer la reorientación de las propias acciones de modo justificado a partir de la observación de lo ocurrido y estimular el desarrollo de la metacognición cuando se es consciente de lo efectuado y de lo que ha incidido en ello. (p.3)

De acuerdo con lo discutido hasta ahora, el componente de la CI que se impacta en mayor grado es el de actitudes. Los conocimientos son elementos que se aprenden y se ponen en práctica, lo que, en el caso de esta investigación, es difícil de comprobar pues este es un estudio sincrónico y su repercusión en el tiempo no es parte de los objetivos de investigación. Por otro lado, las habilidades son un aspecto que comprende el ejercicio de estas durante un lapso hasta que se internalicen dentro del individuo; esto supone un trabajo más continuo, que desafortunadamente

no se tuvo. En el caso de las actitudes, estas se consideran como una postura individual frente a diversas situaciones y pueden ser transformadas a partir de, incluso, una única experiencia; por ello, es el componente que más cambio registró.

Este estudio buscó caracterizar la CI de los participantes, valorar el cambio de esta a partir de una intervención en aula y proponer algunas mejoras para que las variaciones observadas sean permanentes dentro del programa. A partir de esta experiencia, a futuro se considera oportuno poder realizar otras investigaciones a partir de los hallazgos acá presentados, teniendo en cuenta:

- Realizar una nueva validación del CuCCI, de manera tal que pueda ser empleado en otras instituciones, programas y regiones de Colombia, atendiendo a la diversidad que el país tiene y las particularidades que se requieran, como nuevas variables.
- Ampliación del número de participantes en la intervención en aula.
- Implementación de más talleres en los que temáticas, tanto de la cultura superficial como de la profunda, puedan ser parte de estos.
- Ejecutar la propuesta de optimización de metodologías de aula, con el fin de que la CI sea eje transversal del programa.
- Ver la pertinencia de incluir otros instrumentos como diarios, artefactos o procesos de microetnografía o etnografía multimodal en el aula, así como la de otros actores implicados (docentes, administrativos) o de revisar diferentes elementos del proceso investigativo como la triangulación metodológica.

Finalmente, y partiendo de lo hallado en esta investigación, es importante que se tomen acciones pedagógicas respecto a lo que implica la interculturalidad. En consonancia con el objetivo 3, elaboración de una propuesta para la optimización de las metodologías de aula con el fin de potenciar la competencia intercultural, discutido en el apartado anterior, se sugiere la implementación de debates en los que se discutan temáticas como las diferencias, los estereotipos,

las barreras sociales, la discriminación, la desigualdad, entre otros, con el fin de potenciar la visión crítica de los estudiantes frente a problemáticas actuales. Además, sería importante que se enfatice en el conocimiento de la propia cultura desde diferentes perspectivas y actores, de manera que se amplíe la visión de lo propio y se incite a la concientización sobre el otro. Para concluir, es esencial propender porque en las clases se realicen encuentros con personas culturalmente diferentes y que se permita acceder a material relativo a otras culturas que habitan dentro del territorio nacional (Colombia), con el fin de incentivar el conocimiento y el respeto por el otro.

Referencias

- Acquah, E. & Commins, N. (2013). Pre-service teachers' beliefs and knowledge about multiculturalism. *European Journal of Teacher Education* 36(4), 445-463, doi:10.1080/02619768.2013.787593
- Adams, L. (2008). Globalization, Universalism and Cultural Form. *Comparative Studies in Society and History*, 50(3), 614-640.
- Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *La formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa*. Bruselas.
- Aguaded, E., de la Rubia, P., Gonzalez, E. y Beas, M. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico, Octubre, 2012, 156-171. Recuperado desde <http://www.revistareid.net/monografico/n2/REIDM2art8.pdf>
- Aguaded, E., Vilas, S., Ponce, N. Y Rodriguez, A. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Revista Qurriculum*, 23, 179-201.
- Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguado, M. T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Eds.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 167-182). Badajoz: @becedario.
- Aguado, M. T. (Ed.) (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- Aguado, M. T. (Ed.). (2007). *Racismo, qué es y cómo se afronta*. Madrid: Pearson.
- Agudelo, E. y Sanabria, M. (Ed.) (2015). *Mántica de la palabra: Sistemas de Inscripción otros, un Proceso de Visibilización*. Bogotá: JAVEGRAF.
- Alarcón, A. (2012). Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de València. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=fsG%2FjcBmBjE%3D>

- Alarcón, D. (2007). Bilingüismo indígena en Colombia. *GIST: Education and Learning Research Journal*, 1, 24-38.
- Alonso Alonso, A. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico. *Encuentro*, 16, 17-26. Recuperado de <http://encuentrojournal.org/textos/16.3.pdf>
- Alonso, I., y Fernández, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural. En *Enseñar hoy una lengua extranjera*, Y. Ruiz de Zarobe and M. L. Ruiz de Zarobe (eds.), 182-220, London: Portal Education, Editors.
- Amorós, C. (2011, 18 de junio). Notas para el debate sobre el burka. *El País-Babelia*, 15.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: CCS.
- Ander-Egg, E. (2005). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Anderson, S., MacPhee, D., & Govan, D. (2000). Infusion of Multicultural Issues in Curricula: A Student Perspective. *Innovative Higher Education*, 25(1)37-57.
- Andreu, C. (2008). Desarrollo comunitario: estrategias de intervención y rol de la educadora social. *Revista de Educación Social*, 7.
- Arasaratnam (2006). Further testing of a new model of intercultural communication competence. *Communication Research Reports*, 23(2), 93-9
- Arellano, A. (2005). Mirar la pedagogía desde tiempos inciertos. En A. Arellano (Ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 79-92). Barcelona: Anthropos.
- Arias, D. (4 de diciembre de 2011). La edad escolar: ¿Otro problema de la educación? *La Crónica del Quindío*. Recuperado de <https://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-titulo-la-edad-escolar-otro-problema-de-la-educacion--seccion-general-nota-39654.htm>
- Arnaiz, P. De Haro, R. y García Sanz, M. P. (2014). Evaluación del diseño de programas para la acogida e integración de inmigrantes en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(2), 75-92.
- Arnaiz, P., y Escarbajal Frutos, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 83-106.
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. (s.f). General Capabilities. Recuperado de <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/>

- Avoro, M. (2015) *Formación del profesorado en competencias interculturales* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Recuperado desde: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Mtavoro>
- Ayala, J. & Álvarez, J. (2005). A Perspective of the Implications of the Common European Framework: Implementation in the Colombian Socio-Cultural Context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7-26.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters: New York, USA.
- Balboni, P. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venecia: Marsilio.
- Banks, J. A. (1997). *Education citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- Banks, J. A. (Ed.) (2004). *Diversity and citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (Ed.) (2009). *Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge.
- Bañón, A. (2009). Las condiciones para el diálogo intercultural. En A. García Martínez (Ed.), *El diálogo intercultural* (pp 151-179). Murcia: Edium.
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações*, 14. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/configuracoes/2219>
- Barón, L., & Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42(2). Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/3039/3239>
- Barros, B. y Kharnásova, G. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum*, 18, 97-114.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Barcelona: Paidós.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología* 32(2), pp.111-131.
- Becerra, L. (14 de febrero de 2019). En 2018 las importaciones de Colombia aumentaron 11,2% con respecto a 2017. *La República*. Recuperado de

<https://www.larepublica.co/economia/en-2018-las-importaciones-de-colombia-aumentaron-112-con-respecto-a-2017-2828021>

- Benavides-Jimenez, F., & Mora-Acosta, Y. L. (2019). Beliefs of two culturally diverse groups of teachers about intercultural bilingual education. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 63-77. doi: 10.15446/profile.v21n2.72879.
- Bennett, J. M. (2008). On becoming a global soul. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education*, (pp.13-31). Sterling VA: Stylus.
- Bermúdez, J., & Fandiño Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista Universidad de La Salle*, 0(59), 99-124.
- Besalú, X. (2012). Interculturalidad: La resocialización del profesorado. En B. López y M. Tuts (Eds.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 109-123) Madrid: Wolters Kluwer.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Biddle, C. & Schafft, K. (2015). Axiology and Anomaly in the Practice of Mixed Methods Work: Pragmatism, Valuation, and the Transformative Paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(4), 320–334. doi: 10.1177/1558689814533157
- Bienes manufacturados impulsaron las importaciones en enero. (20 de marzo 2019). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/economia/empresas/las-importaciones-de-colombia-en-el-2019-339854>
- Blasco, J., Bueno, V. y Torregrosa, D. (2004). *Educació intercultural*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Boivin, M., Rosato, A., y Arribas, V. (2004). *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Booth, T. (2003). Book review of: interculturalism, Education and Inclusion. *British Journal of Educational Studies*, 51(4), 432-433.
- Buitrago, F. (2014). La Educación Indígena en medio de Proyectos propios, Exigencias estatales y Cambios sociales. *Revista Internacional de Organización Educativa y Liderazgo*. 1(2), 21-37.
- Buitrago, M. & Gaitán, H. (2016). Knowledge Embodiment Through Dance: A Study Case among

- the Colombian Sikuaní. *Knowledge Cultures*, 4(3), 15-30.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Great Britain: WBC Book Manufacturers Ltd.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Calvo Población, G., & García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la Educación*, 32, 343-360. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296>
- Calloway-Thomas, C., Arasaratnam-Smith, L., & Deardoff, D. (2017). The Role of Empathy in Fostering Intercultural Competence. En D.K. Deardoff & L.A. Arasaratman (Eds.). *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* (pp. 186-191). New York: Routledge.
- Camarillo, N. (2017). La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores. *Memorias del Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. Ciudad de México: Tecnológico Nacional de México.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: Unesco.
- Cano, J.; Ricardo, C., y Del Pozo, F. (2016) Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: Un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla. Colombia) *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14(2), 159-174.
- Cañón, A. (2012). Los propósitos invisibles del bilingüismo en Colombia. Tesis de maestría. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12349>
- Cárdenas, M. L. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is it needed? Documento presentado en la 19th Annual EA Education Conference 2006, English Australia.
- Cárdenas, R. y Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. *Educ. Educ*, 17(1) 51-67.
- Carrasco, S. (2004). Interculturalidad, educación, comunicación. Recuperado de www.blues.uab.es/incom/2004/cas/carrcas.html. 6/7/2007.
- Carvalho da Silva, M. (Ed.) (2008). *Pautas para una educación global*. Lisboa: Centro Norte-Sur del Consejo de Europa.

- Casanova, M^a. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación Educativa*, 18, 8-24.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad”, Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad de Concepción, Chile [en línea], agosto de 2005. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Castellanos, S. & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), p. 2-18.
- Castellani, M. C. (2010). *Manuale di pedagogia interculturale*. Génova: Ferrari.
- Castañer, M., Camerino, O., y Anguera, M. T. (2013). Métodos Mixtos en la investigación de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112(2), 11-16.
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Educación y Pedagogía*, 52, 15-26
- Castillo, E., y Caicedo, J. A. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe: el Caso Colombiano*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- CEPAL (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina* (Síntesis). Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Chesney Lawrence, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 11(11), 53 – 74. Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1032>
- Cifuentes, L. M. (2014). Educación intercultural y democracia participativa en el ámbito educativo. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org>
- Corder, D. (2017). Intercultural competence for classes of mixed-discipline students in New Zealand. En D.K. Deardoff & L.A. Arasaratman (Eds.). *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* (pp. 174-179). New York: Routledge.
- Corrales, A.; Quijano, N. K. y Góngora, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58-65.
- Cortina, A. (2006). Ciudadanía intercultural. *Philosophica*, 27, 7-15.

- Crescentini, A. (2013). Mixed Methods for Research in Education. Studying an Innovation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 173-179.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed methods Approaches*. (4th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- DANE (2007). *Colombia una nación multicultural, Su diversidad étnica*. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf
- De León, N. (2014). Developing Intercultural Competence by Participating In Intensive Intercultural Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning* 21(1), 17-30.
- De Mejía, A. M. (2002). *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- De Mejía, A. M. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 0(8), 152-168.
- De Mejía, A. M. (2011). The National Bilingual Programme in Colombia: Imposition or opportunity? *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5(3), 7-17
- Deardorff, D. K. (2011). *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: A comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence. Report of the State of Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills*. París: UNESCO.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. doi: 10.1177/1028315306287002
- Delgado, R. (2001). Comida y cultura: identidad y significado en el mundo Contemporáneo. *Estudios de Asia y África*, XXXVI(1),83-108.
- Demetrio, D. & Favaro, G. (2009). *Didattica interculturale*. Milano: F. Angeli.
- Díaz, S. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 7-23. doi: 10.14195/1647-

8614_48-1_1

- Diccionario de términos clave ELE. Centro Virtual Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Diccionario de términos clave ELE. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/choque.htm
- Dilek, K. & Ünalı, I. (2014). Exploring intercultural competence in teacher education: a comparative study between science and foreign language teacher trainers. *Educational Research and Reviews* 9(21), pp.1156-1164.
- Doku, P. N. & Oppong Asante, K. (2011). Identity: Globalization, culture and psychological functioning. *International Journal of Human Sciences* [Online]. Recuperado de:
<http://www.insanbilimleri.com/en>
- Duhart, F. (2002). 'Comedo ergo sum'. Reflexiones sobre la identidad cultural alimentaria. *Gazeta de Antropología*, v.18. Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3177>
- Education International Latin America Regional Office (2011). *Intercultural Multilingual Education in Latin America*. Naso: Costa Rica.
- Escarbajal Frutos, A. (2006). Para conocer a los otros. *Educatio siglo XXI*, 24, 189-204.
- Escarbajal Frutos, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.
- Escarbajal Frutos, A. (2010). *Interculturalidad, Mediación y Trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.
- Escarbajal Frutos, A., y Leiva, J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 281-293.
- Escobar, A. M. (2012). Chapter 29: Bilingualism in Latin America (revised version). In *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism (2nd ed.)*, ed. By Tej K. Bhatia and William C. Ritchie. Oxford: Blackwell.
- Escobar, W. (2013). Identity-forming Discourses: A Critical Discourse Analysis on Policy Making Processes Concerning English Language Teaching in Colombia. *Profile*, 15(1), 45-60
- Escudero, J. M. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68(24,2), 201-221.

- Espinosa, M.A. (15 de julio de 2019). Desaparición de cultivos, una alerta en el campo de Colombia. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/situacion-del-campo-en-colombia-millones-de-hectareas-sin-cultivar-387276>
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Etxeberria, F., Karrera, I. y Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP* 13(4), 79–94. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992674.pdf
- Fantini, A. (2000). *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*. Recuperado de <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>.
- Fantini, A. and Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*. Paper 1. Recuperado de http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- Fantini, A. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In D.K. Deardoff (ed.). *The Sage handbook of Intercultural Competence* (pp.456-476). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Favier, L. (2011). La fiesta de quince años: etnografía de un ritual de paso moderno, un rito por y para las mujeres. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros* 13(16), 53-66.
- Feilzer, M. (2010). Doing Mixed Methods Research Pragmatically: Implications for the Rediscovery of Pragmatism as a Research Paradigm. *Journal of Mixed Methods Research* 4(1), 6–16. doi: 10.1177/1558689809349691
- Fernández-Agüero, M., & Chancay-Cedeño, C. (2018). Interculturality in the Language Class – Teachers’ Intercultural Practices in Ecuador. *RELC Journal*. doi: 10.1177/0033688218755847
- Ferrão, V. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas Concepciones y Tensiones Actuales. *Estudios Pedagógicos* XXXVI, 23, 333-342
- Fink, D. (2008). *Una Guía Auto-Dirigida al Diseño de Cursos para el Aprendizaje Significativo*. Recuperado de https://www.deefinkandassociates.com/Spanish_SelfDirectedGuide.pdf
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Barcelona: Editorial Gedisa,

S.A.

- García, F., Pulido, R. y Montes del Castillo, A. (1997). La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura. *Revista iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.
- García, F. y Nensthiel, C. (2015). El Sistema Prolog Factory como entorno de Aprendizaje Significativo. *Revista de Tecnología* 14(1), 65-76. Recuperado de <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RevTec/article/view/1848>
- García, J. A. (1994). La Educación Intercultural en los Ámbitos no Formales. *Documentación Social*. 97, 147-160.
- García, J. y García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70. doi: 10.4067/S0718-93032012000200002
- García, M. y Oliveras, E. (1999). Formación del profesorado en educación intercultural: un caso práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 199-209.
- García, M., Hecht, A. C., y Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 12(12), 1-25.
- García, R., García, J. A., y Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Garro, N. y Carrica, S. (2013). La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación intercultural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 133-154.
- Garrote, M. y Fernández, M. (2016). Intercultural competence in teaching: defining the intercultural profile of student teachers. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 9(4), pp.41-58.
- Giménez, C. y Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Consejería de Educación/Los libros de la Catarata.
- Giménez, G. (2002). Globalización y cultura. *Estudios Sociológicos*, 20(58), 23-46.
- Golubeva, I. (2017). Intercultural communication for International mobility. En D.K. Deardoff & L.A. Arasaratman (Eds.). *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* (pp. 186-191). New York: Routledge.

- Gómez, I., Gil, P., y Martínez, M. (2017). Valoración de la competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil. *Interciencia*, 42(8),484-493.
- Gómez, L. F. (2014). Relational teaching: A way to foster EFL learners' intercultural communicative competence through literary short stories. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 135-150.
- Gonzalez, C., Flores, M. y Focsan, R. (2016). El desarrollo de la competencia intercultural a través de un aprendizaje significativo en docentes de idiomas. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, 25, 70-86. doi: 10.14482/zp.22.5832
- González Di Pierro, C. (2012). Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas. *Cartaphilus. Revista de Investigación y Crítica Estética*, 10, 84-108. Recuperado de <https://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/167691>
- González, J. L. (2007). Percepciones sociales y conflictos intergrupales derivados del multiculturalismo. En J. L. Álvarez y L. Batanaz. (Eds.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 138-154). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. *Tabula Rasa*, Enero-Junio, 45-67.
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión. Implicaciones para la cultura y la educación. En A. Arellano (Ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 205-234). Barcelona: Anthropos.
- Guerrero, C. (2009). National Standards for the Teaching of English in Colombia: A Critical Discourse Analysis. Disertación doctoral. Recuperado de <http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/195935>
- Hall, C. J. (2005). *An Introduction to Language and Linguistics. Breaking the Language Spell*. London: Continuum.
- Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación medica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216.

- Hernández, E. y Valdez, S. (2010). El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12(14), 91-115.
- Hernández, F., Maquilón, J.J., Cuesta, J.D. e Izquierdo, T. (2015). Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral. Murcia: Compobell.
- Hernández, J. (2011). *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. Tesis doctoral. Alicante, Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23655/1/Tesis_Hernandez_Bravo.pdf
- Hernández, M. (2007). Sobre los sentidos de “Multiculturalismo” e “Interculturalismo”. *Ra Ximhai*, 3(2). 429-442.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta ed.).
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hevia, R. e Hirmas, C. (2006). La educación Intercultural y Bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la diversidad cultural. En F. Del Popolo y M. Avila (Eds.), *Pueblos indígenas y Afrodescendientes de América latina y el Caribe: Información Sociodemográfica para Políticas y Programas* (547-561). Santiago de Chile: CEPAL.
- Hiller, G. G. & Wozniak, M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education*, 20(4), 113-24
- Horgan, M. (2012). Stranger and Strangership. *Journal of Intercultural Studies*, 33(6), 607- 622.
- Iglesias, E. (2014). La formación intercultural en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(2), 167-182.
- Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (2014). *Diccionario Bilingüe: Guahibo-Español, Español-Guahibo*. SIL Internacional.
- Jackson, J. (2015). Becoming interculturally competent: Theory to practice in international education. *International Journal of Intercultural Relations*. No.48, pp. 91-107.
- Jordán, J. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.

- Juárez Rodríguez, M. (2013). Multiculturalidad, discriminación e interculturalidad: interrelaciones en el campo educativo y epistemológico. *RIESED – Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 1(1-2), 153-166.
- Judy Kamalodeen, V. & Jameson-Charles, M. (2016). A Mixed Methods Research Approach to Exploring Teacher Participation in an Online Social Networking Website. *International Journal of Qualitative Methods*. doi: 10.1177/1609406915624578
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(1), 57-78
- Kellner, D. (2005). Globalización y nuevos movimientos. Lecciones para una teoría pedagógica crítica. En N. Burbules y C. H. Torres (Eds.), *Globalización y educación. Manual crítico* (pp. 211-230). Madrid: Popular.
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94.
- Lagunas, D. (2009). Ritos de paso 2: experiencias iniciáticas en las sociedades modernas. En P. Fournier, C. Mondragón, W. Wiesheu (coord.). *Ritos de paso. Arqueología y antropología de las Religiones* (pp. 19-31). México D. F.: ENAH.
- Lambert, L., Morris, P. & Acheson, K. (2018). Assessing the Intercultural Sensitivity of Students in an Agriculture Diversity and Social Justice Course. *Multicultural Education Review* 10(4), 292-309.
- Lazarević, N. (2017). Development of intercultural communicative competence: A course for pre-service EFL (English as a foreign language) teachers. En D.K. Deardoff & L.A. Arasaratman (Eds.). *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* (pp. 174-179). New York: Routledge.
- Leiva, J. J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID, número monográfico octubre)*, 8-31.

- Leiva, J. J. (2014). La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes inmigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(2), 155-166.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 4 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado de 04/05/2006).
- Lieber, R. & Weisberg, R. (2002). Globalization, Culture, and Identities in Crisis. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 16(2), 273-296.
- López, L. (2010). *Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010 “Reaching the marginalized”. UNESCO.
- López, L., & Sichra, I. (2008). Intercultural Bilingual Education among indigenous peoples in Latin America. *Encyclopedia of language and education* (pp. 1732-1746). Boston: Springer.
- López-Miguel, A. (2016). La falta de Reconocimiento del otro, afecta la Convivencia Escolar. *Ra Ximhai*, 12(3), 445-455. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811031.pdf>
- Lustig, M. W. & Koester, J. (2006). *Intercultural competence: interpersonal communication across culture*. 5th ed. Boston: Pearson.
- Mai Chen, T. (2004). Thinking through Embeddedness: Globalization, Culture, and the Popular. *Cultural Critique*, 58, 1-29. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/4140771>
- Maldonado, I. (2010). De la multiculturalidad a la interculturalidad: La reforma del estado y los pueblos indígenas en México. *Andamios*, 7(14), 287-319.
- Mantegazza, R. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Milano: F. Angeli.
- Marcos Arévalo, J. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de Estudios Extremeños*, 60(3), 925-956.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 63-68. doi: 10.1080/02147033.1992.10821033
- Marcuse, H. (1970). *Notas para una nueva definición de la cultura*. Madrid: Ariel.
- Martínez, A. (2007). La Educación Intercultural en Francia y España: Similitudes y Diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 285-317.
- Mazzarella, W. (2004). Culture, Globalization, Mediation. *Annual Review of Anthropology*, 33, 345-367.

- McBride, K. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Universum (Talca)*, 24(2), 94-112. doi: 10.4067/S0718-23762009000200006
- Meer, N. & Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196.
- Mejía Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educ. Educ.*, 19(2), 223-237. doi: 10.5294/edu.2016.19.2.3
- Méndez, R. (2013). *Globalización. ¿Desaparecen los Estados-nación?* Madrid: Voz de los sin voz.
- Merino, J. V. (2009). Animación sociocultural, ciudadanía y participación. *Quadernsanimació.net*, 9, 1-13.
- Ministerio de Educación (MEN) (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Al Tablero*, 37, Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Ministerio de Educación (MEN) (2013a). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_0.pdf
- Ministerio de Educación (MEN) (2013b). *Política pública educativa para los grupos étnicos en Colombia*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-326662_archivo_pdf_Dia4_POLITICA_PUBLICA_PARA_LOS_GRUPOS_ETNICOS.pdf
- Ministerio de Educación (MEN) (2014). *Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Media y Tránsito a la Educación Terciaria 2014-2021*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-235111_archivo_pdf_marco_planificacion_pueblos_etnicos.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Anuario Estadístico de la Educación Superior Colombiana*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación (MEN) (s.f.a.). *Ley General de Educación*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación (MEN) (s.f.b.). *Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf y <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

- Ministerio de Educación de Colombia (MEN) (s.f.c.). *Normatividad básica para la Etnoeducación*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85384.html>
- Molano L., O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69-84.
- Mondal, S. (2007). Globalization and anthropology. *Indian Anthropologist*, 37(2), 93-98.
- Montero, M. (2002). Construcción del Otro, liberación de sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(16), 41-51.
- Mora, R. A. (2012). *Rethinking the Second/Foreign Language Dichotomy: Can we Still Talk about Foreign Languages in Today's Language Ecologies?* Keynote Presentation at the 47th ASOCOPI Annual Conference, Tuluá (Valle), Colombia. Recuperado de https://www.academia.edu/2054349/Keynote_Address_Rethinking_the_Second_Foreign_Language_Dichotomy_Can_we_Still_Talk_about_Foreign_Languages_in_Today_s_Language_Ecologies
- Mora, R. A. (2013). The notion of second languages: Responding to today's linguistic ecologies. *The Journal for ESL Teachers and Learners*, 2, 53-61.
- Mora, Y., Escarbajal de Haro, A. y Escarbajal Frutos, A. (2018). Evaluación de trabajo en aula sobre la competencia intercultural en un programa de formación de docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 77-94.
- Morin, E. (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Morris, M. (2014). La Neuroeducación en el Aula: Neuronas Espejo y la Empatía docente. *La Vida & La Historia*, (3), 7-18. doi: 10.33326/26176041.2014.3.364
- Morselli, D. & Cremonese, M. R. (2011). Nella mia scuola nessuno è straniero. L'educazione all'intercultura attraverso il método Feurstein. *Formazione ed Insegnamento*, 9(3), 161-175.
- Muñoz, R. F. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1), 4-7.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y la segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcita: Revista semestral de iniciación a la investigación en filología*, 2, 115-128.
- Navarro, C. y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *ESE: Estudios sobre educación*, V. 22, pp. 115-132.

- Nieto, S. (2011). El caso de la educación multicultural en Estados Unidos: ¿Qué lecciones hay para la educación intercultural? En E. Soriano (Ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 25-45). Madrid: La Muralla.
- Nieto, S. (2012). *Principios, Métodos y Técnicas Escenciales para la Investigación Educativa*. Madrid: Dykinson.
- Nunes dos Santos, C. (2007). Somos lo que comemos. Identidad cultural, hábitos alimenticios y turismo. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 16(2), 234-242.
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.
- Olaya, A., & Gómez, L. (2013). Exploring EFL Pre-Service Teachers' Experiences with Cultural Content and Intercultural Communicative Competence at Three Colombian Universities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 49-67.
- Ortega, L.D., Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2): e74977. doi: 10.15446/ma.v10n2.74977
- Ortiz, F. (1988). El Rezo del Pescado, Ritual de Pubertad Femenina entre los Sikuani y Cuiba. *Maguaré*, 6-7, 27-67.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 2, 216-226.
- Peck, C., Brown, M. & Bouilheres, F. (2017). Teaching intercultural competence to undergraduate international students in Vietnam. En D.K. Deardoff & L.A. Arasaratman (Eds.). *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* (pp. 229-233). New York: Routledge.
- Pedersen, P. (2017). Comprehensive and integrated intercultural development: a model for institutional change. En D.K. Deardoff & L.A. Arasaratman (Eds.). *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* (pp. 234-238). New York: Routledge.

- Pena-Dix, B. M. (2018). *Developing Intercultural Competence in English Language Teachers: Towards Building Intercultural Language Education in Colombia*, Durham theses, Durham University. Recuperado desde: <http://etheses.dur.ac.uk/12619/>
- Peñalva, A. y López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de Magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(2), 139-153.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. Disponible en <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=194118804003>
- Perry, L. B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skill: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466.
- Pizzi, F. (2008). La pedagogía interculturale in Italia: questioni epistemologiche. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-13.
- Ponce, O. & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogía interculturale*. Trento: Erickson.
- Portera, A. (2009). Educación intercultural en Europa: aspectos epistemológicos y semánticos. En J. A. García Martínez y A. Escarbajal de Haro (Eds.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 243-265). Badajoz: @becedario.
- Poston, B. (2009). Maslow's hierarchy of needs. *Surgical technologist*, 41(8), 347-353.
- Presidencia de la República (2014). *Programa Nacional de Inglés 2015 – 2025 'Colombia, very well', pondrá a hablar inglés a los colombianos*. Recuperado de http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2014/Julio/Paginas/20140710_05-Programa-Nacional-de-Ingles-2015-2025-Colombia-very-well-pondra-a-hablar-ingles-a-los-colombianos.aspx
- Puga, C., Peschard, J., y Castro, T. (1992). *Hacia la sociología*. México, D.F.: Alhambra.
- Queixalós, F. (1981). "Love me do", o la persona indefinida en Sikuaní (Guahíbo). *Theasaurus*. 36. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Queixalós, F. (1983). Sex and Grammar in Sikuaní (Guahíbo) Kinship Terminology. *Anthropological Linguistics*, 25(2), 162-177.

- Queixalós, F. (1988). *Diccionario sikuani- español*. Bogotá: CCELA Universidad de los Andes.
- Queixalós, F. (2000). *Syntaxe Sikuani*. Paris : Editions Peeters.
- Queixalós, F. (2003). Relations gramaticales et hiérarchie des objects en sikuani. En J. Landaburu, & F. Queixalós, (Eds.), *Faits de la langue : Méso-Amérique, Caraïbes, Amazonie, 1*, 77-92.
- Quilaqueo, D., y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e Interculturalidad: Desafíos Epistemológicos de la Escolarización Desarrollada en Contextos Indígenas. *Alpha (Osorno)*, 37, 285-300. doi: 10.4067/S0718-22012013000200020
- Quiñones de Bernal, C. (2012). Diversidad cultural e interculturalidad en el marco de la educación formal en Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 7-23.
- Ramos, B. (2013). Towards the Development of Intercultural Competence Skills: A Pedagogical Experience with Pre-Service Teachers. *HOW*, 20(1), 206-225.
- Ramos, B., Aguirre, J., & Hernández, C. (2012). A Pedagogical Experience to Delve Into Student's Sense of Cultural Belonging and Intercultural Understanding in a Rural School. *HOW*, 19(1), 123-145.
- Requejo, A. (2001). Planes gerontológicos y proyectos de Animación Cultural para las personas mayores. *Revista de Teoría de la Educación*, 13, 85-105.
- Requejo, F. (2006). Multiculturalidad, Sociedad Internacional y Democracias Liberales. *Comunicación*, 4, 65 – 81.
- Retortillo, A., Ovejero, A., Cruz, F., Lucas, S., y Arias, B. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 7, 123-139.
- Rico, A. (2008). El profesor de E/LE como agente hacia la transculturalidad. En A. Barrientos, J.C. Martín, V. Delgado y M.I. Fernández (Eds.), *El profesor de español LE/L2, Vol. II*. (pp.721-737). Madrid: CVC. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0721.pdf
- Rico, A. (2013). La competencia transcultural en el aprendizaje de una lengua no materna: desarrollo de actitudes positivas hacia la alteridad. *Lenguaje y Textos*, 37, 171-182.
- Rissanen, I., Kuusisto, E. & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, V.59, pp. 446-456.

- Rodrigo Alsina, M. (2009). (In) comunicación intercultural. En J. A. García Martínez (Ed.), *El diálogo intercultural* (pp. 83-118). Murcia: Editum.
- Rodríguez García, J. A. (2011). La integración intercultural en España: el mestizaje constitucional democrático. *Migraciones Internacionales*, 6(2), 193-222).
- Rodríguez, G. (s.f.). *Breve reseña de los derechos y de la legislación sobre comunidades étnicas en Colombia*. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/3a/3a3ccef9-bcde-4c21-bfcf-35cae97d5c48.pdf
- Rodríguez, M., Palomero, J. E. y Palomero, P. (2006). Presentación del monográfico Educación Intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 17-37.
- Rojas, M. y González, D. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. *Zona Próxima*, No.9, pp.70-83.
- Romo, A., Contreras, R., Cubillos, L., y Aravena, L. (2006). Interculturalidad y Políticas Públicas En Educación: Reflexiones Desde Santiago De Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 21-31. doi: 10.4067/S0718-07052006000100002
- Saborío, M. (2010). La quinceañera, un fenómeno de transculturación e interculturalidad. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros* 12(14), 25-40.
- Salas, J. A. (2012). *Historia General de la Educación*. Estado de México: Red Tercer Milenio, S.C.
- Sanchez, S., Santos, M., y Ariza, M. (2009). Reflexionar para mejorar el acto educativo. *Educación y Educadores*, v.8, p. 145-159. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/572/663>
- Santos Rego, M. A., Cernadas, F. X. y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(2), 123-137.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *ESE Estudios sobre educación*. Nº 12, 31-40.
- Sassen, S. (2013). *Inmigrantes y ciudadanos. De las migraciones masivas a la Europa fortaleza*. Madrid: Siglo XXI.
- Saussure, F. De (1995). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza Editorial.
- Simkin, H. & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV(47),119-142.
- Sleeter, C. y Grant, C. (2011). Educación que es Multicultural y Reconstructivista Social. En C.

- Montecinos y G.C., Williamson (Eds.), *Educación Multicultural: Práctica de la Equidad y Diversidad para un Mundo que Demanda Esperanza*, (pp.43-72) Chile: Universidad de la Frontera.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2015). La educación intercultural y la formación del profesorado. En A. Escarbajal Frutos (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 113-126). Madrid: Narcea.
- Sosa, M. (2000). *El valor de la persona en la economía guahiba*. Bogotá: Editorial Buena Semilla.
- Soto, M. P. (2006). Jóvenes y Cultura. *Pensar Iberoamérica*, No.9. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric09a05.htm#a>
- Stavenhagen, R. (2002). Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 4(7). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28240702>
- Sze, F. & Powell, D. (2004). *Interculturalism: exploring critical issues*. Oxford: Interdisciplinary Press.
- Tedesco, J.C. (2006). La integración social y los nuevos procesos de socialización: Hipótesis de trabajo. En X. Bonal (Ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿Hacia una nueva agenda política?* Barcelona: Fundación CIDOB.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 13(2). 1-16. Recuperado desde <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42339/24279>
- Terzuolo, E. (2018). Intercultural development in study abroad: Influence of student and program characteristics. *International Journal of Intercultural Relations*, No. 65, pp. 86-95.
- Todorov, T. (1988). El cruzamiento entre culturas. En T. Todorov (Ed.), *Cruce de culturas y mestizaje cultural* (pp. 9-31). Madrid: Júcar.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona: Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.
- Todorov, T. (2013). *La conquista de América: el problema del otro*. [Kindle iOS version]. Recuperado de Amazon.com
- Tognato, C. y Sanandres, E. (2016). *Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

- Tomlinson, S. (2009). Multicultural education in the United Kingdom. In J. A. Banks (Ed.), *Routledge international companion to multicultural education* (pp. 121-133). New York: Routledge.
- Toribio, L. (25 de julio de 2017). Jóvenes entran a la UNAM más grandes. *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/07/25/1177607>
- Tovar, É. (07 de septiembre de 2013). Lo que tiene en jaque al agro colombiano. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13052762>
- Tschirner, E. (2013). El Marco Común Europeo de Referencia en diálogo con el ACTFL: indicadores de competencia. *Verbum et Lingua*, 1(1). Recuperado de http://verbumetlingua.cucsh.udg.mx/sites/default/files/vel_1_etschirner.pdf
- Tylor, E. B. (1975). La ciencia de la cultura: En J. S. Kahn (Ed.), *El concepto de cultura* (pp. 29-46). Barcelona: Anagrama.
- Úcar, P. (2009). *En el aula de lengua y cultura*. Madrid, ES: Universidad Pontificia Comillas.
- UNESCO (1982). *Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales*. México.
- UNICEF (2009). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Unión Europea (2007). *Tratado de Lisboa*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea, 306.
- Universidad El Bosque (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2021*. Bogotá: UEB
- Universidad El Bosque (2019). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*. Bogotá: UEB.
- Urcola, M. (2008). Juventud, cultura y globalización. *Revista Perspectivas Sociales* 10(2), pp. 11-31.
- Vargas, G., Varela, L. y Aparicio, P. C. (2014). Aproximación educativa y social a la acción comunitaria en España y Alemania. Recuperado de <http://www.eduso.net/res>
- Varón, M. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y Función*, 22(1), 95-124.
- Varón, M. (2014). *Consumo cultural, inglés y globalización*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Vásquez, H. (2012). Pueblos originarios, cuestión étnico nacional en el cono sur latinoamericano y sus contradicciones con los modelos neodesarrollistas propuestos por los gobiernos progresistas. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Papeles de Trabajo*, 23. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n23/n23a07.pdf>

- Vázquez, O. (2002). Trabajo social y competencia intercultural. *PORTULARIA: Revista de Trabajo Social*, 2, 125-138.
- Vázquez, O., Fernández, M. y Álvarez, P. (2014). La aportación de los grados al desarrollo de la sensibilidad y competencia intercultural. Perspectiva comparada entre Trabajo Social y Psicología. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 307-317. doi: 10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.44679
- Velasco M., H. (2013). *Hablar y pensar, tareas culturales: temas antropología lingüística y antropología cognitiva*. Madrid: UNED.
- Wade, P. (2006). Etnicidad, Multiculturalismo y Políticas Sociales en Latinoamérica: poblaciones afrolatinas (e indígenas). *Tábula Rasa*, 4, 59-81.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación, Programa FORTE-PE. Recuperado de <http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion.pdf>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las Insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Xu, Y., Hao, C., & Huennekens, M. (2016). Effects of a multicultural perspectives course on teacher candidates' intercultural competence. *Journal of Multicultural Education* 10(1), 72-86.
- Yáñez, C., Bussoletti, D., Estrada, A., y Mariscal, D. (2011). La interculturalidad en América Latina: una categoría en construcción. *RECERCA*, 11, 11-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.2>
- Yao, Y., Buchanan, D., Chang, I.J., Powell-Brown, A., and Pecina, U. (2009). Different Drummers: International Perspectives on Multicultural Education. *International Journal of Multicultural Education*. 11(2). doi: 10.18251/ijme.v11i2.161

- Yu, X., Weiler, B. and Ham, S. (2001). Intercultural communication and mediation: A framework for analyzing the intercultural competence of Chinese tour guides. *Journal of Vacation Marketing*, 8(1), 75-87. doi: 10.1177/135676670200800108
- Zapata-Barrero, R. (2013). Fundamentos de las políticas interculturales en las ciudades: respuesta a tres preguntas frecuentes. En R. Zapata-Barrero y G. Pinyol (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 45-63). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Zárate, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, 20, 91-107.
- Zubero, I. (2010). *Confianza ciudadana y capital social en sociedades multiculturales*. San Sebastián: Ikuspegi.

Índice de Tablas

Tabla 1.....	109
Tabla 2.....	117
Tabla 3.....	119
Tabla 4.....	120
Tabla 5.....	120
Tabla 6.....	121
Tabla 7.....	122
Tabla 8.....	123
Tabla 9.....	123
Tabla 10.....	124
Tabla 11.....	126
Tabla 12.....	126
Tabla 13.....	127
Tabla 14.....	127
Tabla 15.....	128
Tabla 16.....	129
Tabla 17.....	129
Tabla 18.....	130
Tabla 19.....	131

Tabla 20.....	133
Tabla 21.....	134
Tabla 22.....	136
Tabla 23.....	137
Tabla 24.....	138
Tabla 25.....	138
Tabla 26.....	139
Tabla 27.....	140
Tabla 28.....	140
Tabla 29.....	140
Tabla 30.....	141
Tabla 31.....	141
Tabla 32.....	141
Tabla 33.....	142
Tabla 34.....	142
Tabla 35.....	142
Tabla 36.....	143
Tabla 37.....	182
Tabla 38.....	192
Tabla 39.....	193

Índice de figuras

Figura 1. The Total School Environment. Banks (2009)	66
Figura 2. Esquema para identificar la ruta de investigación (adaptado de.....)	92
Figura 3. Red semántica Categoría 1 “Talleres”. Fuente: Elaboración propia.	151
Figura 4. Red semántica Categoría 2 “Grupos Sociales”. Fuente: Elaboración propia.	155
Figura 5. Red semántica Categoría 3 ¿Qué harías tú? Fuente: Elaboración propia	161
Figura 6. Red semántica Categoría 4 ¡Mis quince! Fuente: Elaboración propia.	168
Figura 7. Red semántica Categoría 5 “Con las manos en la masa” Fuente: Elaboración propia.	174
Figura 8. Red semántica Categoría 6 “En la piel del otro” Fuente: Elaboración propia.....	182
Figura 9. Factores en la Comunicación Intercultural. Byram, 1997.	184
Figura 10. Modelo del Proceso de la Competencia Intercultural. Deardoff, 2006.	185
Figura 11. Dimensiones de la Competencia Intercultural. Fantini, 2009.....	186
Figura 12. Modelo para la Competencia Comunicativa Intercultural con coeficiente beta. Arasaratnam (2006).....	187
Figura 13. Esquema del Modelo de Formación Intercultural. Avoro, 2015.	189
Figura 14. Modelo cíclico para la incorporación de la competencia intercultural en la enseñanza del inglés. Pena-Dix, 2018.	190

Anexos

Anexo 1. Cuestionario para Caracterizar la Competencia Intercultural de los estudiantes (CuCCI)

UNIVERSIDAD DE MURCIA - UNIVERSIDAD DE LOS RIOS
 PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
 ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO DE FACULTAD DE EDUCACIÓN
 Doctoranda Lisbeth Mora

“DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BILINGÜE EN BILINGÜISMO”

El siguiente cuestionario ha sido adaptado* con el fin de diagnosticar el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Bilingüe en Bilingüismo. Responda cada grupo de preguntas de acuerdo con las instrucciones de cada enunciado. Sea lo más honesto/a posible. La información cá recogida será confidencial y solo se empleará para esta investigación.

Parte I. Datos demográficos. Marque con una X la respuesta que corresponda a su información personal.

1. Género: M F Otro 2. Edad: 3. Semestre: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Ha tenido contacto con personas de otro(s) grupo(s) cultural(es)? SI NO Si su respuesta es SI, pase a la pregunta 5. De lo contrario, vaya a la parte II, pregunta 6

5. ¿Cuál(es)? Minoritarias en Colombia (ej. Indígenas, Gitano, Raizales)

Europeas América del Norte América Central América del Sur

Otras (Especifique)

Parte II. Preguntas sobre competencia intercultural. Lea las afirmaciones que siguen de continuación y, empleando la escala de abajo indicada, responda a cada una de ellas de acuerdo al número que le corresponda.

Nada / Poco / Bastante / Mucho

Conocimientos	1	2	3	4
6. Identifico la cultura a la que pertenezco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Identifico elementos característicos de mi cultura (historia, costumbres, tradiciones, creencias religiosas, fiestas y celebraciones, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Reconozco elementos artísticos de mi cultura (arte, música, literatura, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Soy consciente de las categorías culturales de la cultura a la que pertenezco (valores, normas y leyes, patrones de comportamiento, relaciones familiares, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Puedo identificar el estereotipo que otros tienen sobre mi cultura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Soy consciente de la influencia de la cultura sobre el individuo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Soy capaz de identificar y no enjuiciarlas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Comprendo las influencias sociopolíticas que impregnan la vida de las minorías culturales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Conozco las políticas educativas sobre diversidad cultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Conozco los procesos de construcción de la identidad cultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Localizo el lugar de procedencia de mi(s) compañero(s) que pertenece(n) a otra(s) cultura(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Identifico objetos cotidianos (e.g. ropa, platos de comida, etc.) característicos de otras culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Aprendo los nombres de determinados objetos y cosas propias de otras culturas. (e.g. Tapi-banco)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Sé describir y pronunciar palabras en otros idiomas distintos al estudiado en clase (e.g. Serviette/toalla)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Conozco leyendas o cuentos de otras culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Reconozco las características físicas diferentes de personas pertenecientes a otras culturas (e.g. Estatura, color de la piel, rasgos de la cara, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Conozco los juegos que se realizan en otras culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Identifico instrumentos, canciones o ritmos musicales de otras culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Reconozco los estereotipos asociados a otras culturas (e.g. Indígenas: primitivos, incultos; Ingleses: puntuales; etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habilidades	1	2	3	4
25. Tengo amigos procedentes de otros países y culturas diferentes a la mía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Hago áreas de equipo con compañeros/as de otras culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Me esfuerzo en relacionarme con personas de otras culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Comparto todo lo que sé con personas de otras culturas.	1	2	3	4
29. Suele ridiculizar comportamientos culturales diferentes de los míos (e.g. la manera de pronunciar algunas palabras).	1	2	3	4
30. Critico los comportamientos culturales en determinadas personas (e.g. menospreciar a personas de distinto color de piel).	1	2	3	4
31. Cuando voy en casa de un compañero de otra cultura respeto sus costumbres.	1	2	3	4
32. Respeto los usos y costumbres de personas de culturas diferentes.	1	2	3	4
33. Comparo aspectos culturales de mi propia cultura con otras.	1	2	3	4
34. Acepto y respeto las diferencias culturales de manera verbal y no verbal.	1	2	3	4

2

Actitudes	1	2	3	4
35. Me gusta aprender palabras en la lengua materna de otras personas de la clase.	1	2	3	4
36. Me gustan las leyendas de otros países.	1	2	3	4
37. Me gustan las canciones de otros países.	1	2	3	4
38. Me da igual compartir espacios con personas de la clase de cultura distinta a la mía.	1	2	3	4
39. Me enriquece tener amigos de otras culturas.	1	2	3	4
40. Soy afortunado por haber nacido en mi país.	1	2	3	4
41. Tengo en cuenta la opinión de las personas de otras culturas.	1	2	3	4
42. Acepto a mis compañeros independientemente de su procedencia cultural.	1	2	3	4
43. Me disgusta que se trate mal a las personas solo por ser de otra cultura diferente a la mía.	1	2	3	4
44. Pienso que todas las personas deberían tener los mismos derechos, independientemente de su país de origen.	1	2	3	4
45. Mi familia acepta que me relacione con personas procedentes de otras culturas.	1	2	3	4
46. Soy capaz de contrastar mi propia cultura con otras.	1	2	3	4
47. Soy crítico/a con mi propia cultura.	1	2	3	4
48. Me reconozco como condicionado culturalmente, con hábitos y preferencias personales.	1	2	3	4
49. Reconozco los peligros de generalizar comportamientos individuales como representativos de toda una cultura.	1	2	3	4
50. Tengo interés por conocer y aprender elementos característicos de otras culturas.	1	2	3	4
51. Tengo conciencia de mis estereotipos y nociones preconcebidas sobre otros grupos culturales.	1	2	3	4

2

¡Gracias por su colaboración!

2

*Cuestionario adaptado de:

Preguntas 2, 3, 4, 5 de Aguaded, J., de la Rubia, P., González, E., y Beas, M. (2012). Análisis de las Competencias Interculturales en la Formación del Profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Psicológica (REIP)*, Número Monográfico, Octubre, 156-171.

Preguntas 7, 8, 9 de Escarbalá Frutos, A. (2006). Para conocer los otros. *Educación* 30(XX), 24, 189-204.

Preguntas 2, 3, 5 de Blasco, J., Bueno, V., y Orregrosa, D. (2004). *Educación Intercultural. Propuestas para la tutoría*. Valencia, España: Generalitat Valenciana.

Preguntas 6, 8, 9 de Antini, A. y Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications Paper*. Recuperado de http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1

Resto de preguntas de Hernández, J. (2011). *La Competencia Intercultural en el Alumnado de Educación Primaria. Diseño y evaluación de un Plan de Intervención para su Desarrollo*. Tesis presentada para optar al grado de Doctor Europeo, Facultad de Educación, Universidad de Alicante, Alicante, España.

Anexo 2. Consentimiento informado

UNIVERSIDAD DE MURCIA - UNIVERSIDAD EL BOSQUE
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO - FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BILINGÜE / EN BILINGÜISMO
Doctoranda Lisbeth Mora

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio del presente, yo _____ con documento de identidad No. _____ expedido en _____ doy mi consentimiento para que en el marco del proyecto doctoral de investigación "DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BILINGÜE / EN BILINGÜISMO" sean empleadas mis respuestas al cuestionario aplicado con el fin de caracterizar la competencia intercultural de los estudiantes del programa mencionado anteriormente. Se me ha explicado en qué consiste el proyecto, sus objetivos, sus alcances e implicaciones en la comunidad del programa. Entiendo que mi participación en esta investigación es voluntaria y puedo retirarme de ella cuando así lo considere. Además, la información suministrada por mí será de carácter confidencial y empleada solo en el marco de esta investigación doctoral. Se me han aclarado las dudas y sé que en caso de cualquier duda, podré contactarme con la investigadora a través del teléfono 6489000, extensión 1286 o del correo electrónico morayenny@unbosque.edu.co

Nombre del Participante

Firma del Participante y Fecha

Anexo 3. Entrevista

UNIVERSIDAD DE MURCIA - UNIVERSIDAD EL BOSQUE
 PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
 ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADOS FACULTAD DE EDUCACIÓN
 Doctoranda Lisbeth Mora

“DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BILINGÜE EN BILINGÜISMO”

El siguiente instrumento ha sido diseñado con el fin de conocer sus ideas y reflexiones sobre las actividades de aula realizadas durante las últimas cinco semanas, relacionadas con la auto-reflexión sobre la propia cultura y la cultura sikuni. Responda cada pregunta de acuerdo con las instrucciones de cada enunciado. Sea lo más honesto/a posible. La información recogida será confidencial y solo se empleará para esta investigación.

Parte I. Datos demográficos. Marque con una X la respuesta que corresponda a su información personal.

1. Género: M F Otro 2. Edad: años meses días 3. Semestre: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Parte II. Preguntas de reflexión. Lea la información suministrada abajo y luego de revisar sus reflexiones durante los talleres, responda cada una de las preguntas planteadas.

RESÚMENES DE LOS TALLERES
Taller No. 1. "Somos Sociales". Reflexión acerca de los grupos sociales a los que pertenecemos y sus normas.
Taller No. 2. "¿Qué harías tú?". Análisis de una situación en la que una docente labora en un contexto indígena y cierto día se ve involucrada en una situación incómoda con una mujer del Resguardo.
Taller No. 3. "Mis Quince". Reflexión acerca de la celebración de los quince años de una mujer y el cezo del pescado en la cultura sikuni.
Taller No. 4. "Con las manos en la masa". Reflexión sobre la procedencia de algunos alimentos que consumimos y del casabe.
Taller No. 5. "En la piel del otro". Análisis de los situaciones relacionadas con el uso del idioma y su relevancia en la interacción.

4. ¿Cuál(es) taller(es) le permitió/permitieron realizar una reflexión sobre su propia cultura? ¿Por qué?

5. ¿Qué aspectos de la cultura sikuni pudo conocer a través de los talleres? ¿Cuáles le gustaría conocer? ¿Por qué?

6. ¿Cuál(es) taller(es) le gustó/gustaron más? ¿Por qué?

7. ¿Cuál(es) taller(es) le gustó/gustaron menos? ¿Por qué?

Observaciones y sugerencias (al respaldo, por favor)